

# I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional

Andrea Silva Ponte  
Josete Marinho de Lucena  
María del Pilar Roca Escalante  
Socorro Cláudia Tavares de Sousa  
organizadoras



# I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional



## UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

<b>Reitora</b>	MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
<b>Vice-Reitor</b>	BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
<b>Diretora do CCHLA</b>	MÔNICA NÓBREGA
<b>Vice-Diretor do CCHLA</b>	RODRIGO FREIRE DE CARVALHO E SILVA



## EDITORA DA UFPB

<b>Diretora</b>	IZABEL FRANÇA DE LIMA
<b>Supervisão de Editoração</b>	ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
<b>Supervisão de Produção</b>	JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

<b>CONSELHO EDITORIAL</b>	Bernardina M. J. Freire de Oliveira   Ciências Sociais e Aplicadas
	Damião Pergentino de Souza   Ciências da Saúde
	Eliana Vasconcelos da Silva Esvald   Linguística, Letras e Artes
	Fabiana Sena da Silva   Interdisciplinar
	Ilda Antonieta Salata Toscano   Ciências Exatas e da Terra
	Ítalo de Souza Aquino   Línguas Estrangeiras Modernas
	Maria de Lourdes Barreto Gomes   Engenharias
	Maria Patrícia Lopes Goldfard   Ciências Humanas
	Maria Regina Vasconcelos Barbosa   Ciências Biológicas

ANDREA SILVA PONTE  
JOSETE MARINHO DE LUCENA  
MARÍA DEL PILAR ROCA ESCALANTE  
SOCORRO CLÁUDIA TAVARES DE SOUSA  
organizadoras

# **I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional**

Editora da UFPB  
João Pessoa  
2017

#### **Direitos autorais 2017 – Editora da UFPB**

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

#### **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB**

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

**Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.***

<b>Projeto Gráfico</b>	EDITORA DA UFPB
<b>Editoração Eletrônica</b>	MÔNICA CÂMARA
<b>Design de Capa</b>	MÔNICA CÂMARA
<b>Ilustrações da Capa/ Contracapa</b>	PILAR ROCA
<b>Revisão de Texto</b>	CYNTHIA ISRAELLY BARBALHO DIONÍSIO

#### **Catálogo na fonte:**

**Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

---

- S612 Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional (1 : 2016 : João Pessoa-PB.). Anais do I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional, de 18 a 20 de novembro de 2015 / Organizadoras: Andrea Silva Ponte...[et al.] -- João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. 510 p.  
Recurso digital [6,82 MB]  
Formato: ePDF  
Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader  
ISBN: 978-85-237-1262-4  
1. Educação e linguística. 2. Política linguística - cursos de graduação. 3. Políticas de integração regional - ensino - línguas portuguesa e espanhola. I. Ponte, Andrea Silva.

CDU: 37:801

---

#### **EDITORA DA UFPB**

Cidade Universitária, Campus I – s/n

João Pessoa – PB

CEP 58.051-970

editora.ufpb.br

editora@ufpb.edu.br

**Fone: (83) 3216.7147**

**Editora filiada à**



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	10
<i>Andrea Silva Ponte (UFPB)</i>	
<i>Josete Marinho de Lucena (UFPB)</i>	
<i>María del Pilar Roca Escalante (UFPB)</i>	
<i>Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)</i>	
<b>GRUPO DE TRABALHO 01: LÍNGUAS DE MINORIAS 1</b>	
<b>Machado de Assis em esperanto</b> .....	17
<i>José Leite Júnior (UFC)</i>	
<b>Sânscrito: língua, tradução, tradição e cultura</b> .....	36
<i>Gracilene Felix Medeiros (UFPB), Fabrício Possebon (UFPB)</i>	
<b>A jornada da criação: Leon Battista Alberti e Pico Della Mirandola</b> .....	55
<i>Karina Fonsaca (UFPB)</i>	
<b>Cultura, linguagem, pensamento: o caso do sânscrito na Índia antiga</b> .....	70
<i>Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP), Maria Lúcia Abaurre Gnerre (UFPB)</i>	
<b>A tradição sinalizada nas produções de textos religiosos dos surdos brasileiros</b> .....	88
<i>Carolina Silva Resende da Nóbrega (UFPB)</i>	
<b>Libras – o arbitrário e a iconicidade na comunicação: para uma política linguística e visual</b> .....	105
<i>Vânia Maria de Vasconcelos (UFPB)</i>	
<b>Contraposição entre movimento e comunidade na cultura esperantista</b> .....	115
<i>Luiz Fernando Dias Pita (UERJ/ABRAFIL)</i>	

**GRUPO DE TRABALHO 02: DIVERSIDADE, VARIEDADE  
E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS  
NO BRASIL**

**Um olhar para o PNLD 2014 de língua portuguesa:  
uma questão de políticas linguísticas.....** 130  
*Alexandra Nunes Santana (UEPG)*

**Políticas públicas para o ensino de línguas: a variedade  
linguística na proposta de formação docente em Letras.....** 150  
*José Marcos de França (SEE/SE), Maria Ester Vieira de Sousa (UFPB)*

**GRUPO DE TRABALHO 03: QUESTÕES DE POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS E O ENSINO DAS LÍNGUAS: CENÁRIOS  
REGIONAIS, NACIONAIS E GLOBAIS**

**Políticas linguísticas de integração dos refugiados sírios  
na Alemanha .....** 169  
*Emmy Nicole Batista de Sousa (UFPB)*

**Evangelização na nova Espanha: o processo linguístico  
na tradução de um novo mundo (polêmica e debate  
em torno de uma pergunta sem resposta) .....** 189  
*Juan Ignacio Jurado-Centurión López (UFPB)*

**O papel da certificação linguística na disputa  
pelo espanhol.....** 207  
*Lilian Reis dos Santos (UFF)*

**GRUPO DE TRABALHO 06: MERCOSUL, LINGUAGENS E NA-  
CIONALIDADES MÚLTIPLAS**

**“Irmandade” e ressentimento na produção do discurso  
de integração na fronteira do Brasil, Argentina e Paraguai.....** 220  
*Jayme Benvenuto (UNILA)*

**GRUPO DE TRABALHO 07: O PROGRAMA IDIOMAS SEM  
FRONTEIRAS (ISF): PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO,  
AVALIAÇÃO, RESULTADOS, IMPLICAÇÕES  
E (IM)POSSIBILIDADES DE AÇÕES**

**Impressões sobre o estrangeiro: análise semiótica  
de estudantes do programa *Ciências sem Fronteiras* ..... 239**  
*Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)*

**GRUPO DE TRABALHO 09: PESQUISAS GLOTOPOLÍTICAS  
NA LEXICOGRAFIA**

**De instrumento da gramatização a objeto multidiversificado  
no século XXI: uma análise sobre dicionários infantis..... 255**  
*Lília dos Anjos Afonso (UFPB)*

**O ALiB como instrumento para uma política do ensino  
de português ..... 271**  
*Maria do Socorro Silva de Aragão (UFPB/UFC)*

**GRUPO DE TRABALHO 10: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS  
DE ENSINO E DIFUSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

**A situação linguística atual do português em Angola  
e Guiné-Bissau..... 295**  
*Ana Keyla Carmo Lopes (UFC), Maria Elias Soares (UFC)*

**A importância da língua portuguesa no dizer de estudantes  
oriundos dos PALOP ..... 313**  
*Klébia Enislaine do Nascimento e Silva (UFC), Maria Elias Soares (UFC)*

**Reconfigurações do agir docente no dizer de professores  
angolanos..... 332**  
*Camila Maria Marques Peixoto (IFCE), Maria Elias Soares (UFC)*

**Gramática de português para estrangeiros: sentidos  
políticos das concepções de língua e gramática ..... 353**  
*Cynthia Israelly Barbalho Dionísio (UFPB)*

<b>O preconceito linguístico em debate: quais gramáticas descritivas usar?</b> .....	369
<i>Adílio Júnior de Souza (UFPB)</i>	

<b>Lá e cá: questões multilíngues em Moçambique e no Brasil</b> .....	387
<i>Wagner Aquino Reis Ferreira (PUC-SP)</i>	

## **GRUPO DE TRABALHO 11: LÍNGUAS DE MINORIAS 2**

<b>O processo de revitalização de línguas minoritárias: uma revisão da literatura</b> .....	403
<i>Aldenor Rodrigues de Souza Filho (UFPB)</i>	

<b>O português afro-indígena de Jurassaca, PA: considerações fonológicas iniciais</b> .....	419
<i>Dalva Del Vigna (UnB)</i>	

<b>Português como língua indígena: a experiência Xokó</b> .....	435
<i>Betto Vianna (UFS)</i>	

<b>Sobre a imposição da língua portuguesa a falantes de língua Tikuna na região de fronteira do município de Benjamin Constant – Amazonas</b> .....	452
<i>Ricardo Diego Cavalcante Ângulo (UFAM), Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio (UFAM)</i>	

## **GRUPO DE TRABALHO 12: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LEGISLAÇÃO**

<b>O direito às literaturas hispânicas nas instituições de ensino superior do estado da Paraíba</b> .....	472
<i>Isis Milreu (UFCEG)</i>	

<b>Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas: desafios para uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada</b> .....	487
<i>Maria Aparecida Valentim Afonso (UFPB)</i>	

# Introdução

Os trabalhos presentes neste *ebook* são resultado de pesquisas apresentadas durante o **I SIMPÓSIO DE GLOTOPOLÍTICA E INTEGRAÇÃO REGIONAL** realizado no período de 18 a 20 de novembro de 2015 no *Campus* I da UFPB (João Pessoa) e organizado pelo Núcleo e Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL). Esse evento teve como objetivos:

- ✓ Fortalecer a divulgação de conhecimentos na área de Política Linguística no Brasil;
- ✓ Colaborar na construção de um campo de interesse de pesquisa em torno da temática “Gltopolítica e integração regional” na América Latina;
- ✓ Promover o diálogo entre diferentes pesquisadores do Brasil e de outros países;
- ✓ Favorecer a inserção das discussões sobre política linguística no âmbito dos cursos de graduação;
- ✓ Evidenciar a importância de uma formação político-linguística para os professores de língua da educação básica;
- ✓ Discutir as implicações das políticas de integração regional no ensino de língua portuguesa e de língua espanhola e na formação de professores.

Para consolidar esses objetivos, o evento contou com Oficinas, Palestras, Mesas Redondas e doze Grupos de Trabalhos (GT). Esta publicação traz alguns trabalhos apresentados especificamente nos seguintes GT:

O GT1 intitulado *Línguas de Minorias 1* foi coordenado pelo Prof.Dr. Fabricio Possebon (UFPB) e pelo Prof. Dr. Fernando Pita (UERJ) e teve como objetivo refletir sobre o conteúdo e aplicação da Resolução 47/135 promulgada pela Assembleia Geral da Nações Unidas em 18 de dezembro de 1992, que trata dos direitos das minorias dentre os quais está o uso da língua. As discussões realizadas neste grupo abordaram quatro eixos: a) a comunidade cigana e as comunidades de imigrantes e suas línguas, b) a comunidade surda e suas línguas, c) as línguas consideradas mortas e d) as línguas artificiais. Encontram-se aqui publicados os seguintes artigos: **Machado de Assis em esperanto** de José Leite Júnior (UFC), **Sânscrito: língua, tradução, tradição e cultura** de Gracilene Felix Medeiros (UFPB) e Fabrício Possebon (UFPB), **A jornada da criação: Leon Battista Alberti e Pico Della Mirandola** de Karina Fonsaca (UFPB), **Cultura, linguagem, pensamento: o caso do sânscrito na Índia antiga** de Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP) e Maria Lúcia Abaurre Gnerre (UFPP), **A tradição sinalizada nas produções de textos religiosos dos surdos brasileiros** de Carolina Silva Resende da Nóbrega (UFPB), **Libras o arbitrário e a iconicidade na comunicação: para uma política linguística e visual** de Vânia Maria de Vasconcelos (UFPB) e **Contraposição entre movimento e comunidade na cultura esperantista** de Luiz Fernando Dias Pita (UERJ/ABRAFIL).

O GT2 intitulado *Diversidade, variedade e políticas públicas para o ensino de línguas no Brasil* foi coordenado pela Profa. Dra. Raquel Meister Ko Freitag (UFS) e teve como objetivo discutir os impactos da diversidade e da variedade no ensino de línguas (materna, adicional, estrangeira e de herança), considerando os documentos norteadores de políticas para o ensino de línguas no Brasil (avaliações nacionais, orientações curriculares, dentre outros) a fim de contribuir para a melhoria do ensino de línguas. Deste grupo, encontram-se publicados os trabalhos: **Um olhar para**

**o PNLD 2014 de Língua Portuguesa: uma questão de políticas linguísticas** de Alexandra Nunes Santana (UEPG) e **Políticas públicas para o ensino de línguas: variedade linguística na formação docente em Letras** de José Marcos de França (SEE/SE) e Maria Ester Vieira de Sousa (UFPB).

O GT3 intitulado *Questões de políticas linguísticas e o ensino das línguas: cenários regionais, nacionais e globais* foi coordenado pela Profa. Dra. Sara dos Santos Mota (UNIPAMPA) e pela Profa. Dra. Valeska Brasil Irala (UNIPAMPA) e teve como objetivo discutir as políticas linguísticas para o ensino de línguas em contextos nacionais, regionais e globais, o impacto dessas políticas na sala de aula e como os sujeitos envolvidos implementam essas políticas e (re) constroem o seu papel e o das línguas. Deste grupo, estão publicados os seguintes trabalhos: **Políticas linguísticas de integração dos refugiados sírios na Alemanha** de Emny Nicole Batista de Sousa (UFPB), **Evangelização na nova Espanha: o processo linguístico na tradução de um novo mundo (polêmica e debate em torno de uma pergunta sem resposta)** de Juan Ignacio Jurado-Centurión López (UFPB) e **O papel da certificação linguística na disputa pelo espanhol** de Lilian Reis dos Santos (UFF).

O GT6 intitulado *Mercosul, linguagens e nacionalidades múltiplas* foi coordenado pelo Prof. Dr. Jayme Benvenuto (UNILA) e pela Profa. Dra. Virgínia Colares (UNICAP) e teve como objetivo discutir os efeitos das políticas linguísticas no Mercosul no processo de reconhecimento e democratização das diferentes línguas. Deste grupo está publicado o trabalho **“Irmandade” e ressentimento na produção do discurso de integração na fronteira do Brasil, Argentina e Paraguai** de Jayme Benvenuto (UNILA).

O GT7 intitulado *O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF): planejamento, implementação, avaliação, resultados, implicações e (im)possibilidades de ações*, coordenado pela Profa. Dra. Mariana Pérez (UFPB) e pelo Prof. Dr.

Sérgio Ifa (UFAL), teve como objetivo reunir pesquisas que tenham como foco o Programa Idioma sem Fronteiras (IsF) em relação à sua formulação, implementação e resultados na aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto do ensino superior. Deste GT, está publicado o trabalho de **Impressões sobre o estrangeiro: análise semiótica de estudantes do programa Ciências sem Fronteiras** de Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA).

O GT9 intitulado *Pesquisas Glotopolíticas na Lexicografia*, coordenado pela Profa. Dra. Maria do Socorro da Silva Aragão (UFC/UFPB) e pela Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena (UFPB), teve como objetivo fomentar a discussão sobre as diversas abordagens glotopolíticas na Lexicografia que vêm sendo praticadas desde o século XV até os dias atuais. Deste GT, estão publicados os seguintes trabalhos: **De instrumento da gramatização a objeto multidiversificado no século XXI: uma análise sobre dicionários infantis** de Lília dos Anjos Afonso (UFPB) e **O ALiB como instrumento para uma política do ensino de português de Maria do Socorro Silva de Aragão** (UFPB/UFC).

O GT10, coordenado pela Profa. Dra. Maria Elias Soares (UFC) e pela Profa. Dra. Klebia Enislaine Nascimento do Nascimento e Silva (UFC), teve como título *Políticas Linguísticas de Ensino e Difusão da Língua Portuguesa* e seu objetivo foi congregar pesquisas sobre as políticas linguísticas para a implementação e difusão da língua portuguesa. Deste grupo estão publicados os trabalhos de **A situação linguística atual do português em Angola e Guiné-Bissau** de Ana Keyla Carmo Lopes (UFC) e Maria Elias Soares (UFC), **A importância da língua portuguesa no dizer de estudantes oriundos dos PALOP** de Klébia Enislaine do Nascimento e Silva (UFC) e Maria Elias Soares (UFC), **Reconfigurações do agir docente no dizer de professores angolanos** de Camila Maria Marques Peixoto (IFCE) e Maria Elias Soares (UFC), **Gramática de português para estrangeiros: sentidos políticos das concepções**

**de língua e gramática** de Cynthia Israelly Barbalho Dionísio (UFPB), **O preconceito linguístico em debate: quais gramáticas descritivas usar?** de Adílio Júnior de Souza (UFPB) e **Lá e cá: questões multilíngues em Moçambique e no Brasil** de Wagner Aquino Reis Ferreira (PUC-SP).

O GT11 intitulado *Línguas de Minorias 2*, coordenado pela Profa. Dra. Cristina Broglia (UFSCAR), teve como objetivo discutir sobre as línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de sinais ou as relacionadas aos grupos quilombolas e suas políticas no contexto brasileiro. Deste grupo, estão publicados os seguintes trabalhos: **O processo de revitalização de línguas minoritárias: uma revisão da literatura** de Aldenor Rodrigues de Souza Filho (UFPB), **O português afro-indígena de Jurussaca, PA: considerações fonológicas iniciais** de Dalva Del Vigna (UnB), **Português como língua indígena: a experiência Xokó** de Betto Vianna (UFS) e **Sobre a imposição da língua portuguesa a falantes de língua Tikuna na região de fronteira de Benjamin Constant – Amazonas** de Ricardo Diego Cavalcante Ângulo (UFAM) e Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio (UFAM).

E por fim, o GT12 intitulado *Políticas linguísticas e legislação*, coordenado pelo Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu (UFS), teve como objetivo discutir a produção e aplicação nas diferentes normas jurídicas em vigor dos direitos humanos linguísticos. Deste GT, estão publicados os trabalhos: **O direito às literaturas hispânicas nas instituições de ensino superior do estado da Paraíba** de Isis Milreu (UFCEG) e **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: desafios para uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada** de Maria Aparecida Valentim Afonso (UFPB).

Acreditamos que esta publicação será útil aos pesquisadores e interessados na área de Política e Planejamento Linguístico que busquem realizar pesquisas ou queiram discutir temáticas que envolvam a gestão, as práticas e as crenças e ideologias em torno

das línguas e de suas variedades, bem como discutir os diferentes mecanismos (testes, políticas linguísticas educacionais, normas...) que afetam essas dimensões das políticas linguísticas. É com o intuito de fomentar no leitor a curiosidade de ver a Política linguística em situações diversas do cotidiano e sua abordagem teórica que apresentamos este *ebook*.

*Andrea Silva Ponte (UFPB)*

*Josete Marinho de Lucena (UFPB)*

*María del Pilar Roca Escalante (UFPB)*

*Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)*

**GRUPO DE TRABALHO 01**  
**LÍNGUAS DE MINORIAS 1**

# Machado de Assis em esperanto

*José Leite Jr.\**

*Ao Prof. Paulo Amorim Cardoso,  
nos 50 anos do Curso de Esperanto da UFC.*

Se a tradução já é tema que suscita dúvidas e debates, certamente a tradução numa língua planejada deve acentuar a polêmica. Pode parecer extravagante a ideia de que uma língua que nasceu como projeto possa ter um mínimo de naturalidade para a tradução, sobretudo quando se trata do texto literário, dada sua complexidade. No caso do esperanto, porém, sobram razões para crer que a tradução, inclusive de textos literários, não só é possível como também é inerente ao seu desenvolvimento. É o que será apresentado neste trabalho, no qual coloco em relevo dados quantitativos da tradução de textos de Machado de Assis para o esperanto.

O esperanto apareceu nos tempos do Machado de Assis realista. Embora suas crônicas para a *Gazeta de Notícias* (1881 a 1897) coincidam por dez anos com o momento inaugural do esperanto, o assunto não ganhou pauta em seus escritos jornalistas.

Um final de século cheio de novidades, invenções e descobertas não poderia ser mais propício para o aparecimento de uma língua planejada, que, enfim, veio a público em 1887. Modestamente apresentado, o projeto apareceu numa brochura sem maiores adornos tipográficos, contando 42 páginas, em cuja capa se lia, em russo, *Língua Internacional do Dr. Esperanto*. Prudente,

---

\* Universidade Federal do Ceará, doutor em Letras pela UFPB, leiteufc@gmail.com. Assina Jozefo Lejê em publicações da comunidade esperantista.

o autor do projeto linguístico, o jovem médico oftalmologista Lazaro Zamenhof<sup>1</sup>, não expôs o verdadeiro nome na capa, mas o pseudônimo Dr. Esperanto<sup>2</sup> (Dr. Esperançoso). Em pouco tempo, o pseudônimo tomou o lugar da Lingvo Internacia (Língua Internacional), explicando-se assim por que os esperantistas insistem na escrita *Esperanto*, com inicial maiúscula.

Dois anos após essa publicação em russo, apareceriam traduções em polonês, alemão, francês, inglês e hebraico da obra que ficou conhecida como *Unua Libro* (Primeiro Livro). O projeto ganhou adeptos, certamente simpáticos não só às características linguísticas do esperanto, mas também à sua “ideia interna”, expressão usada por Zamenhof (2001, p. 85) para se referir ao propósito pacifista subjacente ao idioma: “fundamento neutro<sup>3</sup> da língua para que desapareçam os muros entre os povos e se estabeleça entre as pessoas a consciência de que cada um deve ver o próximo somente como pessoa e irmão.”<sup>4</sup>

O fato notável é que o esperanto foi reunindo adeptos mundo afora. Em 1905, portanto dezoito anos depois do livro inaugural, ocorreria o I Congresso Internacional, em Boulogne-sur-Mer, reunindo 688 entusiastas<sup>5</sup> vindos de vinte países. Em clima de

---

1 O autor nasceu em família judia na cidade polonesa de Bialistoque, em 15 de dezembro de 1859.

2 ESPER- (raiz de esperança) -ANT- (particípio ativo) -O (marca do substantivo): aquele/a que tem esperança, esperançoso/a.

3 A noção de neutralidade proposta por Zamenhof, para usar uma analogia, lembra o princípio da alavanca de Arquimedes (287 a 212 a.C.), segundo o qual corpos de massas desiguais podem ser equilibrados, dependendo do ponto de apoio da haste em cujas extremidades se encontrem. Ou seja, não sendo o esperanto um espaço de disputa da hegemonia linguística, acabaria funcionando como um equacionador de desigualdades linguísticas.

4 “neŭtrala lingva fundamento forigi la murojn inter la gentoj kaj alkitimigadi la homojn, ke ĉiu el ili vidu en sia proksimulo nur homon kaj fraton.” (Tradução minha, assim como todas deste artigo.)

5 A lista de todos os congressos está disponível na página da *Universala Esperanto*

entusiasmo “pentecostal”, experimentava-se uma conversação coletiva de falantes de línguas diversas sem necessidade alguma de intermediação. Fundava-se, assim, uma curiosa tradição do movimento liderado pela discreta figura de Zamenhof: simplesmente não há tradutores nos congressos esperantistas, inclusive no mais recente, o centésimo, ocorrido em Lille, França, de 25 de julho a 1.º de agosto de 2015.

No entanto, nem sempre é recebido pacificamente o caráter internacionalista do esperanto. A ideia de uma cultura que ultrapasse as fronteiras nacionais soa para muitos como *falta de cultura*, preconceito que resiste mesmo em tempos de globalização. Há quem diga, como o conservador Rodrigo Constantino (2013, p. 115), que o esperanto não passa de um código artificial, incapaz de evoluir, mantido apenas pela obstinação de seus partidários ideológicos:

Em vez de a esquerda caviar aplaudir o Esperanto, iniciativa típica da arrogância que não compreende o caráter evolutivo de uma língua, deveria lutar para que toda escola ensinasse inglês o mais cedo possível, para integrar nossos alunos ao mundo globalizado.

Alguns chegam mesmo a usar formas verbais do pretérito na referência ao esperanto, pois o julgam uma língua morta. Muitas vezes, a desinformação, não só sobre o esperanto, mas sobre a ciência da língua de uma modo geral, chega a surpreender, como na frase “Veja 15 curiosidades sobre o site que, por exemplo, explica o que é esperanto, em esperanto”, em matéria da Folha de São Paulo sobre a Wikipedia<sup>6</sup>, que coloca o esperanto como uma mera curiosidade,

---

Asocio: <http://www.uea.org/kongresoj/listo>. O centésimo congresso realizou-se em Lille, na França, em 2015. Em 2016 será em Nitra, Eslováquia, e em 2017, que fará a memória do centenário da morte de Zamenhof, ocorrerá em Seul, Coreia.

6 Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/asmais/2016/01/1729539-15-curiosidades-para-comemorar-os-15-anos-da-wikipedia.shtml>>.

quando se sabe que, nessa língua, há um registro de mais de duzentos mil artigos na enciclopédia livre criada por Jimmy Wales e Larry Sanger, ou seja, o esperanto está na faixa de colaboração das seguintes línguas: catalão, persa, norueguês, servo-corata, árabe, finlandês, húngaro, indonésio, romeno, checo, coreano, servo, malaio, turco, basco, dinamarquês, búlgaro. Acima do nível de colaboração em que se situa o esperanto, só existem dezessete línguas<sup>7</sup>.

A proposta de língua auxiliar para os diversos povos acaba confundindo-se, e mesmo invertendo-se, na figura caricata de uma pretensa hegemonia linguística internacional. Poucos imaginam que a ideia de uma língua universal é muito antiga. No Velho Testamento, aparece no texto do profeta Sofonias (3: 9): “Porque então darei uma linguagem pura aos povos, para que todos invoquem o nome do Senhor, para que o sirvam com um mesmo consenso.” Em diversas épocas e lugares, o tema de uma língua universal foi tomando forma em Galeno, Fazlallah al-Hurufi al-Astarabadi, René Descartes, Charles Fourier, Gottfried Wilhelm Leibniz, Schleyer, até se efetivar de forma prática por uma comunidade internacional, com Zamenhof (ROMANIUK; WIŚNIEWSKI, 2009), que jamais imaginaria que, no momento da redação deste artigo, o aplicativo Duolingo registra mais de 250 mil estudantes de esperanto<sup>8</sup>.

Em sua biografia sobre Zamenhof, o suíço Edmond Privat, refletindo sobre o insucesso do volapuke e a oportuna alternativa do esperanto, é taxativo: “Uma língua deve realmente ser internacional e viva, e não fabricada artificialmente.”<sup>9</sup> Ora, uma coisa é dizer que toda língua humana é artificial, seja planejada ou não, mas outra coisa é o artifício exacerbado, cerebrino, certamente incapaz de sobreviver à prova do uso, no batismo da vida social. Nesse sentido,

---

7 Disponível em: <<https://eo.wikipedia.org>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

8 Disponível em <<https://www.duolingo.com/courses>>. Acesso em 2 jun. 2015.

9 “Lingvo devas ja esti internacia kaj vivanta, ne arte fabrikita.” (Tradução do articulista)

o esperanto é tão artificial como a língua portuguesa, o iídiche, o alemão, libras ou braile. Ninguém duvida de que a ciência também seja artificial, mas a inseminação artificial torna a criança artificial? Claro que não.

Essencialmente identitária, a língua pode ser regional, nacional ou internacional (VARANKIN, 1929; LAPENNA, 1954). Isso depende somente da comunidade que a compartilha. Existem línguas nacionais usadas hegemonicamente em situação internacional, como o castelhano de Madri, o francês parisiense, o inglês norte-americano ou o português brasileiro. Também há línguas planejadas especialmente para esse propósito, como o esperanto, o ido, o latino sine flexione, o novial, o volapuque, dentre outras, que não têm propósito hegemônico. Mas seja local, regional ou internacional, toda língua é, num grau maior ou menor, planejada, já que não se fala ou se escreve do mesmo modo em todas as circunstâncias da vida social. O brasileiro não passa doze anos “aprendendo português” na escola senão pelo planejamento linguístico, firmemente assentado no artigo 13 da Constituição Federal de 1988: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.”<sup>10</sup> Enfim, a política linguística será tão mais evidente quanto mais complexo for o cenário das relações humanas em que se insere.

Das línguas propostas especificamente para a comunicação internacional, o esperanto é a única efetivamente em uso, que sobreviveu à morte de seu idealizador (BARANDOVSKÁ-FRANK, 1995). Não se trata de língua morta. Estruturada a partir de dezesseis regras gramaticais fundamentais, dotada de uma escrita fonêmica de 28 caracteres, a língua iniciada por Zamenhof vem evoluindo, é rica em neologismos e vai deixando

---

10 Disponível em <[http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_15.09.2015/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/CON1988.pdf)>. Acesso em 2 jun 2015.

seus arcaísmos, além de ter terminologias, jargões, palavrões, hipocorísticos: tudo compartilhado por seus usuários. Os falantes do esperanto têm organizações internacionais, como a Akademio de Esperanto (Academia do Esperanto), a Universala Esperanto -Asocio (Associação Mundial do Esperanto), Sennacieca Asocio Tutmonda (Associação Mundial Apátrida), Brazila Esperanto-Ligo (Liga Brasileira de Esperanto), Pasporta Servo (Serviço de Passaporte, uma rede social turística com cerca de 2.000 endereços no mundo todo).

A história do século vinte vai flagrar o uso prático do pacifismo esperantista em vários episódios, tanto em tempos de guerra como de paz. Na Primeira Guerra Mundial, por exemplo, foi usado na Suíça de forma humanitária, na correspondência entre pessoas de países em conflito (PRIVAT, 1933). Entre as guerras mundiais, o esperanto esteve presente na organização e comunicação do movimento operário europeu até a ascensão do nazismo (BRUIN, 1933), tendo sido usado, nesse momento de aguda tensão ideológica, em jornais revolucionários na Guerra Civil Espanhola, sobretudo entre anarquistas (LINS; UNQUERA, 2006). Passada a Segunda Guerra, ressurgiu e foi reconhecido pela Unesco em 1954, sendo recomendado para apreciação pelos Estados membros da ONU (LAPENNA, 1966).

Da segunda metade do século passado até a atualidade, o esperanto tem sido reconhecido por entidades oficiais, sociedades civis e religiosas, organizações comerciais e redes sociais. Eis alguns exemplos: é uma das línguas de trabalho da imprensa oficial chinesa (China Radio Internacia); é língua cultivada por organizações religiosas como Oomoto (Japão), Bahai (Oriente Médio), Federação Espírita Brasileira, dentre outras; passou a ser língua literária pelo Pen Club; é uma das línguas do serviço de tradução do Google; pode ser usado na configuração do sistema operacional Linux; e, enfim, adaptou-se à cultura de redes.

O caráter cultural (internacionalista) do esperanto é assim sintetizado pela linguista Maria Nazaré Laroca (2009, p. 83):

Durante todos esses cento e vinte e dois anos de existência da língua, floresceu uma rica literatura em Esperanto com centenas de obras originais e traduzidas. Em 1993, essa tradição literária foi reconhecida pelo Clube Internacional PEN de Escritores, que aceitou a filial de Esperanto em seu 60.º Congresso, em setembro de 1993. Há mais de 50.000 títulos de caráter literário, científico e religioso escritos em Esperanto. Pode-se ler sobre qualquer assunto: literatura, psicanálise, política, filosofia, sociologia, linguística, história, humor, comportamento, moda, turismo, astrologia, esoterismo, educação, engenharia, televisão, cinema, artes, etc.

Desde a proposta da chamada Língua Internacional, em 1887, a literatura nessa língua planejada passou a ser dividida em original e traduzida. O exemplo vem do próprio Zamenhof, que tanto escreveu no original como fez traduções. São originais seus ensaios, sua obra poética e oratória. Foi também um dedicado tradutor. Eis alguns exemplos: *La batalo de l' vivo*, de Charles Dickens (1891), *Hamleto*, de William Shakespeare (1894), *La revizoro*, comédia de Gogol (1907), *La rabistoj*, de Friedrich Schiller (1907), *Ifigenio en Taŭrido*, de Johann Wolfgang von Goethe (1907), *Biblio: Malnova Testamento* (1917).

O interesse pela tradução, ao lado das produções originais, explica-se pela própria natureza do esperanto, que se propõe como língua antibabel. E não se trata aqui de uma padronização. A internacionalidade do esperanto é dialética, uma vez que assimila as particularidades nacionais e regionais e as projeta para uma comunidade planetária. Com a prática da tradução, amplia-se e diversifica-se o vocabulário do esperanto, que deve espelhar um

léxico internacionalmente compartilhado. Sendo literária, a tradução representa um campo desafiador para experiências estilísticas.

O francês Gaston Waringhien, autor de vasta obra linguística e histórico nome do movimento esperantista, assim declarou, a respeito da importância da tradução para o esperanto: “um – possivelmente o principal – papel da literatura em esperanto é se tornar como que o museu de todas as obras-primas nacionais”<sup>11</sup>

Eis um exemplo dessa função intercultural em publicação recente da China, país com forte tradição e investimento no esperanto:

Coidealistas chineses sempre se empenhando para a prosperidade da cultura esperantista, inserem continuamente nesse museu “obras-primas” da literatura chinesa com versão em esperanto e quiçá fazem esse museu mais ricamente brilhante pelas gemas, que são a cristalização da longa história da civilização chinesa.

Eis que, após a publicação da monumental obra-prima da literatura chinesa “Sonho da Casa Rubra” em três volumes, a Editora de Esperanto da China publicou “Contos da China Antiga” com 544 páginas. (CHENGTAI, 2005)<sup>12</sup>

Mas há quem creia ser intraduzível o texto literário, sobretudo o texto poético. Essa visão é contestada pelo escritor e tradutor escocês William Auld (1964), um dos mais notáveis nomes da

---

11 “unu – eble la precipa – rolo de la Esperanta literaturo estas fariĝi kvazaŭ la muzeo de ĉiuj naciaj ĉefverkoj.” (Tradução do articulista.)

12 Ĉ j samideanoj ĉiam klopodas por la prospero de la Esperanta kulturo, metas senĉese en tiun muzeon “ĉefverkojn” el la ĉina literaturo em la Esperanta versio kaj dezire faras tiun muzeon pli brilante bunta per gemoj, kiuj estas kristalaĵo de la longhistoria ĉina civilizacio. Jen post la eldonado de la monumenta ĉefverko en la ĉina literaturo “Ruĝdoma Songô” en tri volumoj la Ĉina Esperanto-Eldonejo eldonis “Noveloj el Antikva Ĉinio” kun 544 paĝoj.

literatura esperantista, segundo o qual “a frase *poesia é intraduzível* é um desses frequentes clichês [...] que as pessoas ficam repetindo como se tivesse algum sentido.”<sup>13</sup>

Para Auld, o ceticismo sobre a tradutibilidade do texto literário se explica, em parte, pela má qualidade de certas traduções. Para ele, no mesmo ensaio, são essenciais duas qualidades para a tradução poética: verdadeiro bilinguismo e habilidade poética. Em relação à tradução para o esperanto, Auld aponta qualidades inerentes ao idioma que favoreceriam a tradução: “sua flexibilidade, sua exatidão semântica em combinação com uma sutileza de construção da palavra, sua adaptabilidade a diversos ritmos e sua riqueza de rimas [...]”<sup>14</sup>

Auld, continuando sua argumentação, insiste na premissa do bilinguismo, afirmando que a tradução entre duas línguas nacionais dificilmente supera as marcas da língua nativa do tradutor (grifos originais):

Mas eu devo mencionar a mais importante delas [características do esperanto], no contexto que abaixo de adentrar: diferentemente de quase todas as traduções de uma língua nacional para outra, onde o tradutor traduz *para* sua língua nativa a partir de uma língua que ele conhece menos intimamente, traduções em esperanto são normalmente feitas *da* língua nativa [...] para uma língua que ele conhece com a mesma intimidade. Uma mente objetiva [...] vai acabar concordando que aí está uma diferença

---

13 la frazo poezio estas netradukebla estas unu el tiuj tro oftaj kliŝoj, kiuj ne signifas tion, kio supraĵe ŝajnas, sed kiujn oni citadas kvazaŭ tiun signifon ili fakte havus.” (Tradução do articulista.)

14 “ĝia fleksebleco, ĝia semantika ekzakteco en kombino kun subtileco de vortkonstruado, ĝia adaptebleco al diversaj ritmoj kaj ĝia riĉeco je rimoj [...]” (Tradução do articulista.)

notável. O tradutor em esperanto é (quase que único) *verdadeiramente bilíngue*.<sup>15</sup>

A tradução do texto literário certamente é a que mais cuidados exige. Não seria diferente com o esperanto, mesmo que se admitam as vantagens apontadas com entusiasmo por um de seus mais representativos literatos. A propósito, o escritor, tradutor e crítico chinês Shijun (2015), conhecido no mundo esperantista como Laŭlum, aponta sete problemas de tradução literária que devem ser enfrentados na tradução do texto literário para o esperanto:

- a. Contraste entre facilidade de aprendizagem e necessidade de um amplo vocabulário [para o texto literário]
- b. Como espelhar a cambiância das linguagens de diversas nações?
- c. Os arcaísmos
- ĉ. Os dialetos, gírias e jargões
- d. Os jogos de palavra
- e. As fraseologias
- f. Fidelidade às formas <sup>16</sup>

---

15 “Sed mi devas mencii la plej gravan el ili, en la kunteksto de kiu mi ekiris: malsimile al preskaŭ ĉiuj tradukoj el unu nacilingvo en alian, kie la tradukanto tradukas en sian denaskan lingvon el lingvo, kiun li konas malpli intime, esperantaj tradukoj estas ordinare farataj el la denaska lingvo (kies nuancojn la tradukanto indiĝene komprenas) en lingvon, kiun li same intime konas. Iu ajn objektiva menso konsentos, ke tio estas grava diferenco. La esperanta tradukanto estas (preskaŭ unike) vere dulingva.” (Tradução do articulista.)

16 a. Kontraŭdiro inter la facilnernebleco kaj bezono de granda vortaro b. Kiel speguli la buntecon de la lingvaĵoj diversnaciaj ? c. La arkaismoj / ĉ. La dialektoj, slangoj kaj ĵargonoj / d. La vortludoj / e. La frazeologiaĵoj / f. Fideleco al la formoj (Tradução deste articulista.)

A quarta qualidade acima também pode ser relacionada com as particularidades estilísticas do esperanto. É o que afirma Edmond Privat (2001, p. 43), para quem o texto literário em esperanto deve exprimir com verossimilhança as nuances da comunicação humana:

Sob natural controle e coerção o esperanto teve necessariamente que se amoldar a todas as exigências dos sentimentos, sem os quais as pessoas não são pessoas, mas apenas máquinas intelectivas. E isso é a mais internacional parte da língua, muito mais que sua gramática regular e até que seu vocabulário romano-germânico.<sup>17</sup>

Para exemplificar o que Privat entende como representação linguística dos sentimentos humanos, separo aqui um trecho da pesquisa de Laroca (2009, p. 139) sobre a categoria do aspecto no esperanto:

O operador aspectual inceptivo *ek-* promove o sentido aspectual inceptivo de *ekfajfas* (começa a assobiar). A atelicidade do verbo *fajfi* (assobiar) combinada com o sufixo de tempo presente – assegura a imperfectividade da forma verbal *ekfajfas*. Assim, temos o aspecto imperfectivo inceptivo: *ekfajfas* – começa a assobiar.

A mesma autora (LAROCA, 2009, p. 139) ilustra a estilística aspectual do prefixo *ek-*, ordinariamente de valor incoativo, numa tradução de Machado de Assis feita por Paulo Sérgio Viana, a quem se deve a maior parte da tradução de Machado para o esperanto:

---

17 Sub natura kontrolado kaj limigo Esperanto devis fatale fleksiĝi al ĉiuj postuloj de la sentoj, sen kiuj homoj ne estus homoj, sed nur intelektaj maŝinoj. Kaj tio estas la plej internacia parto de la lingvo, multe pli ol ĝia regula gramatiko kaj eĉ ol ĝia roman-germana vortaro.

(106) Inácio ektemis, kiam li aŭdis la kriojn de la advokathelpanto, ricevis la teleron al li donitan kaj ekmanĝis sub tempesto da finomoj [...] (N13, p. 41)

(“Inácio estremeceu, ouvindo os gritos do solicitador, recebeu o prato que este lhe apresentava e tratou de comer, debaixo de uma trovoadá de nomes [palavras] [...]”) (ASSIS, 2005, p. 107)<sup>18</sup>

Voltando a Machado de Assis e seu tempo, sabe-se que a primeira referência expressa e impressa em jornal brasileiro sobre o esperanto saiu em *O País* [O Paiz], em 1898. Aparece a reprodução da prece *Patro Nia* (*Pai Nosso*), único texto do *Novo Testamento* traduzido por Zamenhof, podendo ser lido na página dezenove do primeiro livro do esperanto (1887). Quem assinava a nota jornalística era Artur de Azevedo, que menciona Jácome Martins Baggi de Araújo, tido como o primeiro esperantista brasileiro (DOMINGUES, 1933). Em seu texto, Artur Azevedo (1898, p. 2) vê o esperanto com simpatia, e, segundo ele, seria mais acessível à aprendizagem do que o volapuque: “[o esperanto] um idioma internacional muito mais aceitável, muito menos complicado que o célebre volapuque, em que de balde pretendi meter o dente”. Dentre os simpatizantes do esperanto, Artur Azevedo cita Tolstói, Max Müller e Henry Phillips.

Tendo surgido antes do esperanto, o volapuque, língua criada em 1879 pelo padre alemão Johann Martin Schleyer, com propósitos semelhantes ao que alguns anos depois proporia Zamenhof, teve adeptos inclusive no Brasil. Um deles foi nada menos que o crítico literário cearense Araripe Jr. (1886), um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Em dois artigos, um de 13 de fevereiro e outro de 20 de março de 1886 (portanto antes do surgimento do esperanto), Araripe Jr. mostra-se até entusiasmado com o projeto: “O volapuque

18 Trecho extraído de *Brakoj* (*Uns braços*), um dos contos da antologia *La divenistino kaj aliaj rakontoj* (*A cartomante e outros contos*) traduzida por Paulo Sérgio Viana.

surge, portanto, do cérebro de um sábio moderno, como Minerva do cérebro de Júpiter.” Os mencionados artigos não são, entretanto, panfletários. Neles o crítico faz prudentes avaliações interlinguísticas (*avant la lettre*), alude a tentativas frustradas de projetos anteriores e afere o potencial científico dessa proposta de língua internacional. Embora confesse que chegou a se sentir um adepto da nova língua, acaba por hesitar sobre seu sucesso, não por seu propósito humanístico, mas por sentir falta do que chamou de *elasticidade*.<sup>19</sup>

Se Machado não chegou a gastar sua pena com o esperanto, não deixou de com ela picar o volapuque, que tomou algum tempo do confrade Araripe Jr. A língua planejada de Schleyer não escapou a Machado de Assis (1994), nem tanto pelo inerente teor linguístico, mas pela oportunidade de adornar sua crônica, num recado remetido ao pedantismo em moda:

Antes do último neologismo do Sr. Castro Lopes, tinha eu suspeita, nunca revelada, de que o fim secreto do nosso eminente latinista era pôr-lhe a falar volapuk. Não vai nisto o menor desrespeito à memória de Cícero nem de Horácio, menos ainda ao seu competente intérprete neste país. A suspeita vinha da obstinação com que o digno professor ia bater à porta latina, antes de saber se tínhamos em nossa própria casa a colher ou o garfo necessário às refeições. Essa teima podia explicar-se de dous modos: — ou desdém (não merecido) da língua portuguesa ou então o fim secreto a que me referi, e que muito bem se pode defender.

Ora, se Machado de Assis não descobriu o esperanto – e não pode ser cobrado por isso, óbvio –, a recíproca é verdadeira.

---

19 Vale lembrar que a flexibilidade é consensual como característica do esperanto, nos exemplos dados de Privat, Auld e Laulum.

Está em esperanto, por exemplo, o *Teatro: kvar komedioj* (*Teatro: quatro comédias*), de 1958, em memória ao cinquentenário do falecimento do autor. Responde pela edição a Liga Brasileira de Esperanto. O volume conta com apresentação de J. Paulo de Medeyros, da Academia de Letras do Rio de Janeiro. Nesse livro, *La protokolo* (O protocolo) tem tradução de M. Avaleza, *Ne konsultu kuraciston* (*Não consulte médico*), de A. Caetano Coutinho, *Preskaŭ ministro* (*Quase ministro*), de Henerik Kocher, e *Leciono pri botaniko* (*Lição de botânica*), de Débora do Amaral Malheiro<sup>20</sup>.

Poemas, contos e romances machadianos também conheceram versão na língua de Zamenhof.

Dentre os poemas de Machado de Assis vertidos para o esperanto, os títulos *Neelirebla rezonrondo*, *Al Karolino*, *Iu kreito* (*Círculo vicioso*, *A Carolina* e *Uma criatura*) foram traduzidos pelo tcheco naturalizado brasileiro Francisco Valdomiro Lorenz<sup>21</sup>, com edição da Fonto (Chapecó, SC), ocupando as páginas 111 a 113 do livro *Brazila antologio poezia* (Antologia poética brasileira), em edição de 1994. Outra antologia de poemas brasileiros foi publicada em 2007, intitulada *Brazila esperanta parnaso* (Parnasso brasileiro do esperanto), sob direção de Sylla Chaves e Neide Barros Rego. Nela constam as traduções *La blua muŝo* (*A mosca azul*), feita por Leopoldo Knoedt<sup>22</sup>, *Al Karolina* (*A Carolina*), por Affonso Soares, e *Senelira cirklo* (*Círculo vicioso*), por Francisco Valdomiro Lorenz e Sylla Chaves. No conjunto, evidenciam-se títulos canônicos, que obviamente não poderiam ser subtraídos de uma antologia de poemas machadianos voltada para o público estrangeiro.

---

20 Com louvor, pois é a única mulher que encontrei na tradução esperantista da obra machadiana.

21 Nasceu em 1872, República Tcheca; faleceu em 1957 em Porto Alegre. Aprendeu o volapuque do esperanto e depois o ido, que foi um esperanto reformado. Autor do primeiro manual de esperanto para tchecos. Dominava várias línguas.

22 Knoet foi também tradutor de *Os lusíadas* e *Vidas secas*, dentre outras obras.

O conto de Machado de Assis conheceu edição em livro esperantista em 1953, com *Apologo (Um apólogo)*, traduzido por Alcebiades Correia Pais, na *Antologio de brazilaj rakontoj* (Antologia de contos brasileiros), com 33 contos, ressaltando-se a curiosidade de não se repetirem nem os autores, nem os tradutores. A antologia tem apresentação de Barbosa Lima Sobrinho, então presidente da Academia Brasileira de Letras. Em 1997, a editora Fonto publicou *La alienisto (O alienista)*, com tradução de Paulo Sérgio Viana. Em 2005, o título *La divenistino kaj aliaj rakontoj (A cartomante e outros contos)*, também com tradução de Paulo Sérgio Viana, recebeu edição da Oportuno. Além do conto que aparece no título da antologia, constam mais quatro: *Kokomeso (Missa do galo)*, *Brakoj (braços)*, *Rakonto pri vergo (O caso da vara)* e *Rakonto pri lernejo (Conto de escola)*. Todos os contos mencionados receberam notas de rodapé ou de fim com referências a locais do Rio de Janeiro, dados históricos e culturais, contemplando sobretudo os leitores estrangeiros. Em 2011, com o empenho do mesmo tradutor, desta vez em parceria com Francisco Stefano Wechsler, foi editada outra seleção de contos, com o título *La sekreta kaŭzo kaj aliaj rakontoj (A causa secreta e outros contos)*, pela Wechsler Editora de Livros. Francisco Stefano Wechsler respondeu pela tradução de *La sekreta kaŭzo (A causa secreta)*, *La spegulo (O espelho)*, *Unu fama homo (Um homem célebre)*, *Pilado kaj Oresto (Pílades e Orestes)*, *Makulu vin dike! (Suje-se gordo!)* e *Patro kontraŭ patrino (Pai contra mãe)*; e a Paulo Sérgio Viana coube traduzir *Miss Dollar (Miss Dollar)*, *Turka pantoflo (A chinela turca)* e *Kiel oni inventis almanakojn (Como se inventaram os almanaques)*.

Quanto ao romance, os dados consultados<sup>23</sup> indicam o *Dom Casmurro* como o primeiro a ser traduzido, convertido ao esperanto por Carlos Domingues nos anos de 1930. Em 2006, foi publicada a

---

23 Não tive acesso ao livro, mas constam o título e a tradução na página 158 do já mencionado Teatro.

tradução *Postmortaj rememoroj de Brás Cubas* (*Memórias póstumas de Brás Cubas*) e, em 2007, outra versão de *Dom Casmurro*, ambas as traduções assinadas por Paulo Sérgio Viana, igualmente com edição da Oportuno.

Pelo menos para os limites e os propósitos desta apreciação, não cabe uma análise qualitativa das mencionadas traduções. Desse levantamento é possível inferir que, como regra geral, houve uma reiteração antológica da obra machadiana. Trata-se de títulos frequentes nas antologias e listas escolares e também nas traduções para as poucas línguas nacionais em que o nosso maior expoente literário foi contemplado. Machado, lamentavelmente, ainda é um ilustre desconhecido fora de nossas fronteiras. O respeito ao cânone machadiano por parte dos tradutores esperantistas acaba mesmo confirmando o desafio levantado por Gaston Waringhien, segundo o qual seria tarefa cultural prioritária do esperanto servir de ponte para a construção de um museu das obras-primas de todas as nações. Pelo visto, esse propósito vem sendo assumido discretamente pelos tradutores de esperanto brasileiros. Quanto ao valor dessa lavra beneditina, bastaria citar o teatro machadiano, que, salvo melhor juízo, só tem tradução na língua de Zamenhof.

## REFERÊNCIAS

- ARARIPE JR. Tristão de Alencar. O volapuque. *A Semana*, Rio de Janeiro, a.2, v. 2. n. 63, p. 90-91, 13 fev./ 20 mar. 1886.
- ASSIS, Machado de. *Obra completa de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994 [1888-1889]. v.3.
- AULD, William. Pri la tradukado de poezio. *Heroldo de Esperanto*, Bélgica, a.40, n.16-8 [1386-1388], out-nov. 1964.
- AZEVEDO, Artur. Palestra. *O País [O Paiz]*, Rio de Janeiro, p.2, 12 abr. 1898.

- BARANDOVSKÁ-FRANK, Vera. *Enkonduka lernolibro de interlingvistiko*. Sibiu-Hermannstadt: Editura Universitatii, 1995.
- BRUIN, Gerrit Paulus de. Laborista movado In: ŠIRJAEV, Ivan Genadieviĉ (org.). *Enciklopedio de Esperanto*. Budapeste: Literatura Mondo, 1933.
- CONSTANTINO, Rodrigo. *Esquerda caviar: a hipocrisia dos artistas e intelectuais progressistas no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- CHENGTAI, Shi. Gemoj en la verda mondo. El Popola Ĉinio. Disp. em: <<http://www.espero.com.cn/old/epch/05e/05e-09r/09-05.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- DOMINGUES, Carlos. Brazilo. In: ŠIRJAEV, Ivan Genadieviĉ (org.). *Enciklopedio de Esperanto*. Budapeste: Literatura Mondo, 1933.
- LAPENNA, Ivo. *La kultura valoro de la Internacia Lingvo*. Rotterdam: UEA; Copenhague: Fondaĵo Ivo Lapenna [39-a UK en Harlem, Nederlando], 1954. Também disponível em: <[http://www.ivolapenna.org/sonregistraĵo/6\\_Il\\_Kultura\\_valoro\\_1.mp3](http://www.ivolapenna.org/sonregistraĵo/6_Il_Kultura_valoro_1.mp3)> \_\_\_\_\_ . Elektitaj paroladoj kaj prelegoj: suplemento al Retoriko. Roderdã: autor (tipografia Zwagers), 1966.
- LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. *O caráter verbo-nominal do aspecto em esperanto*. 391 f. Tese - UFF. Niterói, 18 de agosto de 2009.
- LINS, Ulrich; UNQUERA, José Antonio del Barrio. La danĝera lingvo en la hispana civitana milito. *Libera Folio*, Lund (Suécia), 3 dez 2006. Disp. Em: <<http://www.liberafolio.org/2006/civitanamilito>>. Acesso em: 31 jan 2016.
- PRIVAT, Edmond. *Esprimo de sentoj en Esperanto*. Estocolmo: Inko, 2001 [1929].

- \_\_\_\_\_. Milita periodo. In: ŠIRJAEV, Ivan Genadieviĉ (org.). *Enciklopedio de Esperanto*. Budapeste: Literatura Mondo, 1933.
- ROMANIUK, Zbigniew; WIŚNIEWSKI, Tomasz. *Ĉio komenciĝis ĉe la verda*. Trad. Przemyslaw Wierzbowski. Łódź: Księży Młyn, 2009.
- SHIJUN, Li (LAŬLIN). La kompetenteco de Esperanto por traduko de beletraĵoj. Disp. em: <<http://www.espero.com.cn/old/epoch/05e/05e-06f/03-5e-6-4b.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2015.
- VARANKIN, Vladimir. *Teorio de esperanto: helpilo por superaj esperanto-kurson*. Saarbrücken: Artur E. Iltis, 1977 [1929].
- ZAMENHOF, Lazaro Ludoviko. *Paroladoj*. Estocolmo: Inko, 2001[1912].

## ANEXO

### Referências de Machado de Assis em esperanto

- ASSIS, Machado de. *La divenistino kaj aliaj rakontoj*. Trad. de Paulo Sérgio Viana. Rio de Janeiro: Oportuno, 2005.
- ASSIS, Machado de. Al Karolina; Senelira cirklo. Trad. Affonso Soares, Francisco Valdomiro Lorenz; Sylla Chaves. In: CHAVES, Sylla; REGO, Neide Barros (Org.). *Poesias escolhidas do Brazila Esperanto Parnaso*. Rio de Janeiro: Oportuno, 2007.
- \_\_\_\_\_. Apologo. Trad. Alcebíades Correia Pais. In: LIMA SOBRINHO, Barbosa (apres.). *Antologio de brazilaj rakontoj*. Rio de Janeiro: BEL, 1953.
- \_\_\_\_\_. *Dom Casmurro*. Trad. Paulo Sérgio Viana Rio de Janeiro: Oportuno, 2007.

ASSIS, Machado de. La blua muŝo; Al Karolina; Senelira cirklo. Trad. Leopoldo Knoedt, Affonso Soares, Francisco Valdomiro Lorenz; Sylla Chaves. In: CHAVES, Sylla; REGO, Neide Barros (org.). *Brazila Esperanta Parnaso*. Rio de Janeiro: Oportuno, 2007.

\_\_\_\_\_. *La sekreta kaŭzo kaj aliaj rakontoj*. Trad. Paulo Sérgio Viana, Francisco Stefano Wechsler. São Paulo: Wechsler Editora de Livros, 2011

ASSIS, Machado de. Neelirebla rezonrondo; Al Karolino; Iu kreito. In: LORENZ, Francisco Valdomiro (trad.). *Brazila antologio poezia*. Chapecó (SC): Lorenz; Fonto, 1994. p. 111-113.

ASSIS, Machado de. Neelirebla rezonrondo; Al Karolino; Iu kreito. In: LORENZ, Francisco Valdomiro (trad.). *Brazila antologio poezia*. Chapecó (SC): Lorenz; Fonto, 1994. p. 111-113.

\_\_\_\_\_. *Postmortaj rememoroj de Brás Cubas*. Trad. de Paulo Sérgio Viana, Trad. de Paulo Sérgio Viana. Rio de Janeiro: Oportuno, 2006.

\_\_\_\_\_. *Teatro: kvar komedioj*. Trad. M. Avaleza, A. Caetano Coutinho, Henerik Kocher, Débora do Amaral Malheiro. Rio de Janeiro: BEL, 1958.

# Sânscrito: língua, tradução, tradição e cultura

*Gracilene Felix Medeiros\**

*Fabricio Possebon\*\**

A manifestação da linguagem na cultura indiana começou a ser disseminada por ritos sagrados, mitos cosmológicos e uma estrutura bastante rígida da formação linguística desse povo marcada e preservada pela recitação dos versos dos textos védicos. Assim, o sânscrito foi passado e mantido durante séculos através da oralidade sem perder sua essência básica: fundamentos fonéticos e fonológicos. Isso ocorreu de maneira contundente principalmente pela recitação e entoação dos *Vedas*.

Por isso, os *Vedas* são a base da cultura da Índia. Sua origem data do período entre os séculos XV e X a.C.. É a partir dos *Vedas* que toda a sociedade indiana se cria, pois eles guardam a cosmogonia e cosmologia do universo e dos deuses hindus. Depois, permitem ao longo dos séculos uma simbiose com os conhecimentos voltados para o interior do ser e uma relação

---

\* Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL. Mestre em Ciências das Religiões pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões – PPGCR – do Centro de Educação – CE – da UFPB. [graci\\_cead@hotmail.com](mailto:graci_cead@hotmail.com)

\*\* Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Coordenador da Graduação em Ciências das Religiões – CE – UFPB. Profº Drº da Graduação e Pós-Graduação do Curso de Ciências das Religiões – UFPB. Profº Drº do Programa de Pós-Graduação em Letras – UFPB. [fabriciopossebon@gmail.com](mailto:fabriciopossebon@gmail.com)

próxima com os deuses e os ritos das culturas autóctones da civilização dravídica<sup>1</sup>.

Segundo Gnerre (2011, p. 33-34),

os textos dos *Vedas* descrevem todo um universo mítico-ritual do período ariano. Fazem parte da sabedoria revelada (Śruti). São ensinamentos ouvidos, intuídos, revelados e catalogados pelos sábios nos quatro livros principais do hinduísmo:

- ***Rig-Veda (ou ṛg-veda)***: O nome deste livro significa “Sabedoria das estrofes recitadas”. São 1028 hinos, divididos em dez livros (Mandalas). Acredita-se que tenham sido compilados entre 1500 e 1000 a.C., mas os ensinamentos orais seriam muito anteriores. No *Rig-Veda* estão reunidos elementos míticos que serviram de matéria-prima para lendas e contos épicos da Índia, narrativas da criação do mundo, encantamentos mágicos para cura ou obtenção de desejos, regras de comportamento social, etc. Por isso, histórica e literariamente o *Rig-Veda* é considerado o mais importante dos quatro livros. Nele encontramos um retrato do momento inicial de mixagem entre as culturas ârya e Drávida, com predominância da primeira. Neste

---

1 O povo autóctone da Índia é também identificado como originários da “civilização Harapiana, originária da Índia e conhecida como Dravídica (que) foi sendo empurrada para o sul com as invasões.” (GNERRE, 2011, p. 29). Ainda de acordo com Gnerre (2011, p. 30), “De um modo geral, aceita-se a hipótese de que esta civilização harapiana-dravídica (bem como a proto-australóide) teria usado, num primeiro momento, sufocada pela cultura ârya. Mas, com o passar do tempo, seus conceitos e crenças vão se infiltrando na sociedade ária indo-europeia. Deste modo, alguns elementos de sua tradição são incorporados nas práticas védicas. Um exemplo disso seria o Yoga, que mal se apresenta nos textos védicos, mas que renasce nos textos produzidos em período posterior. Além desta prática, divindades como Śiva, que aparece nos Veda com o papel secundário de Rudra, ganha muita força na religiosidade posterior”.

Veda estão as sementes de várias concepções filosóficas que floresceram em solo indiano. Ele contém as perguntas que os indivíduos deste momento fizeram em relação à criação da vida, à natureza do universo e a sua própria função existencial.

- **Sāma-Veda:** Sabedoria das estrofes cantadas (1549 hinos). O *Sāma-Veda* compõe-se de melodias cantadas durante as oferendas sacrificiais, pelos sacerdotes da classe *udgātṛ*. É composto de duas partes: a primeira contém 585 cantos, independentes uns dos outros, e classificados segundo seu ritmo ou os deuses aos quais se referem. A segunda parte é composta de 400 cantos de três estrofes, agrupados segundo a ordem dos principais sacrifícios. Muitas estrofes do *Sāma-Veda* são semelhantes às do *Rig-Veda*.
- **Yajur-Veda:** Coletânea que contém as fórmulas a serem murmuradas pelos sacerdotes da classe *adhvaryu* no decorrer dos ritos sacrificiais. Há duas versões deste Veda: o *Yajur-Veda* Negro é a versão mais antiga, tem esta denominação por suas fórmulas serem consideradas obscuras. Já o *Yajur-Veda* Branco contém fórmulas claras e mais sistematicamente ordenadas.
- **Atharva-Veda:** Conhecimento de *Atharvan*. Coleção que contém os mais diversos temas, mas principalmente ensina magia e medicina popular. Contém cerca de 6.000 fórmulas mágicas, divididas em 730 hinos (grifos originais da autora).

O interesse indiano pela palavra advém de tempos remotos estabelecidos através dos *Vedas* e seus mitos e hinos ritualísticos e através da própria ideia de língua e palavra dentro da sociedade hindu. A palavra dentro desse contexto social era

o som e comunicação, como também era a própria divindade criadora *Vāc*, a palavra.

## 1 A LÍNGUA E O REGISTRO DO SEU POVO

O sânscrito, língua indiana usada, escrita e falada pelos brâmanes, significa literalmente, de acordo com o *Sanskṛt-English Dictionary on-line* de Monier Willimas, “aquilo que é bem feito”. Diferentemente, dos “prácritos<sup>2</sup>”, línguas faladas pelos populares, de forma geral, não arianos. Logo, percebemos que há desde a construção e configuração de uma linguagem hindu, todo um universo mítico-ritualístico e uma rígida estrutura gramatical que buscava a perfeição do que entendemos como língua.

Assim, segundo Ferreira (2011a, p. 21),

*VĀC*

Diversos são os vocábulos consignados no *Rig-Veda* que traduzem a noção de ‘palavra’ – e, por extensão, de ‘pensamento’, uma vez que não existe, pelo menos nos limites do vedismo estrito, uma diferença radical entre os dois conceitos. Seja qual for, porém, a repartição dos campos semânticos, a ‘palavra’ – nomeemo-la assim, preliminarmente – surge, em primeiro lugar, nas *mandala* do *Rig-Veda*, como *vāc*. Origina-se, esse substantivo feminino, da raiz *VAC*, que denota, basicamente, no âmbito do *Rig-Veda*, segundo o *Sanskṛt-English Dictionary*, de Monier-Williams, as acepções, ‘falar’, ‘dizer’, ‘narrar’, ‘pronunciar’ e, ‘anunciar’, ‘declarar’, ‘mencionar’, ‘proclamar’ e, sobretudo, ‘recitar’, cabendo sublinhar este último verbo, uma vez que a emissão da ‘palavra’

---

2 “Prácritos (normas vulgares do sânscrito [...]).”(POSSEBON, 2006, p.10).

implica, como veremos, uma inevitável referência ao contexto das recitações rituais. O vocábulo *vāc*, contudo, remete a outras significações, ramificadas pelas 107 ocorrências em que figura no texto do hinário, traduzindo, por um lado, o ‘som’, a ‘voz’, a ‘fala’, emitida por seres animados (humanos ou não-humanos) e, por outro, o ‘barulho’, o ‘ruído’, produzido por objetos inanimados ou por fenômenos da natureza.

A palavra e a língua eram a fonte de toda harmonia social e, conseqüentemente, da harmonia cósmica, representada pela estruturação e organização da sociedade indiana. Desta maneira, usando corretamente a palavra e a linguagem nos ritos que marcavam toda vida em comum para os indianos, o mundo estaria em plena ordem. Por isso, o poder da palavra era detido e concedido apenas aos sacerdotes e aos brâmanes, personagens que mantinham o prosseguimento da perfeição universal obtido através da língua. Eram os brâmanes os responsáveis por transmitir e perpetuar as informações secretas acerca do sânscrito e de *Vāc* para outras pessoas, assegurando a ordem cósmica e social por meio do conhecimento da língua.

Segundo Aprigliano (2014, p. 15),

o interesse indiano pela palavra remonta já à poesia do Rig-Veda (XII-X AEC). [...] com uma complexa trama de atividades e objetos, além de uma não menos complicada rede de associações simbólicas expressas em protocolos verbais caracterizados por valores como a sacralidade, o mistério e a exclusividade. A produção e a manutenção do maquinário ritual da cultura védica [...] era prerrogativa da elite sacerdotal, os *brāhmṇa*, que moldava a vida ideológica, religiosa – numa palavra, *cultural* – de todos os setores da sociedade.

O sânscrito manteve-se durante séculos pelas recitações e estudo dos *Vedas*, fato que era comum no cotidiano da Índia, pois todos os eventos do povo hindu eram direcionados pelos regimentos védicos. Mas, além disso, essa língua fora mantida e analisada também por estudos exegéticos em torno dos mesmos hinários, contudo, com objetivos diretamente relacionados à língua e à sua produção, como por exemplo, análises fonéticas e gramaticais.

Śākalya – VIII AEC, atribui-se o chamado *padapāṭha* ou ‘recitação a palavra’, forma de enunciação que desfaz o fluxo contínuo do discurso em que se enunciavam e memorizavam os hinos da coleção, o *samhitāpāṭha* ou ‘recitação conjugada’, por meio da inserção de pausas entre as unidades a que se chama *pada*, nome que se aplica tanto à palavra flexionada como àquela que faz parte de compostos nominais. [...]

*Prāṭisākhya* – os mais antigos tratados fonéticos descrevem os hábitos recitativos e a forma fonética geral da língua sânscrita sob o ponto de vista teórico de cada ramo ou escola védica (śākhā). [...] desenham metódica e pormenorizadamente o estado da pronúncia do sânscrito na metade do primeiro milênio antes da Era Comum [...] reconhecem consoantes, vogais e semivogais, o fenômeno da nasalidade e todo tipo de variação [...].

*Yāska* – único monumento que a tradição indiana legou da disciplina etimológica, o *Nirukta* de Yāska (VI-V AEC) é um comentário a listas de palavras extraídas dos Vedas.

### A disciplina da Gramática: os três mestres

*Pāṇini* – VI-V A.C. – primeira descrição gramatical completa da língua sânscrita que se ocupa da forma de falar secular (*bhāṣā*), reservando apenas uma parcela de seu conjunto para as particularidades dos textos antigos.

*Kātyāyana* e *Patañjali* – o primeiro trabalha para esclarecer ou precisar o aparato conceitual *pāṇiniano*, emendar o teor de determinadas regras e antecipar possíveis objeções, nos *vārttika* ou notas da *Aṣṭādhyāyī*.

O *Mahābhāṣya*, o ‘Grande comentário’, de *Patañjali*, é um comentário direto às observações críticas de *Kātyāyana*, que ele cita, glosa, ilustra com exemplos (APRIGLIANO, 2014, p. 15 – 24).

Os estudos sobre a gramática do sânscrito foram respaldados sempre nessa organização da língua proposta Śākalya, nos tratados de fonética, os *Prātiśākhya*, nos estudos etimológicos de Yāska e na gramática de Pānini, a *Aṣṭādhyāyī*. No entanto, o que chega a nós como marca dos estudos da língua indiana é a importante contribuição da gramática de Pānini, o qual estabeleceu uma organização da língua sânscrita falada e secular, isto é, fora da exegese védica, mas falada pelos homens de castas, fundamentada na correlação de sons e formas, e na reflexão linguística, estabelecendo um pensar sobre a palavra.

Segundo Aprigliano (2014, p. 22-23), a gramática de Pānini,

A *Aṣṭādhyāyī*, ‘A de oito capítulos’, é um formulário de 3.996 regras (*sūtra*, literalmente ‘fio’) que operam, de um ponto de vista eminentemente sincrônico e descritivo, a formação dos componentes do enun-

ciado por meio da adição de afixos a bases verbais e nominais. A prosa extremamente concisa das regras, legado da literatura técnica dos tratados de exegese ritual, caracteriza-se pela quase total ausência de formas verbais, pelo amplo uso de abreviações e termos técnicos (em parte herdados, em parte fabricados), pelo emprego especializado e artificial dos casos de declinação e de conectores oracionais, e, enfim, pela ubiquidade dos chamados ‘marcadores’ (*anubandha*), apêndices fônicos afixados aos elementos das operações gramaticais – bases nominais e verbais e afixos – que servem, assim como os sinais matemáticos, para identificar a natureza de cada operação, devendo desaparecer uma vez realizadas. A ordem de aplicação das regras, por sua vez, respeita cabeçalhos temáticos (*adhikāra*) que estendem a uma série de regras consecutivas operações já realizadas, princípio a que se dá o nome de ‘recorrência’ (*anuvṛtti*).

## 2 TRADUÇÃO: A MANUTENÇÃO DA TRADIÇÃO

Diante do processo de estudos dos textos védicos e da estrutura gramatical do sânscrito, a necessidade de fazer a tradução dos hinos, poesias e poemas indianos é marcada pelo distanciamento e desconhecimento do texto em sânscrito e pelo preconceito que determina ou determinava a tradução de textos da antiguidade.

O texto da antiguidade clássica (século VIII a. C.– V d. C.) foi bastante traduzido no período do classicismo, um dos vários movimentos que compunha o Renascimento, movimento filosófico e cultural que buscava um retorno ao período clássico. No entanto, a partir do século XVIII, a tradução dos textos clássicos passou a ser criticada e desvalorizada, principalmente no contexto literário. Nesse campo de produção artística se buscava o novo; assim, a

tradução não era considerada uma forma de criação e sim de simples repetição, sem contribuição visível.

Segundo Berman (2013, p. 159),

o movimento propriamente moderno da retradução começa quando se trata de *reabrir o acesso* às obras que constituem nosso solo religioso, filosófico, literário e poético; às obras que modelaram decisivamente nosso modo de sentir e existir – Homero, Platão, a poesia elegíaca latina etc. – mas que, ao mesmo tempo, se esgotaram pela sua própria *glória* ao longo dos séculos. A retradução moderna é uma *memória repatriante*. Pois estas obras dominaram imperiosamente durante muito tempo nossa criação literária, da Idade Média à época clássica; foram sempre traduzidas livremente, isto é, adaptadas, imitadas etc. [...]

Posteriormente – no século XIX – surgiu um *duplo afundamento* dessa longa tradição imitativa. Com dois eventos marcantes.

Primeiramente, a ruptura crescente da literatura (da cultura no seu conjunto) com uma tradição que propicia uma origem e modelo, ruptura expressa pelo ‘é preciso ser absolutamente moderno’. [...] Os grandes textos ‘clássicos’ foram pois rejeitados ou parodiados.

De outro lado, a crescente dominação da *filologia* sobre todos esses textos ‘fundadores’, inclusive a Bíblia.

Dessa forma, a tradução, durante um determinado período entre meados do século XIX e do XX, foi colocada como segundo plano e como uma não produção artística. No entanto,

Berman (2013) mostra-nos que a tradução é uma repatriação de valores religiosos, filosóficos, políticos e sociais que nos formaram ao longo dos séculos e só com a leitura dos textos que compuseram esses ideais é que realmente nos identificaremos enquanto pessoas.

A tradução dos hinos védicos e outros textos em sânscrito apresenta-nos a formação da sociedade hindu, baseada em suas ideias cosmogônicas, cosmológicas, ritualísticas e mitológicas. O mito e o rito são partes inerentes à sociedade indiana e que nos são apresentados através da leitura das traduções de seus hinos e poemas.

#### Hino Védico - Sânscrito

X, 90: Homem primordial

sahasraśīrṣā puruṣaḥ sahasrākṣaḥ sahasrapāt |  
as bhūmiṃ viśvato vṛtvāty atīṣṭhad daśāṅghulam  
||

puruṣa evedaṃ sarvaṃ yad bhūtaṃ yac ca bhavyam |

utāmṛtatvasyēsāno yad annenātirohati ||

etāvān asya mahimāto jyāyāms ca pūruṣaḥ |

pādo ‘sya viśvā bhūtāni tripād asyāmṛtaṃ divi ||

tripād ūrdhva ud ait puruṣaḥ pādo ‘syehābhavat punaḥ |

tato viṣvaṃ vy akrāmat sāśanānaśane abhi ||

tasmād virāḥ ajāyata virājo adhi pūruṣaḥ|

sa jāto aty aricyata paścād bhūmim atho puraḥ||

yat puruṣeṇa haviṣā devā yajñam atanvata|

vasanto asyāsīd ājyaṃ grīṣma idhmaḥ śarad dhaviḥ ||

taṃ yajñam barhiṣi praukṣan puruṣam jātam  
aghrataḥ |

tena devā ayajanta sādhyā ṛṣayaś ca ye ||

tasmād yajñāt sarvahutaḥ sambhṛtaṃ ṛṣadājyam |

paśūn tāṃś cakre vāyavyān āraṇyān ghrāmyāś  
ca ye ||

tasmād yajñāt sarvahuta ṛcaḥ sāmāni jajñire |

chandāṃsi jajñire tasmād yajus tasmād ajāyata ||

tasmād āśvā ajāyanta ye ke cobhayādataḥ |

gāvo há jajñire tasmāt tasmāj jāvāt ajāvayaḥ ||

yat puruṣam vy adadhuḥ katidhā vy akalpayan |

mukham kim asya kau bāhū kā ūrū pādā ucyete ||

brāhmaṇo ‘sya mukham āśīd bāhū rājanyaḥ kṛtaḥ |

ūrū tad asya yad vaiśyaḥ padbhyāṃ śūdro ajāyata ||

candramā manaso jātaś cakṣoḥ sūryo ajāyata |

mukhād indraś cāghniś ca prāṇād vāyur ajāyata ||

nābhyā āśīd antarikṣam śīrṣṇo dyauḥ sam avartata |

padbhyāṃ bhūmir diśaḥ śrotrāt tathā lokān  
akalpayan ||

saptāsyāsan paridhayaḥ triḥ sapta samidhaḥ kṛtaḥ |

devā yad yajñam tanvānā abadhnan puruṣam  
paśum ||

yajñena yajñam ayajanta devās tāni dharmāni  
prathamāny āsan |

te ha nākaṃ mahimānaḥ sacanta yatra pūrve  
sādhyāḥ santi devāḥ ||

(FERREIRA et al., 2011b, p. 76 - 78).

## Hino Védico - Tradução

### X, 90: Homem primordial

1. De mil cabeças é o Homem, de mil olhos, de mil pés; ele, a terra toda cobrindo, ultrapassa além dez dedos.
2. O Homem de fato é isso tudo, tanto o ser, quanto o vir-a-ser; assim, mestre da imortalidade, pelo alimento, muito se excede.
3. Assim é sua grandeza, e, entre os maiores, imenso é o Homem; sua quarta parte são todos os seres; três quartas é sua imortalidade no céu.
4. Com três quartos, para cima, moveu-se o Homem; a quarta parte aqui esteve de novo; logo, em todas as direções correu, ao que come e ao que não come.
5. Dele *Virāj* nasceu, de *Virāj* veio o Homem; este, nascido, excedeu a terra, para trás e então para a frente.
6. Quando os deuses realizaram o sacrifício com o Homem, como oferenda, a primavera foi sua manteiga; o verão, a lenha; o outono, a oblação.
7. Na grama consagraram este sacrifício, o Homem logo nascido; por ele, os deuses sacrificaram, e os *sādhyās* e os que são sábios.
8. Deste sacrifício tudo é oferecido, reunida a manteiga; fez estes animais, feras que vivem no vento e os que são domesticados.
9. Deste sacrifício tudo é oferecido; as estrofes e os cantos nasceram, os hinos encantatórios nasceram deste, o encantamento surgiu deste.
10. Dele os cavalos nasceram e os que têm dentes em ambas as queixadas, as vacas também nasceram dele, dele as ovelhas e as cabras.
11. Quando dividiram o Homem? Em quantas

partes arranjaram? Sua boca, ambos os braços, ambas as coxas e pés, a que se chama?

12. O Sacerdote foi sua boca, ambos os braços foi o Guerreiro feito; ambas as suas coxas, isto que é o Povo; de ambos os pés os Servos nasceram.

13. A lua da mente foi gerada, do olho o sol nasceu; da boca, Indra e Agni; e do alento *Vāyu* nasceu.

14. Do umbigo foi a atmosfera; da cabeça o céu foi moldado; de ambos os pés, a terra; os pontos cardeais, do ouvido; assim arranjaram os mundos.

15. Sete foram seus ramos, três vezes sete as lenhas preparadas, quando os deuses, fazendo o sacrifício, ataram o Homem, animal sacrificial.

16. Pelo sacrifício, os deuses sacrificaram o sacrifício; estas leis foram as primeiras; logo estes poderes atingiram o céu, lá onde moram os *sādhyās*, deuses antigos. (Idem)

De acordo com hino apresentado, o universo é formado a partir do sacrifício do primeiro homem. O mundo e tudo que nele contém nada mais é do que esse próprio homem que se sacrifica para formar o universo. Logo, o mundo é o homem primordial, ou o homem primordial é mundo, ou ainda o mundo é formado do homem primordial. Essa cosmologia é transmitida através dos *Vedas* durante séculos e, assim, constituiu o pensamento indiano em relação à formação cósmica. O cosmo fora formado a partir do sacrifício, portanto, é preciso e é bom realizar sacrifícios.

Além dos hinos védicos, também foram traduzidos mantras usados para meditação e para a prática do *Yoga* devocional. O *Yoga* popularizou-se rapidamente no ocidente, chegando a atingir às academias de ginástica como uma prática de movimento corporal sem vínculo espiritual. Entretanto, o *Yoga*, como todas as atividades advindas da Índia, é uma prática ritualística e devocional, a qual

estabelece uma relação do homem com o universo. Por isso, alguns mantras são entoados antes e depois de algumas práticas, como, por exemplo, AṢṬĀṄGA YOGA MANTRA, o qual é entoado antes de iniciar esse tipo de *Yoga*.

#### AṢṬĀṄGA YOGA MANTRA- SÂNSCRITO

Om

vande gurūṇāṃ caraṇāra vinde  
sandarśita svātma sukhāva bodhe  
niḥ śreyase jāṅgalikāyamāne  
saṃsāra hālāhala mohaśāntyai  
ābāhu puruṣākāraṃ  
śaṅkhacakrāsi dhāriṇam  
sahasra śirasam śvetam  
praṇamāmi patañjalim  
Om

(ŚRĪ k. PATTABHI JOIS)

वन्दे गुरुणं चरणारविन्दे सन्दर्शित स्वात्म सुखाव बोधे ।  
निः श्रेयसे जङ्गलिकायमाने संसार हालाल मोहशांत्यै ॥  
आबाहु पुरुषकारं शंखचक्रासि धारिणम् ।  
सहस्र शिरशं श्वेतं प्रणमामि पतञ्जलिम् ॥

Fonte: <[www.pinterest.com/assya84/mantras-mudras/](http://www.pinterest.com/assya84/mantras-mudras/)>.  
Acesso em: 19 nov. 2015.

## AṢṬĀṄGA YOGA MANTRA- TRADUÇÃO

Om

Rezo aos pés de Lótus do Guru Supremo que ensina a reta sabedoria, mostrando o caminho para o autodespertar da grande felicidade; que é o médico da selva, capaz de remover o veneno da ignorância da existência condicionada.

A Patañjali, encarnação de Adisesa, de cor branca com mil cabeças radiantes (na sua aparência de serpente divina Ananta), com forma humana dos ombros para baixo, segurando uma espada (discriminação), uma roda de fogo (disco de luz, representando tempo infinito) e uma concha (som divino) – perante ele, me prostro.

(ŚRĪ k. PATTABHI JOIS)

O AṢṬĀṄGA YOGA MANTRA está escrito em sânscrito de duas formas: uma chamada transliterada, que usa nosso alfabeto e alguns sinais que marcam a pronúncia do texto; e outra escrita em *devanāgarī*, a qual se trata de um silabário marcado por símbolos e formas que estabelecem a pronúncia e as relações entre cada palavra. O *devanāgarī* ainda é usado como silabário de outras línguas originárias dos prácritos, pois, de acordo com Possebon (2006, p. 09-10),

O conhecimento do indo-europeu vem sendo incessantemente aumentado, tanto pelo aprofundamento de estudos pontuais, quanto pelo acréscimo de novos membros à família, como é o caso do *hitita* e do *tocariano*, decifrados no início do século passado. O quadro abaixo, sem ser exaustivo, mostra o estado atual das pesquisas da família indo-europeia, com seus grupos e línguas, tanto antigas quanto modernas: [...]

13. Indo-ariano: os antigos védico, sânscrito e prácritos (normas vulgares do sânscrito, entre muitas registraram-se alguns nomes como shauraseni, magadhi, maharashtri; destaca-se ainda o páli, a língua do Buda), e os modernos landa, caxemir, rajastan, marata, guzerate, bili, nepalês, pendjabi, hindi oriental, hindi ocidental ou hindustani, urdu, bengali, biari, oriá, assamês, singalês e a língua cigana.

O *devanāgarī* usado como escrita do sânscrito clássico hoje é usado como silabário de algumas das línguas modernas vinculadas a esse grupo de línguas indo-ariano que, segundo o trecho supracitado, está ligado ao indo-europeu. O hindi seria uma das línguas que usam o *devanāgarī* como meio de escrita atualmente.



Fonte: <<http://www.smashingmagazine.com/forbidden-signs-part-2/>>.  
Acesso em: 19 nov. 2015.



Fonte: <[http://www.snipview.com/q/Indian\\_rupee](http://www.snipview.com/q/Indian_rupee)>. Acesso em: 19 nov. 2015.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que uma língua é o registro mais profundo de um povo, porque é por meio da língua que passamos nossos valores e ideias. Portanto, é através da língua que o homem reconhece e entende o mundo ao seu redor, e, depois, explica esse mundo e sua organização para os seus descendentes utilizando-se dessa mesma língua, desse mesmo meio de comunicação.

Entendemos também que a tradução é fundamental para nos aproximar da antiguidade e dos valores filosóficos, míticos e ritualísticos que a compunham; é uma repatriação de valores que temos e propagamos nos dias atuais. Contudo, em relação à cultura indiana, a questão da tradução dos textos em sânscrito vai além de uma repatriação: é a possibilidade de uma aglutinação de ideias e de formas de vida, é a possibilidade de estabelecer tolerância e conhecimento acerca do outro, que só conhecemos através de suas origens. Logo, a tradução dos textos védicos é fundamental para uma nova sociedade.

A língua e a tradução são elementos inerentes à humanidade e formadores de nossa personalidade. Por isso, é fundamental

um trabalho sério, comprometido com projetos que tratem da manutenção da memória de povos antigos e de seus valores, para que esses valores e memórias cheguem até nós com a capacidade de nos mostrar novas possibilidades de vida em comunidade.

## REFERÊNCIAS

APRIGLIANO, A. Panorama do conhecimento da linguagem na Índia antiga. In: BHARTRĀHARI. *Da palavra [Vākyapadīya]*: livro I – suma da tradição. Tradução Adriano Aprigliano. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 15-31.

BHARTRĀHARI. *Da palavra [Vākyapadīya]*: livro I – suma da tradição. Tradução Adriano Aprigliano. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BERMAN, A. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Tradução Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini. 2. ed. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

FERREIRA, M. et al. (Org.) *Antologia Védica*. - João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2011.

\_\_\_\_\_. *A concepção da linguagem na poesia arcaica da Índia Antiga*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2011.

MONIER-WILLIAMS. Sanskrit-English dictionary. Disponível em: <<http://www.sanskritlexicon.unikoeln.de/cgi-bin/monier/serveimg.pl?file=/scans/MWScan/MWScanjpg/mw0737-bRhannAyakIdaNDaka.jpg>> p. 1120 - Acesso em: 20/12/15

POSSEBON, F. *Rig-Veda: a sabedoria das estrofes*. João Pessoa: Ideia/ Editora Universitária/ UFPB, 2006.

ŚRĪ k. PATTABHI JOIS. *Aṣṭāṅga Yoga*. Tradução Regina Ehlers. Mysore: AṢṬĀṆGA YOGA RESEARCH INSTITUTE.

## **WEBSITES**

<[www.pinterest.com/assya84/mantras-mudras/](http://www.pinterest.com/assya84/mantras-mudras/)> acesso em 19/11/15

<[http://www.snipview.com/q/Indian\\_rupee](http://www.snipview.com/q/Indian_rupee)> Acesso em: 19/11/15

<[vanessaciqueira.wordpress.com](http://vanessaciqueira.wordpress.com)> acesso em: 19/11/15

<<http://oglobo.globo.com/mundo/planeta-mandela-os-lugares-que-ganharam-nome-do-lider-11065733>> Acesso em: 19/11/15

<<http://www.smashingmagazine.com/forbidden-signs-part-2/>> Acesso em: 19/11/15

<<http://oglobo.globo.com/mundo/protestos-tomam-as-ruas-da-india-apos-estupro-de-menina-de-5-anos-8181164>> Acesso em: 19/11/15

<<http://noticias.uol.com.br/album/2013/04/28/imagens-da-semana.htm?app=uol-noticias&plataforma=ipad>> Acesso em: 19/11/15

<<http://www.sanskritlexicon.unikoeln.de/cgi-bin/monier/serveimg.pl?file=/scans/MWScan/MWScanjpg/mw0737-bRhannAyakIdaNDaka.jpg>> p. 1120 - Acesso em: 20/12/15

# A jornada da criação: Leon Battista Alberti e Pico Della Mirandola

*Karina Fonsaca\* \**

O Renascimento erigiu um lugar elevado ao ser humano, ao enfatizar a capacidade de adaptação e de criatividade, reflexo da possibilidade mimética ligada à criação divina. Ao cotejarmos o texto do *Momus* (1443-1450, [1520]), de Leon Battista Alberti e o da *Oratio De Dignitate hominis* [1486], de Pico della Mirandola, redigidos em latim, apontaremos de que maneira os recursos filológicos e os retóricos, aliados ao conteúdo ficcional, atualizam o estatuto da língua como mediação e representação para o Renascimento. Ao longo do estudo, retomaremos as premissas iniciais da *Oratio...* a fim de complementarmos nossa abordagem junto à leitura do diálogo entre Caronte, o barqueiro do Hades e Gelastus, o filósofo do cômico, localizado no Livro IV, do *Momus*.

A crítica albertiana descreve *Momus* como texto cômico, fundamentalmente diegético, intercalado por elementos dramáticos, concentrados em sequências de diálogos. Antecedendo os quatro livros que compõem o conjunto, há um “Proêmio”. Os espaços narrativos situam-se em três planos paralelos: o Olimpo, a terra e o Hades, nos quais as personagens transitam. Os episódios ocorrem nestes espaços e, eventualmente, a narrativa é interrompida pelos comentários do narrador onisciente. O enredo concentra-se na

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba. E-mail: karina.fonsaca@gmail.com.

disputa entre as divindades se o mundo será ou não aniquilado para a construção de um novo; o deus Momos, deus do Escárnio, é quem guia os leitores durante as ações e os planos narrativos. No Livro IV, visado em nossos apontamentos, Caronte descobre, justamente, que tudo pode ser destruído e decide realizar uma viagem para conhecer a magnitude e as belezas do mundo terreno. Para tanto, escolhe, entre as almas mortas, uma que possa guiá-lo do subterrâneo até a superfície terrestre, o filósofo Gelastus (do grego, “risível”).

O acordo entre as duas personagens se dá por meio de barganha: como Gelastus era pobre e não pagou a moeda para embarcar rumo ao esquecimento dos mortos, Caronte o induz a acompanhá-lo em sua jornada e, em troca, a entrada seria gratuita para o Hades. Uma anábase por uma catábase: este, então, o acordo entre ambos. São descritas as ações e as percepções dos filósofos, a criação das formas, da matéria e do movimento e a atividade do pintor. Para nosso trabalho, escolhemos a metáfora da configuração corpórea das criaturas citada em um dos fragmentos, narrada da seguinte maneira: uns seres sem rosto, tal qual vermes rastejantes, chamados *homunculi*, vestem máscaras denominadas de ficções para poder atuar plano terrestre, para se reconhecerem como humanos. Quando mortos, as máscaras se diluem e todos se encontram com sua verdadeira face. A seguir, apontamos o trecho do diálogo em que tais criaturas se revelam e, a depender da trajetória escolhida ao longo de seu nascimento e de sua formação física, tornam-se bestas ou humanos:

Os homúnculos começaram a escalar, mas imediatamente alguns, em sua loucura, preferiram se parecer com o gado, os jumentos e os quadrúpedes. Outros, desviados por desejos equivocados, prosseguiram por desvios através das miúdas aldeias por onde passavam. Lá, em vales íngremes e ressoantes, impedidos

por espinhos e por cardos, deparados com lugares intransitáveis, eles se transformaram em monstros vários, e quando voltaram para a estrada principal, seus amigos os rejeitaram por causa de sua feiúra. Consequentemente, percebendo que foram todos feitos do mesmo barro, eles colocaram máscaras moldadas para se parecer com os rostos das outras pessoas. Este método artificial de se mostrar como seres humanos se tornou tão comumente empregado que dificilmente se distinguiam os rostos falsos dos reais, a menos que se olhasse atentamente para os buracos dos olhos das máscaras que os cobriam. Só, então, os observadores encontrariam os variados rostos dos monstros. As máscaras, chamadas “ficções”, duraram até que chegaram às águas do rio Aqueronte e não mais, porque quando eles entraram no rio, elas foram dissolvidas em seu vapor fumegante. Então, ninguém alcançava a outra margem, a menos que estivesse nu e despojado de sua máscara. (*Tradução nossa*)<sup>1</sup>

Este será o mote para o cotejo entre *Momus* e a *Oratio...*: a representação das línguas como máscaras da interação humana.

---

1 “The homunculi began to climb, but immediately some, in their folly, preferred to look like cattle, asses, and quadrupeds. Others, led astray by misguided desires, went on detours through the little hamlets they passed. There, in steep and echoing valleys, impeded by thorns and brambles, faced by impassable places, they turned themselves into assorted monsters, and when they returned to the main road, their friends rejected them because of their ugliness. Consequently, realizing that they were all made from the same clay, they put on masks fashioned to look like other people’s faces. This artificial method of looking like human beings became so commonly employed that you could scarcely distinguish the fake faces from the real ones, unless you happened to look closely at the eye holes of the masks that covered them. Only then would observers encounter the varied faces of the monsters. The masks, called ‘fictions,’ lasted until they reached the waters of the River Acheron and no further, for when they entered the river they were dissolved in its steaming vapor. So, nobody reached the other bank unless he was naked and stripped of his mask.” (ALBERTI, 2003, p. 309-311)

Tal percepção amplia-se ao refletirmos o Renascimento em sua interlocução com a elaboração artística e a ficcional, a exemplo das teses de Mirandola que revisitam as narrativas bíblicas para atualizá-las no contexto humanista filosófico e que refletem os novos paradigmas de produção do pensamento. Assim, conheceremos a importância do texto de Pico della Mirandola para a formação das mentalidades do período e como ele dialoga com o fragmento do *Momus*, acima citado.

A *Oratio...* é tida como marco ou manifesto do Renascimento, na qual a exposição da Criação da humanidade associa a existência de elementos que ressaltam a Potência demiúrgica dos seres e, por consequência, das formas expressivas da linguagem. A referência ao impulso criador transformado em discurso metafórico prevê que o Arquiteto supremo e o homem são aqueles que, sobretudo, “escrevem” o Cosmos e suas criaturas. No trecho da *Oratio...* sobre o surgimento das coisas e dos seres, lemos o seguinte, nas linhas 10 a 12:

10. O Pai supremo, Deus, o Arquiteto, já havia construído esta cósmica morada que nós contemplamos, o mais sagrado templo da divindade, de acordo com as leis de sabedoria misteriosa.
11. Ele já tinha ornado a região supercelestial com inteligências, acelerado os globos celestes com espíritos eternos e preenchido as partes excrementícias e imundas do mundo subterrâneo com multidão de animais de toda espécie.
12. Mas, quando o trabalho foi finalizado, o *Artifex* ainda ansiava que houvesse alguém para ponderar sobre o significado de tão grande obra, para amar sua beleza e para se maravilhar com sua vastidão. (*Tradução nossa*)<sup>2</sup>

---

2 “10. The supreme Father, God the Architect, had already built this cosmic home we behold, the most sacred temple of divinity, according to the laws of the mysterious wisdom.”

Igualmente panegírico, no contexto da Criação cristã, o Deus é o Arquiteto, *Artifex*, aquele que segundo Pico, “[...] já tinha ornado a região supercelestial com inteligências, acelerado os globos celestes com espíritos eternos e preenchido as partes excrementícias e imundas do mundo subterrâneo com multidão de animais de toda espécie” (*Tradução nossa*). Na versão albertiana, anterior ao texto de Pico, o demiurgo pagão aplica “[...] energia aos astros, esplendor aos céus, a beleza ao globo terrestre, em verdade, imortalidade e razão aos espíritos e, de tal natureza, às atividades singulares todas as coisas prodigiosas” (*Tradução nossa*). Em ambas as passagens, os elementos convergem quanto às intenções, ao evocar a ideia da supremacia motriz. Em ambas, a referência ao aspecto arquitetônico dos mundos, celestiais e subterrâneos, dominados pelo impulso aglutinador.

Compreendemos que o *Momus* e a *Oratio De Dignitate hominis* representam, ao mesmo tempo, a dissimulação metafórica e a condição metamórfica das palavras, espelhadas no empenho renascentista em traduzir e em reescrever o legado das línguas antigas, em parte, devido à releitura dos tratados de Cícero e de Quintiliano e, principalmente, pela dispersão dos escritos em latim, a exemplo dos de Brunni e de Biondo:

- 
11. He had already adorned the supercelestial region with intelligences, quickened the heavenly globes with eternal souls and filled the excrementary and filthy parts of the lower world with a multitude of animals of every kind.
  12. But when the work was finished, the Craftsman still longed that there were someone to ponder the meaning of so great a work, to love its beauty, and to wonder at its vastness. (MIRANDOLA, 1486, p.1)

A tradução para língua inglesa por nós utilizada provém do “Pico Progetto/ Pico Project – *De hominis dignitate*”, desenvolvido pela Università degli Studi di Bologna e Brown University, coordenado por Pier Cesare Bori e Massimo Riva. Encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: << [http://www.brown.edu/Departments/Italian\\_Studies/pico/](http://www.brown.edu/Departments/Italian_Studies/pico/)>>.

As descobertas de Cícero e as obras retóricas de Quintiliano foram vistas como pontos essenciais de mudança no entendimento humanista acerca do Latim, porque permitiram que homens como Biondo percebessem a teoria estética que sustentou o Latim clássico; não por acaso, após 1430, aumentou o interesse no tipo de Latim que foi falado na Antiguidade, na relação entre o Latim e a vernácula e na escrita da crítica literária e história. (*Tradução nossa*)<sup>3</sup>

Se, dentre as fases do humanismo, o neoplatonismo e as correntes místicas buscaram a separação espiritual das conturbações da cidade, ao apelar para o afastamento efetivo da *urbs*, esse distanciamento não pressupunha a inauguração de uma morada fundada num ideal divino, reflexo do Paraíso. O indivíduo renascentista preza a liberdade na fundação do Cosmos e, no tocante ao texto albertiano, aparenta-se das narrativas de Origem da mitologia clássica, pois, como aponta Mircea Eliade (2006, p. 137): “Em última análise, a herança clássica foi “salva” pelos poetas, pelos artistas e filósofos. Desde o fim da Antiguidade – quando não eram mais tomados ao pé da letra por nenhuma pessoa culta – os deuses e seus mitos foram transmitidos à Renascença e ao século XVII, pelas *obras*, pelas criações literárias e artísticas.” A onipotência divina é invocada por Pico della Mirandola e por Leon Battista Alberti, quando ela se apropria da premissa do Uno para distribuir, entre os humanos, formas distintas de ação para cada indivíduo. A representação aos moldes da Retórica, a *poesis*, a *imitatio* constituem

---

3 “The discoveries of Cicero’s and Quintilian’s rhetorical works were regarded as a turning-point in humanist understanding of Latin, because they allowed men like Biondo to perceive the aesthetic theory that underpinned classical Latin; it is no accident that after 1430 there arises an interest in what kind of Latin was spoken in antiquity, in the relationship between Latin and the vernacular and in the writing of literary criticism and history.” (HAINSWORTH et al., 1988, p.70)

centros de convergência para os estudos desenvolvidos pela filologia, principalmente quando confrontados com o método escolástico.

Ao retomarmos a citação de Pico della Mirandola (*Oratio...* 1,1), “[...] não há nada que pareça mais admirável que o homem” (*Tradução nossa*) e associando-a à fonte mais antiga, notamos outros elementos para situar o humano e a divindade. Trata-se da conhecida passagem de Sófocles, na *Antígona* (333-377), no qual o Coro recita o elogio ao homem, em meio a duas falas da Guarda, antes de aprisionar Antígona pelo sepultamento do irmão, Polinices:

#### CORO

Muitos prodígios há; porém nenhum maior do que o homem.

Esse, coò sopro invernos de Noto, passando entre as vagas fundas como abismos, o cinzento mar ultrapassou. E a terra imortal, dos deuses a mais sublime, trabalha-a sem fim, volvendo o arado, ano após ano, com a raça dos cavalos laborando.

E das aves as tribos descuidadas, a raça das feras em côncavas redes a fauna marinha, apanha-as e prende-as o engenho do homem.

Dos animais do monte, que no mato habitam, com arte se apodera; domina o cavalo de longas crinas, o jugo lhe põe, vence o touro indomável das alturas.

A fala e o alado pensamento, as normas que regulam as cidades sozinho aprendeu; da geada do céu, da chuva inclemente e sem refúgio, os dardos evita, de tudo apraz.

Ao Hades somente não pode escapar. De doenças invencíveis os meios de escapar já com outros meditou [...]. (SÓFOCLES, 2008, vv. 333-372)

Valverde recupera na seguinte síntese o fio condutor de tal apreciação elevada da raça humana sobre criaturas outras, ao encontrar em Protágoras, pelos escritos de Diógenes Laértios e em Platão, no diálogo *Protágoras*, ecos das concepções repetidas, séculos mais tarde, no *Momus* e na *Oratio...*, com a diferença que as divindades evocadas eram pagãs, no primeiro e cristã, no segundo:

Ainda sobre o universo cultural grego, o sofista Protágoras assegurara: “O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são [o] que elas são, das coisas que não são [o] que elas não são.” (DIÓGENES LAËRTIOS, 1999, Livro IX, 51) [...]. O mito da origem dos homens, nas palavras de Protágoras, aponta tanto para distinção do homem em relação aos outros seres, tendo como causa o esquecimento de Epimeteu, o que compreende após o ocorrido, dada a distribuição de atributos e a ausência destes ao homem, quanto ao fato de que pelo fogo roubado pudesse obter condições de sobrevivência. Porém, fica a dever a sabedoria da política, atributo de Zeus. O homem da concepção mítica de Protágoras, este *ser sem sede própria*, será retomado por Pico della Mirandola. (VALVERDE, 2009, p. 462-463)

Além disso, a metáfora da nomeação, em que seres primordiais saíssem de seu estado disforme, evoca, no discurso ficcional de Alberti e nas teses de Mirandola, a capacidade de retirá-las do mundo sem forma, tal qual esquecidos, para a maravilha de existir sobre o orbe, sob a condição de *personas* provisórias, ou seja, o homem só se constituiria em sua magnanimidade de criatura quando se colocasse a serviço da linguagem que o representa, através da metáfora, descrita por Ernest Cassirer nos seguintes termos:

Mesmo que desta maneira a linguagem e a arte se desprendam do solo nativo comum do pensar mítico, ainda assim a unidade ideacional e espiritual de ambos torna a instaurar-se em um nível mais alto, se a linguagem deve realmente converter-se em um veículo do pensamento, moldar-se em uma expressão de conceitos e juízos, esta moldagem só pode realizar-se na medida em que renuncia cada vez mais à plenitude da intuição. Por fim, daquele conteúdo concreto de percepções, do sentimento que originariamente lhe era próprio, de seu corpo vivo, parece restar-lhe nada mais que um esqueleto. Há, porém, um reino do espírito no qual a palavra não só conserva seu poder figurador original, como, dentro deste, o renova constantemente; nele, experimenta uma espécie de palingenesia permanente, de renascimento a um tempo sensorial e espiritual. Esta regeneração efetua-se quando ela se transforma em expressão artística. Aqui torna a partilhar da plenitude da vida, porém, se trata não mais da vida miticamente presa e, sim, esteticamente liberada. (CASSIRER, 2009, p. 115)

Com as devidas adaptações filosóficas e literárias do mito percebem-se em Sófocles, Protágoras e Platão que o homem distingue-se do ordinário pela sua capacidade de sobreviver, através das experiências contrastantes das coisas e dos deuses, ao dispor sua força e seu pensamento para a ação de estar no mundo: a metáfora da criação o impulsiona. Mas, Leon Battista Alberti indicia um grau superior na apresentação das coisas que podem ser criadas. O fato de pertencer à raça humana não dá, sob critério apriorístico, a capacidade de superar seus iguais e, por este motivo, seriam admiráveis aqueles que extrapolassem o condicionamento determinado pela Natureza ao exceder os seus semelhantes, aproximando-se, talvez, da virtude da divindade.

Comparativamente, o engenho humano, quando destacado da aglomeração dos pares, assume a feição do excepcional: a genialidade funde-se à inspiração demiúrgica, parece o humano conseguir acessar a perfeição, pois que ele mesmo tornara-se raro em sua ação. Desta maneira, raro poderia ser o ofício do escritor, quando escolhe, entre a gama de reproduções, aquelas que lhe pareçam valorosas, pois assim os antigos se tornaram célebres. As implicações entre o escritor e o artifício pertencem ao discurso albertiano contido no *Momus* e são evocadas no texto da *Oratio De Dignitate hominis*. Para Mark Jarzombek, Leon Battista Alberti possui uma metodologia focalizada na tarefa literária e sobre ela comenta o seguinte:

Central para o edifício do pensamento albertiano é a inseparável constelação de escritor e de texto. A vida do escritor e a vida do texto são, para Alberti, interdependentes. A aparência de um é sinônima da do outro – assim, também, a discrepância [...]. A constelação escritor-texto pode somente ser efetiva se maleável e estável em ambos. (*Tradução nossa*)<sup>4</sup>

Situemos, a princípio, as condições miméticas implicadas na interconexão entre texto-escritor para o Renascimento e como tais influenciaram a formação de uma tradição focalizada no trabalho manufatureiro da escrita. Mark Jarzombek (1989, p.9) demonstra que a assimilação entre o criador e sua obra pertence às “estratégias de feitura” do próprio texto, implicadas aí a imitação ficcional e a relação com a noção de autoria. Sabemos que a poética albertiana

---

4 “Central to Alberti’s thought edifice is the inseparable constellation of writer and text. The life of the writer and the life of the text are, for Alberti, interdependent. The appearance of one is synonymous with the appearance of the other – so to the disappearance. [...] The writer-text constellation can only be effective if it is both flexible and stable.” (JARZOMBEC, 1989, p.6)

visaria à inclusão, no procedimento de escrita, das vivências práticas transpostas para o âmbito ficcional, quando estas descrevessem o labor, as penas e os benefícios da atividade. Pelo estilo do prólogo, as coordenadas para o julgamento da recepção seguem próximas às intenções do narrador. Trata-se, também, de exercício retórico, no qual a formatação do elogio simula-se na ordenação cuidadosa de cada uma das etapas necessárias para se escrever uma obra célebre digna de comparação com os antigos clássicos e, quiçá, com o que a antiguidade definiu em excelência. Os homúnculos atingiriam forma superior ao se destacarem da categoria de bestas, definidas pela ausência de arte e de labor sobre sua própria existência.

As imagens que evocassem esforço, noites insones, abstinência e reflexões inquietas pertenceriam ao trabalho manufatureiro do escritor. Esta instância corpórea, metáfora do empenho, transmitiria ao relato certo grau de valoração e imersão no universo da *poesis*. Isso estaria a serviço da fruição satisfatória dos leitores hipotéticos e, logo: “[...] o ofício do escritor, nada para si optar a escrever, incógnito e não pensado, que não seja próprio para os leitores?” (*Momus*, 3) (*Tradução nossa*). Contudo, a via é dupla, porque a expectativa tem finalidade nos leitores e, ao mesmo tempo, envolve-se com algo que extrapola a apreciação da invenção simplesmente, pois repousa na distinção do escritor. Nessa lógica ambígua e complementar localiza-se o escritor humanista, exaltado, também, nos escritos de Pico della Mirandola. Sobre o artífice das letras, veremos que:

A recomendação de Alberti de retorno à simplicidade de um ideal cristão primeiro, no estilo e na vida, denota colocar as aberrações do humanismo contemporâneo em perspectiva. Ele concebe o humanismo não como um movimento nascente, mas como se em declínio, seguindo a longa história que data da fundação da Igreja. Se o humanismo não se preserva a si mesmo, como a alternativa dialética

para a existência temporal, então, ele pouco oferece ao futuro. Não sendo crente ingênuo, Alberti aproximou-se, assim, do padrão de pensamento cristão para produzir uma crítica contra o humanismo contemporâneo e, talvez, contra a Igreja. O escritor humanista, a fim de livrar a sociedade do “espírito da morte”, deve conduzir uma batalha de mártir em defesa da “boa literatura, das nobres artes e das disciplinas divinas.” (*Tradução nossa*)<sup>5</sup>

Está em jogo a herança medieval baseada na inspiração pela dedicação e símbolo do claustro resultante dos estudos diligentes, que contribuiriam para o enriquecimento da alma (percepção espiritual), e o movimento humanista, no qual o compromisso dos escritores, além do deleite (percepção sensorial pela estética), residia em atestar suas críticas ao mundo temporal, sem, contudo, deixar-se envolver pelas adulações e pelas ambições nascidas do prestígio passageiro (percepção intelectual pela ética).

Por outro lado, o uso consciente dos meios retóricos é valorizado para a obtenção das qualidades não banais do escritor, derivada daí a glória perene. O *artifex* da escrita, portanto, idealizado nestes termos, figura no fausto dedicado à excelência. Além dos vocábulos que insinuam a demanda da ocupação de escritor, o ofício é posto sob os critérios estruturantes das ruínas do passado

---

5 “Alberti’s advocating a return to the simplicity of an early Christian ideal in both style and life meant to put the aberrations of contemporary humanism in perspective. He conceived of humanism not as a nascent movement but as one in a state of decline following a long history dating back to the founding of Church. If humanism did not preserve itself as the dialectical alternative to temporal existence, then it had little offer to the future. No naive believer, Alberti drew nonetheless on Christian thought patterns to launch a critique against contemporary humanism and perhaps against the Church itself. The humanist writer, in order to rid society of the “spirit of death”, must conduct a martyrlike struggle on behalf of “good literature, the noble arts, and the divine disciplines.” (JARZOMBEC, 1989, p. 12)

clássico e da raridade da invenção, de maneira que esses argumentos validavam a atividade do escritor.

A conciliação entre escritor, fama e glória mostra-se atravessada pela condição de equilíbrio entre as vaidades e os vícios humanos e, justamente por isso, é território profícuo para a ironia e a sátira, para a simulação da verdade pelo que falta à completude, pois:

Todo contato com a dimensão ética só pode ser operado neste reino das aparências, o qual o humanista albertiano deve combater. Fora dele, não há exterior possível para a humanidade e tudo o que se pode pretender é a perversão interna de sua linguagem de simulacros. (BRANDÃO, 2000, p.132)

A ética explicita o caráter do conteúdo, relacionando a conveniência e a possibilidade de prazer pelo contato com a obra. Além dos vocábulos que insinuam a demanda da ocupação de escritor, o ofício é posto sob os critérios estruturantes das ruínas do passado clássico e da raridade da invenção, de maneira que esses argumentos validavam a atividade.

Por fim, a *imitatio* ocorre pelo modo composicional que faz do ofício algo próprio da engenhosidade. O homem criador, especulador do mundo e tipicamente citadino, alternando-se nos campos da prática e do pensamento abstrato, evidencia os quadros da ordenação do conhecimento e da sociedade civil renascentista, suas crises e suas possibilidades. Este humano exaltado por Pico della Mirandola é o artífice de si mesmo, não semelhante aos Deuses ou condicionado por eles, mas espelho narcísico, contido em sua forma e modelador do livre-arbítrio, aspirante ao divino.

A nova concepção de vida ativa humana, em coletividade, fará sobressair as mentalidades renascentistas, tornando sua *práxis* o veículo para a difusão dos ideais contidos nos escritos em línguas clássicas. De certa maneira, esta vida ativa nos permite vislumbrar

a catábase das línguas ditas mortas e a anábase das vernáculas. Tal qual Caronte, se trata mais de realizar certa jornada por um mundo em declínio e em aniquilação, não por saudosismo ou por elogio à sua representação, mas para conhecer o legado que fundeará outra cosmologia e outra Potência, neste caso, as línguas derivadas da criação.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Leon Battista. *Momus*. English translation by Sarah Knight. Latin text edited by Virginia Brown and Sarah Knight. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003. (*I Tatti Renaissance Library*, 8).

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. *Quid Tum? O combate da arte em Leon Battista Alberti*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. Tradução J. Guinsburg, Miriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 6 ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2006.

HAINSWORTH, Peter et al. *The languages of literature in Renaissance Italy*. Oxford: Clarendon Press, 1988.

JARZOMBEC, Mark. *On Leon Battista Alberti: his literary and aesthetic theories*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

MIRANDOLA, Pico della. *Oratio De Dignitate hominis* (1486). In: Pico Progetto/Pico Project *De hominis dignitate*. Università degli Studi di Bologna & Brown University. Disponível em: <<[http://www.brown.edu/Departments/Italian\\_Studies/pico/](http://www.brown.edu/Departments/Italian_Studies/pico/)>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

SÓFOCLES. *Antígona*. Introdução, versão do grego e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

VALVERDE, A. J. R. Aportes a *Oratio de Hominis Dignitate*, de Pico della Mirandola. *Revista de Filosofia: Aurora* (PUCPR. Impresso), v. 21, p. 457-480, 2009.

# Cultura, linguagem, pensamento: o caso do sânscrito na Índia antiga

*Maria Bernadete Marques Abaurre\**

*Maria Lucia Abaurre Gnerre\*\**

É bastante plausível, no caso da língua sânscrita, que haja vínculos fortes entre uma característica central da linguagem, seu caráter constitutivo enquanto atividade humana, e aspectos culturais da época. Neste texto, tecemos algumas considerações sobre a possível relação entre a busca pela descrição detalhada do sânscrito – traço marcante da Gramática de Pāṇini (*Aṣṭādhyāyī*), escrita cerca de 500 anos a.C. – e o contexto cultural de uso dessa língua, marcado por comportamentos sociais extremamente regrados no plano religioso (os rituais védicos).

Nas seções seguintes, apresentaremos algumas características da cultura védica e aquelas da Gramática de Pāṇini (doravante GP), buscando relacionar a importância atribuída, nessa cultura, às regras associadas aos rituais à busca pela explicitação das regras que definem o bom uso da língua. Como pano de fundo para esta reflexão sobre o que explicaria a existência de uma gramática com as características da *Aṣṭādhyāyī*, escrita há mais de dois milênios, está o pressuposto de que grande importância era atribuída ao comportamento regrado, na cultura e na ritualística védicas.

---

\* Unicamp, CNPq. Doutora em Linguística (State University of NewYork/Buffalo). bernadete.abaurre@gmail.com

\*\* UFPB. Doutora em História (Unicamp). marialucia.ufpb@gmail.com

## 1 A LÍNGUA “BEM ACABADA”

O sânscrito, (*sāṃskṛta*, ‘bem feito’, ‘bem acabado’) é uma língua de origem indo-europeia, entendida como a modalidade culta falada na Índia antiga por oposição às línguas populares (prácritos) faladas no período de produção dos textos dos Vedas. Acreditava-se que o sânscrito fosse a língua dos deuses, motivo pelo qual era considerado uma língua completa e perfeita.

A palavra assume um significado grandioso e primordial na cultura indiana desde a sua formação, no período védico. Um exemplo significativo pode ser encontrado no Hino da Palavra, do *ṛg-veda*, no qual a própria palavra é uma divindade que, por força de um ato ilocucional, enuncia a criação do universo e cria as demais divindades. No trecho “Os deuses me dividiram de vários modos, posta em muitos lugares, fazendo-me adentrar numerosas moradas”, a palavra narra sua trajetória na sociedade védica. Assim, a organização e a estrutura da própria linguagem podem ser vistas, no mundo védico, como obra divina, ou seja, como algo que faz parte da *ṛta*, a ordem cósmica, litúrgica e moral que rege o universo.

Esta questão da ordem interna da linguagem e da sua regulamentação revela forte associação entre linguagem e rituais na Índia antiga. O caráter fortemente regrado da linguagem e da ritualística védica poderia, portanto, explicar o grande empenho de gramáticos, como Pāṇini, em descrever e formalizar as regras do sânscrito. Sua gramática, escrita cerca de 500 anos a.C., é considerada a base das análises tradicionais e modernas do sânscrito e fornece uma descrição do funcionamento da língua que serve até hoje de inspiração para os linguistas modernos. Nas seções seguintes, deter-nos-emos em alguns aspectos associados à questão da relação entre a ênfase na ritualística e a busca pela formalização de uma gramática da língua sânscrita na Índia antiga.

## 2 OS VEDAS E O SÂNSCRITO

Na história da Índia, o período védico é considerado aquele compreendido entre a chegada dos indo-europeus (*ārya*) no subcontinente Indiano e a produção dos últimos textos dos *Veda*, por volta de 800 a.C. Neste período de produção dos *Veda*, surge a antiga religião da Índia, que está registrada neste conjunto de escrituras. Fazem parte de uma sabedoria revelada (*Śruti*). São ensinamentos ouvidos, intuídos, revelados e catalogados pelos sábios nos quatro livros principais do hinduísmo: o Rig-Veda, o Sama-Veda, o Yajur-Veda e o Atharva-Veda.

Os textos dos *Veda* descrevem todo um universo mítico-ritual. Neles estão as instruções para a realização dos cultos na tradição védica. Conforme Eliade (2010 [1976], p.210), o culto védico não conhecia santuários; os ritos realizavam-se na casa do sacrificante, ou num terreno limítrofe, atapetado de relva, no qual se instalavam três fogos. As oferendas eram leite, manteiga, cereais e bolos, mas havia também o sacrifício de animais como a cabra, a vaca, o touro, o carneiro, e o mais importante de todos: o cavalo. O sacrifício do cavalo (*açva-medha*) estava presente em outras sociedades indo-europeias, que teriam sido as primeiras a domesticar o animal. Assim, em linhas gerais, trata-se de uma sociedade antiga em que a ritualística desempenha um papel fundamental, ou melhor, constitutivo da própria sociedade.

### 2.1 O rito e a palavra

No contexto do ritual védico, a palavra assume um significado grandioso e primordial. No Hino da Palavra, do *rg-veda*, a própria palavra é uma divindade que, por força de um ato ilocucional, enuncia a criação e cria as demais divindades.

Veja-se o trecho seguinte, do Hino da Palavra (Ferreira, Gnerre & Possebon, 2011:85)

**X-125: Palavra**

[...]

Eu sou a rainha coletora dos tesouros, observadora, primeira entre os dignos do sacrifício; os deuses me dividiram de vários modos, posta em muitos lugares, fazendo-me adentrar numerosas moradas.

Por mim, este é o que come arroz, o que vislumbra, o que respira, qualquer um que ouve o falado; ignorantes em mim eles habitam; ouve tu, que és ouvido; o crível te digo.

Assim eu mesma digo o que é propício aos deuses e também aos humanos; a quem desejo, àquele faço poderoso; àquele, sacerdote; àquele, recitador; àquele, sábio.

Eu para Rudra estico o arco, que ao ímpio, com a flecha, há de destruir. Eu ao povo faço a discórdia; eu persuadi o Céu e a Terra.

Eu gerei o pai, no topo deste [mundo], meu útero está no meio das águas, no mar; então estendi-me aos seres todos; toquei o céu com o cocuruto.

Eu, assim como o vento, sopro, abarcando os seres todos, além do céu, além desta terra; de tal grandeza tornei-me.

Fica evidente, nos trechos destacados acima, a forte relação estabelecida, na cultura védica, entre a palavra e a ordem do universo.

No trecho “Os deuses me dividiram de vários modos, posta em muitos lugares, fazendo-me adentrar numerosas moradas”, a palavra narra sua trajetória na sociedade védica. O Hino da Palavra pode, portanto, ser tomado como um exemplo contundente do modo como a organização e a estrutura da própria linguagem podem ser vistas, no mundo védico, como obra divina, algo que, conforme já mencionado anteriormente, faz parte da *ṛta*, a ordem cósmica, litúrgica e moral que rege o universo.

A seguir, procuraremos ver de que maneira a importância atribuída à palavra no universo ritualístico védico pode se refletir na elaboração daquela que é considerada a base das análises tradicionais e modernas do sânscrito: a Gramática de Pāṇini.

### 3 A GRAMÁTICA DE PĀṆINI

Veremos agora, a partir de uma breve apresentação da Gramática de Pāṇini, um exemplo da busca pela descrição e formalização detalhadas das regras do sânscrito, sem perder de vista a hipótese norteadora da reflexão que fazemos neste texto, segundo a qual o grande empenho de gramáticos indianos em descrever da maneira mais detalhada possível as regras do sânscrito védico (ou seja, a ordem interna dessa língua) teria raízes em uma questão de ordem cultural: o caráter fortemente regrado da ritualística védica.

A Gramática de Pāṇini, conhecida como *Aṣṭādhyāyī* (‘Oito capítulos’), é considerada a mais antiga gramática existente<sup>1</sup>. Embora

---

1 O termo ‘gramática’ vem do grego *grammatikē*, “arte da escrita”. Para se avaliar o real significado do surgimento de uma gramática rigorosa e sistemática como a de Pāṇini no século V a.C., lembremos que a *Technē Grammatikē*, reconhecida como a primeira gramática do mundo ocidental, foi escrita na Grécia, por Dionísio de Trácia, que viveu entre 170 e 90 a.C. Segundo Neves (1987), o período helenístico teria facilitado a escrita dessa gramática, uma vez que nesse período o foco das reflexões sobre a linguagem deixou de estar no ensino da retórica (como na época clássica) e passou a ser a exposição de padrões da linguagem que devem ser seguidos.

não se consiga afirmar com exatidão a data em que foi compilada, a maioria dos estudiosos acredita que isso teria ocorrido por volta do século V a.C.). Essa gramática descreve o sânscrito clássico (védico), o que situa o autor no final do Período Védico (final do primeiro milênio ao séc. VI a.C.). “Regras especiais” (*chandasi*, ‘nos hinos’) da gramática referem-se a formas das escrituras védicas já em desuso na língua do tempo do autor.

Pouco se sabe sobre o seu autor, Pāṇini (Sânscrito: पाणिनि, IPA: [paɳiɳi]), patronímico que significa “descendente de Pāṇi”. Ele teria nascido e vivido em Shalatula, cidadezinha próxima a Taxilla, às margens do rio Indus (hoje província no noroeste do Paquistão). Embora as datas apontadas para o seu nascimento variem entre o sétimo e o quarto século a.C., acredita-se que tenha vivido entre 520 e 460 a.C.

Não é certo que Pāṇini tenha usado a escrita para compor sua gramática, embora se acredite que ele soubesse da existência de uma forma de escrita, uma vez que as palavras “escrita” e “escrever” são mencionadas na gramática.

Teria sido difícil compilar uma obra de tamanha complexidade sem notas escritas, mas os que acreditam que a GP tenha sido transmitida oralmente afirmam que ela deve ter sido composta com o auxílio de um grupo de discípulos, cujas memórias teriam funcionado como “blocos de anotações” para o autor. Tal procedimento, sabe-se, é característico do modo de aprendizagem védico, como nos lembra Krishna Prasad Miyapuram (mimeo, p.1):

The oral tradition of vedic learning has preserved the entire vedic texts by purely human memory for several generations. This is an enormous accomplishment given the vast corpus of text preserved without any errors creeping in. This has been made possible by a diligently devised systematic scheme of chanting the vedic corpus.

Pāṇini menciona pelo menos dez estudiosos do sânscrito que o precederam, bem como outros tratados (Nirukta, Nighantu, Pratishakyas), o que permite concluir que o trabalho aí compilado foi obra de gerações. Cf., a respeito, Bloomfield (1933, p. 10-11):

It was in India [...] that there arose a body of knowledge which was destined to revolutionize European ideas about language. The Brahmin religion guarded, as sacred texts, some very ancient collections of hymns; the oldest of these collections, the Rig-Veda, dates in part, at a conservative estimate, from about 1200 B.C. As the language of these texts grew antiquated, the proper way of pronouncing them, and their correct interpretation, became the task of a special class of learned men. The antiquarian interest in language which arose in this way, was carried over into a more practical sphere. Among the Hindus, as among us, different classes of society differed in speech. Apparently there were forces at work which led upper-class speakers to adopt lower-class forms of speech. We find the Hindu grammarians extending their interest from the Scriptures to the upper-caste language, and making rules and lists of forms descriptive of the correct type of speech, which they called *Sanskrit*. In time they worked out a systematic arrangement of grammar and lexicon. Generations of such labor must have preceded the writing of the oldest treatise that has come down to us, the grammar of Pāṇini. This grammar, which dates from somewhere round 350 to 250 B.C., is one of the greatest monuments of human intelligence. It describes, with the minutest detail, every inflection, derivation, and composition, and every syntactic usage of its author's speech. No other language, to this day, has been so perfectly described. It may have been due, in part, to this excellent codification that Sanskrit became, in time, the official

and literary language of all of Brahmin India. Long after it had ceased to be spoken as anyone's native language, it remained (as classical Latin remained in Europe) the artificial medium for all writing on learned or religious topics.

Cabem ainda algumas observações sobre o impacto da GP para os estudos sobre a linguagem. O trabalho de Pāṇini, que passou a ser conhecido na Europa apenas a partir do séc. XIX, exerceu influência significativa nas reflexões de muitos linguistas modernos (dentre outros, Franz Bopp, F. de Saussure, L. Bloomfield, R. Jakobson, N. Chomsky, F. Staal, P. Kiparsky). L. Bloomfield (1933), por exemplo, um dos grandes nomes da linguística estruturalista moderna, refere-se à GP como sendo “um dos maiores monumentos da inteligência humana”.

### **3.1 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA GRAMÁTICA DE PĀṆINI**

A GP não é nem uma lista de observações sobre a língua, nem uma gramática como as modernas gramáticas descritivas, elaboradas a partir de trabalho de campo/coleta de dados. Ela é, isso sim, um conjunto de regras que permitem construir todas (e apenas!) as sentenças bem formadas do sânscrito, indicando sua relação com o sentido que adquirem em diversas situações de uso.

Por ser um mecanismo de geração das sentenças gramaticais do sânscrito e por não permitir a geração de sentenças malformadas na língua, a GP pode ser considerada uma gramática gerativa no sentido formal do termo. Essa característica foi reconhecida por N. Chomsky (1962, 1965), considerado o “pai” da Teoria Linguística Gerativa. No prefácio de sua obra seminal,

*Aspects of the Theory of Syntax* (1965, p.v), esse autor afirma: “[...] a gramática de Panini pode ser interpretada como um fragmento de uma [...] ‘gramática gerativa’ no sentido essencialmente contemporâneo deste termo”.

Ao apresentar a GP, B. Gillon (2007) mostra que ela permite abordar todas as questões centrais de uma gramática formal, incluindo as que dizem respeito à sintaxe e à semântica do sânscrito. Muitos consideram as regras de Pāṇini perfeitas para a descrição da morfologia (formação de palavras) da língua. É considerada, por esse motivo, o primeiro sistema formal de que se tem notícia.

Vale a pena mencionar que Staal (1988) chama a atenção para o impacto que as reflexões sobre linguagem dos filósofos e gramáticos indianos tiveram no contexto europeu. Ele salienta, particularmente, que a ideia de introduzir regras formais na descrição da linguagem, inicialmente proposta por Ferdinand de Saussure em 1894 – no quadro já de uma reflexão estruturalista – e posteriormente adotada e desenvolvida no contexto norte-americano por Noam Chomsky em 1957, no âmbito do gerativismo, resultou da exposição dos linguistas europeus às regras formais constantes da Gramática de Pāṇini. Staal lembra ainda que Saussure, que como se sabe ensinou sânscrito por cerca de três décadas, não só deve ter sido influenciado por Pāṇini e Bhartrihari<sup>2</sup>, como deve ter se inspirado na noção de *Sphoṭa* (unidade de sentido, na teoria sobre linguagem de Bhartrihari)<sup>3</sup> ao propor a entidade significante-significado, definidora do signo linguístico e uma das dicotomias fundadoras do pensamento saussuriano.

---

2 Filósofo e gramático indiano (c. 450-510 d.C.).

3 Unidade de “potência” linguística que carrega o conteúdo cognitivo-proposicional unitário de significação. Esse conteúdo, segundo o autor, pode ser transposto para diferentes línguas, onde será materialmente expresso por diferentes arcabouços fônicos.

As formulações da GP são comparadas a definições modernas de uma função matemática. Devido à precisão de suas formulações, ela tem sido comparada à geometria euclideana. Não por acaso, portanto, Pāṇini foi considerado “o Euclides da Índia” por Staal (2007).

Embora não possa ser vista como estritamente “matemática” em termos das notações e conceitos que utiliza, a GP faz uso de técnicas essenciais para a lógica moderna e para a teoria da computação, motivo pelo qual é considerada o exemplo histórico mais bem-acabado de métodos algorítmicos e formais utilizados até o século XIX.

Pāṇini tem sido também considerado por alguns o pai dos computadores, por fazer uso de metarregras, transformações e recursividade de uma maneira tão sofisticada que a sua gramática tem um poder computacional equivalente ao de uma Máquina de Turing (Turing Machine).<sup>4</sup> As regras da GP são tão claras e explícitas que cientistas da computação as utilizaram para ensinar sânscrito a computadores.

### 3.2 A estrutura da Gramática de Pāṇini

Como se viu, a GP traz implícita uma teoria da linguagem humana em que os infinitos enunciados possíveis podem ser gerados por uma gramática finita. A brilhante descrição da estrutura do sânscrito encontrada nessa gramática tem por objetivo fornecer uma análise completa, maximamente concisa e teoricamente consistente da língua.

O sistema baseia-se no princípio da economia, que está na base do estilo *sūtra*, reconhecido como um dos gêneros da literatura sânscrita. A GP é, aliás, tradicionalmente considerada um modelo do

---

4 Uma Máquina de Turing é um objeto matemático concebido em 1937 pelo matemático inglês Alan Turing. Em uma MT, regras (algoritmos) se aplicam sequencialmente a um input inicial, gerando (derivando) estados intermediários que vão sendo modificados até a finalização do processo. A GP pressupõe, como uma MT, inputs iniciais e algoritmos que derivam formas intermediárias até o estágio final da derivação.

estilo *sūtra* de composição. Como nos lembra Sri Swami Sivananda (1999 [1947]), “Um *sūtra* ou aforismo é uma fórmula curta com o menor número possível de letras, sem nenhuma ambiguidade ou afirmação dúbia, contendo a própria essência, abraçando todos os significados, sem nenhuma interrupção ou obstrução e de natureza absolutamente perfeita”.<sup>5</sup>

A obra de Pāṇini salienta a diferença entre a linguagem dos textos sagrados e a linguagem utilizada na comunicação do dia a dia. Ao apresentar seu conjunto básico de regras para a descrição do sânscrito, o autor procurou explicar minuciosamente o uso dos fonemas da língua (que apresentou organizados em classes nos quatorze **Śivasūtras**) e das classes dos nomes e dos verbos. Explicou, ainda, o uso dos nomes compostos e dos tempos verbais e o modo de construção das sentenças da língua.

A gramática consiste de quatro componentes:

1. **Aṣṭādhyāyī**: sistema de 3959 sutras (**sūtraṇi**), regras gramaticais expressas sob a forma de aforismos.
2. **Śivasūtras**: inventários dos segmentos fonológicos, agrupados e identificados por meio de **anubandhas** (marcadores), que permitem a constituição de **classes** de segmentos (**prātyahāras**) às quais as regras gramaticais fazem referência. (Os **Śivasūtras** constituem as quatorze linhas iniciais que precedem os 3954 sutras do **Aṣṭādhyāyī**).
3. **Dhātupāṭha**: lista de cerca de 2000 raízes verbais, subclassificadas e identificadas por meio de diacríticos que codificam suas propriedades morfológicas e sintáticas.

---

5 “A *sūtra* or an aphorism is a short formula with the least possible number of letters, without any ambiguity or doubtful assertion, containing the very essence, embracing all meanings, without any stop or obstruction and absolutely faultless in nature”.

4. **Gaṇapāṭha**: inventário de classes de itens lexicais que se submetem de maneira idiossincrática a várias regras.

### 3.3. Um exemplo da engenhosidade de Pāṇini: os Śivasūtras

Veremos, a seguir, um exemplo da maneira engenhosa como Pāṇini fez uso de recurso formais para viabilizar a escrita de regras do sânscrito.

Reproduzimos abaixo, conforme apresentados em Kiparsky (1993:13), os **Śivasūtras** (primeiro componente de GP) que, como se viu acima, constituem as quatorze linhas iniciais que precedem os 3954 sutras do Aṣṭādhyāyī. Essa tabela permite agrupar os segmentos subjacentes da língua em classes, de modo que as regras constantes do Aṣṭādhyāyī (segundo componente da gramática) possam fazer referência às classes às quais se aplicam (as consoantes no final de cada grupo são marcadores de classe, anubandhas).

#### Os Śivasūtras

1.	a	i	u			N
2.				ṛ	ḷ	K
3.		e	o			Ñ
4.		ai	au			C
5.	h	y	v	r		Ṭ
6.					l	Ṇ
7.	ñ	m	n	ṇ	n	M
8.	jh	bh				Ñ
9.			gh	ḍh	dh	Ṣ
10.	j	b	g	ḍ	d	Ṣ
11.	kh	ph	ch	ṭh	th	
			e	ṭ	t	V
12.	k	p				Y
13.		ś	ṣ	s		R
14.	h					L

O modo como foi organizada a tabela permite a apreensão de classes de segmentos (**prātyahāra**). Assim, tomando-se o segmento inicial da linha 1, (**a**), e prosseguindo com os segmentos, no sentido horizontal, até o marcador de classe **C**, à direita, ao final da linha quatro, tem-se a classe constituída por todos os segmentos vocálicos da língua, que podem ocupar o núcleo das sílabas.

A constituição dessas classes é de fundamental importância para o modo de organização da GP, pois a formulação das regras da gramática, detalhadas nos sutras do **Aṣṭādhyāyī**, pressupõe que elas se aplicam, na maioria dos casos, a inteiras classes de segmentos e não a segmentos isolados. Recordemos, aqui, que a noção de “classe natural de segmentos” está na base da formulação de regras da chamada Fonologia Gerativa, cujos pressupostos foram delineados por Chomsky & Halle (1968) no âmbito da Teoria da Gramática Gerativa. Como se pode observar, deve-se a Pāṇini a introdução, cinco séculos antes da era cristã, do conceito de classes naturais de sons na descrição linguística.

São exemplos de classes de sons que podem ser apreendidas da tabela apresentada:

- a. iK = i, u, ṛ, ḷ
- b. aC = a, i, u, ṛ, ḷ, e, o, ai, au
- c. yaN = y, v, r, l
- d. jhaL = obstruinte
- e. haL = consoante
- f. aL = segmento

Várias regras da gramática fazem referência a essas classes. Vejamos, no sutra 6.1.77, um exemplo de um processo fonológico (formação de glide) que afeta os elementos da classe **iK** (i, u, ṛ, ḷ).

## 6.1.77 ikoyaṇaci

ik-Gen<sup>6</sup>yaṇ-Gen ac-Loc

Como se vê, a regra faz referência, em sua formulação, às classes iK, yaṇ e aC e a informação nela contida pode ser lida como: “i, u, ṛ, ḷ → y, v, r, ḷ imediatamente antes de uma vogal seguinte”, o que é bastante semelhante ao que seria uma formulação de um processo em termos da teoria fonológica moderna (A se reescreve como B no contexto que precede C)

$$A (iK) \rightarrow B (yaṇ) / \_\_\_\_ C (aC)$$

O processo fonológico descrito pela regra acima substitui uma classe inteira de vogais (iK = i, u, ṛ, ḷ) pela classe de segmentos não silábicos correspondentes (yaṇ = y, v, r, ḷ), quando ocorrem antes de vogais (aC = a, i, u, ṛ, ḷ, e, o, ai, au). Fica assim demonstrada, com esse único exemplo, a engenhosidade que caracteriza o trabalho de Pāṇini em sua gramática.

Essa regra específica interage com outras regras da gramática de uma maneira complexa, e não seria possível discutir essa questão no espaço deste texto. Para explicações mais detalhadas sobre o funcionamento das regras na Gramática de Pāṇini, remetemos o leitor ao trabalho de Kiparsky (2009).

---

6 O formato básico de uma regra operacional, na GP, é:  $A \rightarrow B/C\_D$  (i.e., A é substituído por B no contexto entre C e D), onde, na metalíngua utilizada por Pāṇini, A=Genitivo, B=Nominativo, C=Ablativo e D=Locativo. (Sobre esse uso dos casos para assinalar elementos nas descrições e nas mudanças estruturais das regras, cf. Kiparsky (1993, p. 5): “This use of the cases to mark the elements of rules is absolutely consistent. However, the same cases are also used in their ordinary language meanings [...]. For example, the locative case, in addition to its technical use in marking a right-hand context [e. g., a rule like  $A \rightarrow B/C\_D$ ], figures in conditions limiting processes to certain meanings, dialects, genres, and connotations, such as ‘in the meaning “action”, ‘in the country of the Easterners’, ‘in Vedic literature’, ‘in a derogatory sense’”).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este texto, gostaríamos de ressaltar um fato que nos parece extremamente pertinente para a discussão que nos propusemos fazer. Por um lado, nos deparamos com a extrema sofisticação formal das regras e das notações, bem como com o cuidado analítico e com a busca pela exaustividade na descrição do sânscrito na Gramática de Pāṇini, algo extraordinário para uma obra elaborada cerca de 500 anos a.C.; por outro lado, encontramos uma explicação singela na visão mitológica que circula na cultura indiana sobre o surgimento dessa gramática (mais especificamente, sobre o surgimento dos **Śivasūtras**, os quais, de certa forma, viabilizam os demais sutras nos quais se baseia a GP).

Vejamos, pois, em tradução livre a partir de texto da poetisa e escritora Nandine Sahu (2008), o mito do surgimento dos **Śivasūtras**, baseado em lenda registrada no Kathasaritsagara, (“oceano dos regatos de histórias”), uma coleção de lendas, contos de fadas e contos populares recontados no século XI pelo brâmane **Śivaita** Somadeva, da Caxemira<sup>7</sup>:

Existiu certa vez um sábio chamado Varsa, que tinha dois discípulos: Katyayana e Pāṇini. Katyayana era muito sagaz, mas Panini era estúpido. Preocupado com a sua má sorte, Pāṇini deixou sua gurukula e

---

7 “Once there was a sage called Varsa. He had two disciples, Katyayana and Panini. While Katyayana was very sharp, Panini was a blockhead. Worried by this ill-luck, Panini left his gurukula and went faraway into the Himalayas. There he practiced sacrament in order to please Lord Shiva. Satisfied with his austere penance, Lord Shiva emerged before him and granted him the bonus of intellect. Then God performed holy dance in his ecstasy and gave birth to fourteen holy Sutras – ‘aphorisms’ – by beating his drum fourteen times. Blessed with astuteness, Panini accepted them and returned home. Then he composed a grammar of Sanskrit language which became the first and the most perfect grammar that could ever be composed.”. Disponível em: <<http://www.bolokids.com/index.cfm?md=Content&sd=Articles&ArticleID=190>>. Acesso em: 26 mai. 2016

dirigiu-se para os Himalaias. Lá ele praticou sacramento para agradar a Lord Śiva. Satisfeito com a sua austera penitência, Lord Śiva apareceu para ele e lhe concedeu o dom da inteligência. Então Deus, em êxtase, executou a dança sagrada e criou quatorze sutras – aforismos – batendo quatorze vezes em seu tambor. Abençoado com a inteligência, Pāṇini aceitou os sutras e retornou a casa. Então ele compôs uma gramática da língua sânscrita que se tornou a primeira e a mais perfeita gramática que poderia algum dia ser composta.

A existência desse mito na cultura indiana nos permite confirmar a hipótese que guiou até aqui nossa reflexão: há um vínculo significativamente forte entre a ritualística veda e suas regras e a busca pela descrição detalhada das regras de uso da língua sânscrita, fato esse que parece também confirmado por Kiparsky (1993, p. 2):

A ciência da linguagem na Índia tem provavelmente suas raízes intelectuais na amplamente desenvolvida ciência do ritual (Staal, 1988). O estilo sūtra de análise e alguns dos conceitos técnicos de descrição gramatical originaram-se nos métodos desenvolvidos para a codificação de complexos sacrifícios Védicos. Em um nível filosófico, o ritual também é, provavelmente, a origem de uma ideia básica subjacente à gramática, bem como a outras disciplinas como a yoga na Índia antiga: **a ideia de que as atividades humanas, mesmo aquelas normalmente desempenhadas de modo inconsciente ou espontâneo, podem ser analisadas por meio de sistemas explícitos de regras, e de que desempenhar tais atividades com conhecimento das regras que as governam resulta em mérito do ponto de vista religioso [ênfase nossa].**

Concluimos, assim, nosso trabalho com este trecho da obra de Kiparsky, pois ele sintetiza bem nossos argumentos centrais. Observamos, em nosso artigo, justamente como uma descrição gramatical com regras tão bem definidas, como a encontrada na Gramática de Pāṇini, pode ser entendida como parte de uma concepção ritualística e regrada do mundo, concepção esta que se estende a diversos aspectos da sociedade indiana, desde a antiguidade até a contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Harry Holt, 1933.
- CHOMSKY, N. A Transformational approach to syntax. In: HILL, A. A. (Org.). *Proceedings of the Third Texas Conference on Problems of Linguistic Analysis in English*. Austin: The University of Texas. 1962. p. 124–158.
- \_\_\_\_\_. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row, 1968.
- GILLON, B. Panini's Ashtadhyayi and linguistic theory. *Journal of Indian Philosophy*, v. 35, p. 445-468. 2007.
- ELIADE, M. *História das crenças e das ideias religiosas, Volume I: da Idade da Pedra aos mistérios de Elêusis*. Tradução Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010 [1976].
- FERREIRA, M.; GNERRE, M. L. A.; POSSEBON, F. *Antologia védica*. Edição bilíngue: sânscrito e português. João Pessoa: Editora da UFPB. 2011.
- NEVES, M. H. M. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: HUCITEC, 1987.

KIPARSKY, P. Pāṇinian Linguistics. In: ASHER, R. (Org.). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 1.ed. Amsterdam: Elsevier, 1993.

\_\_\_\_\_. On the architecture of Pāṇini's grammar. In: HUET, G.; KULKARNI, A.; SCHARF, P. (Orgs.). *Sanskrit Computational Linguistics 1 & 2*. Berlim: Springer-Verlag LNAI 5402, 2009.

MIYAPURAM, K. P. Divide and link: robust memory techniques from Vedic learning. Disponível em: <[http://www.academia.edu/362776/Divide\\_and\\_Link\\_Robust\\_Memory\\_Techniques\\_from\\_Vedic\\_Learning](http://www.academia.edu/362776/Divide_and_Link_Robust_Memory_Techniques_from_Vedic_Learning)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SAHU, N. Panini. Bolo.Kids.com, 27 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.bolokids.com/index.cfm?md=Content&sd=Articles&ArticleID=190>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

STAAL, J.F. A Method of linguistic description: the order of consonants according to Pāṇini. *Language*, v.38, p.1-10, 1988.

\_\_\_\_\_. The generosity of artificial languages. *International Institute for Language Studies – IILS Newsletter #44*. 2007.

SIVANANDA, S. S. *All about hinduism*. Uttar Pradesh: The Divine Life Society, 1999 [1947]. Disponível em: <<http://www.dlshq.org/download/hinduismbk.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

# A tradição sinalizada nas produções de textos religiosos dos surdos brasileiros

Carolina Silva Resende da Nóbrega\*

Inicialmente as pessoas possuem a sua ciência da existência da Literatura Brasileira, pois ela já possui muitas obras publicadas, sejam clássicas ou modernas, e têm autores consagrados de todo o mundo. E o procedimento da literatura é transmitida de geração a geração a partir de conversas, narrativas, contos, músicas etc. e os brasileiros já recebem estas obras literárias como uma tradição cultural do seu povo. As obras pertencentes à Literatura Brasileira possibilitam ao leitor, o receptor, brasileiro ou estrangeiro, conhecer os diferentes costumes de cada região e a diversidade multicultural presente no Brasil. Isto é possível devido ao registro por escrito de muitas obras originadas da tradição oral. Graças à produção destes textos escritos, qualquer pessoa de qualquer idade pode ler estes livros, conhecendo assim a cultura brasileira transmitida nas obras literárias.

Partindo desta realidade, o artigo, vinculado ao meu projeto de doutorado, nos introduz as seguintes questões: como é transmitido o conhecimento na Cultura Surda? Como é a Literatura Surda? O livro *Deaf American Literature – From Carnival to the Canon* refere-se a esta tradição “visual” como “face-to-face communication”, e esclarece a diferença entre uma comunidade formada por pessoas ouvintes, orientada pela audição, que possui a tradição de produzir uma literatura escrita, e uma comunidade minoritária, formada por

---

\* Professora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Doutoranda em Letras da UFPB. E-mail: profcarolinanobrega@gmail.com

peças Surdas, orientada pela visão, que produz textos sinalizados e não escritos, tradição esta que equivale à transmissão cultural pela oralidade (PETERS, 2000).

Esta tradição, denominada pela autora como “visual” ou “face-to-face”, enfrentou o risco de perder estes textos sinalizados pertencentes à Literatura Surda. Durante muitos anos não houve uma lei que reconhecesse a Língua de Sinais; pelo contrário, em 1880<sup>1</sup> o uso da Língua de Sinais foi restringido na comunicação entre os surdos.

Com isto, muitas poesias, narrativas, dentre outras obras da Literatura Surda, foram perdidas, porque permaneceram nas mentes dos surdos daquelas gerações e eram narradas apenas nos encontros. Estas obras precisavam ser sinalizadas para outros surdos de outras gerações, através da Língua de Sinais, porém, na época de 1880, o registro adequado ainda não existia e isto não foi possível ocorrer, e sim apenas na parte escrita da língua oral.

Em contraponto, um marco histórico celebrado por toda a comunidade surda brasileira aconteceu em 24 de Abril de 2002, quando a Lei nº 10.436 reconheceu a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como língua da pessoa surda brasileira. Antes do reconhecimento desta língua, de modalidade visuoespacial, já existiam em nosso país produções literárias dos surdos publicadas. Porém, com o reconhecimento legal da língua, a literatura em LIBRAS cresceu consideravelmente.

Quanto a esta relação entre o desenvolvimento da língua de uma comunidade e o desenvolvimento de sua literatura, Possebon e Peixoto (2013, p. 231) afirmam:

---

1 Esta medida foi adotada em todo o mundo, por recomendação no Congresso de Educadores de Surdos em Milão. A partir daquele momento adotou-se na educação o Oralismo Puro como filosofia educacional, ou seja, sem a presença da língua gestual.

O crescimento de criações literárias de um povo está ligado ao desenvolvimento linguístico, cultural e educacional deste povo. Na história percebemos que quanto mais o Povo Surdo desenvolve sua língua, sua cultura e sua educação desenvolve também a Literatura Surda.

Partindo da realidade de que a comunidade ouvinte brasileira falante da língua portuguesa tem por tradição produzir uma Literatura escrita, conseqüentemente, a comunidade surda brasileira que possui como língua materna a LIBRAS tem por tradição produzir uma Literatura sinalizada. Sendo assim, os surdos geralmente inventam textos sinalizados e não escritos.

Possebon e Peixoto (2013, p. 227) afirmam que: “A Literatura Surda atualmente é registrada com o objetivo de garantir para as gerações surdas futuras o conhecimento destas poesias, histórias ou piadas”. Porém, o registro adequado para este tipo de literatura produzida em uma língua de modalidade visuoespacial, e não oral-auditiva como as demais línguas, é de gravação em vídeo. Com isto, o surgimento desta tecnologia aliada ao desenvolvimento da língua de sinais possibilitou maior liberdade para o crescimento da Literatura Surda.

Quanto à Cultura Surda a autora Strobel supracitada (2008, p.24) esclarece:

Cultura Surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

E por falar que a cultura também se relaciona com a língua. A Cultura Surda nos traz mais um item que é essencial para definir a cultura deles para melhor compreensão. E o que nos difere da cultura majoritária, no caso ouvintes, é a língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Estas publicações são importantes para transmitir o conhecimento sobre a Cultura Surda na sociedade ouvinte, além de ajudar aos surdos a obter reconhecimento, valorização, recuperação da autoestima e segurança, a fim de conseguirem o crescimento acadêmico e entrarem nas universidades. Atualmente no Brasil, já estimamos que há mais de 90 surdos com titulação de mestres e doutores, e pouquíssimos são pesquisadores na área de Literatura Surda.

Em concordância com esta afirmação, Rosa (2011) explica que há diferentes tipos de livros digitais na Literatura Surda, sendo que podemos destacar três processos na produção destes livros: a produção por *tradução* cultural da Língua Portuguesa para Libras, a produção através da *adaptação* cultural da história, substituindo o que vem a ser específico da cultura de ouvintes pelas questões que são culturalmente aceitas pelos Surdos, levando em consideração a comunidade e a identidade surda; e a *produção/criação* em Libras feita por surdos de maneira espontânea e criativa na contação de histórias epiadas.

Karnopp e tal (2011,p. 21) comenta que “As produções culturais de pessoas surdas envolvem, em geral, o uso de uma língua de sinais, o pertencimento a uma comunidade surda e o contato com pessoas ouvintes, sendo que esse contato linguístico e cultural pode proporcionar uma experiência bilíngue a essa comunidade. Nesse sentido, além da escrita da língua de sinais, a escrita da língua portuguesa também faz parte do mundo surdo, indispensável aos surdos brasileiros para a escolarização, a defesa dos seus interesses e cidadania. Pode-se pensar que o registro escrito em

língua portuguesa favoreça a destruição da riqueza em sinais; mas esse registro, por si só, não é necessariamente um fator contrário, já que se pode pensar na escrita como a busca por tradução das raízes culturais”.

Em relação a autora, percebemos que é necessário produzir mais textos que tenham referências bíblicas, ou seja, um aprofundamento textual da Bíblia em Libras que pode nos levar a uma outra produção cultural. E há registros de textos produzidos com itens religiosos como por exemplo música, poesia e versos bíblicos.

Falar da religião foi uma escolha desafiadora pois atualmente é um tema polêmico quando se trata de trabalhos acadêmicos que envolve o uso da Bíblia em diferentes entidades. Afinal o objeto de pesquisa deste trabalho são os vídeos traduzidos da Bíblia que são também materiais religiosos o que compromete com cautela as análises destes materiais com diferentes grupos religiosos registrados.

A base de pesquisa fomentada de forma única e registrada sobre religiosidade na Literatura Surda é o livro *Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*, de Assis Silva. Neste livro apresenta o trabalho religioso de diferentes entidades: a Igreja Católica, a Igreja Protestante e o Salão da Testemunhas de Jeová. Embora que há pesquisadores que relatam obras dos devotos e dos intérpretes, é o que nos leva a pergunta: porque necessariamente o assunto religioso estaria ligado à Literatura Surda? Será que os surdos sabem ler a Bíblia? A Bíblia traduzida é mais um item para a compreensão da divindade na comunidade surda?

Não há uma definição simples sobre o significado religião, pois abrange nos elementos espirituais, pessoais e sociais. E é um fenômeno que associa em todas as culturas, desde a Pré-história até os dias atuais conforme várias evidências que vai nas pinturas das cavernas, nos costumes funerários de nossos ancestrais distantes e na contínua busca por um objetivo espiritual na vida.

Bem que há autores que descrevem a religião de formas e épocas diferentes. Basta identificar nas citações que nos levam a compreender de que realmente não há uma concepção definida. Começaremos por Wigles, Colombo (1979, p. 12) que nos dá um conceito sobre a religião:

Religião é o conjunto de crenças, leis e ritos que visam um poder que o homem, atualmente, considera Supremo, do qual se julga dependente, com o qual pode entrar em relação pessoal e do qual pode obter favores.

Atualmente o projeto foca em três entidades religiosas que possuem produções de textos religiosos. E o que encontramos no livro de Assis que fala da qualidade de produção textual da Testemunhas de Jeová inclusive que possui mais livros traduzidos da Bíblia encontrado no DVD ou no site<sup>2</sup>. São citados os evangelhos: Gênesis, Rute, Eclesiastes, Cântico de Salomão (Cantares), Joel, Obadias, Jonas, Ageu, Malaquias, 2 Coríntios, Gálatas, Efésios, Filipenses, Colossenses, 1 Tessalonicenses, 2 Tessalonicenses, 1 Timóteo, 2 Timóteo, Tito, Filêmon, Hebreus, Tiago, 1 Pedro, 2 Pedro, 1 João, 2 João, 3 João, Judas e Apocalipse. Conforme vê que os livros estão expandindo, a utilização dela também vem crescendo com o uso de estéticas visuais.

E os ritos, segundo Assis Silva (2012, p. 158), segue com o uso da Libras nos encontros. Conforme segue o autor:

O ritual das reuniões das congregações em língua de sinais precisa ser considerado, pois constitui um dado fundamental para esta análise. Como todo ritual, as reuniões são absolutamente padronizadas, o que permite uma descrição etnográfica muito próxima de

---

2 Bíblia em língua de sinais - <https://www.jw.org/pt/publicacoes/biblia/>

sua realização empírica. Em verdade, as reuniões em *língua de sinais* são exatamente como as de língua oral, apenas utilizam outras tecnologias e, evidentemente, diferentes línguas.

E como vemos que há entidades que preocupam em transmitir a palavra de Deus e as boas novas para a comunidade surda. Lembrando que há diferentes recursos visuais e estéticos de cada entidades que procuram aprimorar melhor o uso da Libras, seja ela registrando em um material religioso em vídeo ou nos materiais educacionais. Concluimos que, nas três entidades religiosas, já está explícito que cada um tem diferentes estilos, regimentos, costumes que influenciam com os demais membros em que segue. Isto nos faz lembrar que o ministério de surdo permanece com o uso da Libras na evangelização. E por falar em materiais religiosos, há muitos tipos de produções que varia de idade da pessoa surda aos estilos que procuram difundir de forma necessária para a utilização destes categorizados por entidades religiosas.

O projeto visa apresentar várias categorias relacionadas às produções de textos religiosos através de mídias digitais e físicas como vídeos de internet e DVDs. Neste artigo, apresentaremos apenas duas categorias dentre as quatro: a Figura e o Figurino.

1) A **figura** apresenta recortes do texto para a realidade de forma traduzida da Bíblica. As imagens são formadas de modo estático e dinâmico para representar personagens e cenários bíblicos.

E a figura não é uma mera representação do real para o imaginário, ela também é representada por símbolos ou imagens. E como em qualquer língua, a imagem possui seus significantes e significados, isto é, uma imagem vale mais além de palavras descritas nela. Edgar-Hunt (2013) compõe dois tipos de signos, imagens, que

são baseadas no estudo da Semiótica. São elas, a física e a psicológica. A primeira parte, física, é um “signo como objeto”, a coisa tangível que vemos ou “ouvimos”, como uma placa na estrada, a lágrima da heroína ou as palavras “Vá em frente”. Chama-se “significante” – um estímulo exterior. Já na segunda parte, a psicológica, é um “signo como conceito”, a reação ao objeto, a ideia ou imagem mental que é provocada na mente da pessoa. Chama-se “significado” – uma resposta interior ao significante.

Novamente ressaltamos que a cada imagem ou figura é de suma importância em representar algo em que o receptor confere no vídeo. Ela mais uma vez é uma reprodução “real” de certas situações com seus sentidos representados. Conforme Santaella e Nöth (2015, p. 65) nos complementa que “a imagem é uma similaridade na aparência, o diagrama, nas relações, e a metáfora, no significado. Pela lógica peirciana<sup>3</sup>, no entanto, quando passamos da imagem para o diagrama, este embute aquela, assim como a metáfora engloba, dentro de si, tanto o diagrama quanto a imagem”.

A figura também é um complemento, necessário, para a adição de representação do texto sinalizado. As figuras são reproduzidas com um objetivo: compreender que aquilo que representa é real. Seja na compreensão do receptor, a figura nos faz reproduzir uma articulação da experiência vivenciada da “realidade” com a imaginação psicológica. Conforme a autora Barros (2010, p. 72) ressalta que “a *figuração* é a instalação das figuras, ou seja, o primeiro nível de especificação figurativa do tema, quando se passa do tema, quando se passa do tema à figura; a *iconização* é o investimento figurativo exaustivo final, isto é, a última etapa da figurativização, com o objetivo de produzir ilusão referencial”.

---

3 Teoria que segue o sistema elaborada por Pierce: Imagem propriamente dita; o diagrama; e a metáfora.

2) O **figurino** é composto por apresentação de personagens. São compostos por cenários com elementos e figurinos como facilitador da visualidade em Libras. E há partes cenográficas e teatrais na produção e contação da história bíblica em Libras. Essa categoria demonstra a importância do ator, seja ele surdo ou ouvinte, usuário da Libras, ser bem representado com o figurino de seu personagem e transmitir a essência do espetáculo religioso com atores como algo sagrado, assim como as vestes usadas de épocas, como, por exemplo, a reprodução de um ritual ou cerimônia religiosa.

E o figurino também faz parte da arte. É a arte transformada em roupas que representem sua estética artística que varia da robustez a um pano transformado em manto. A pessoa em que usar o figurino deve conhecer a história do personagem para se apropriar bem ainda mais na história na qual irá representar.

E as roupas também envolve ao espectador imaginando a vestimenta dela em época diferente. Conforme Roubine (2011, p.59) nos traz melhor a compreensão do uso do figurino nas imagens:

São estas possibilidades quase infinitas de alteração da imagem, de caracterização do personagem, que interessam à arte do ator. Não é que ele precise de roupas muito elaboradas. A rigor basta-lhe um traje cuidadosamente escolhido para suscitar, graças à “colaboração” do espectador, a realidade completa do personagem e seu modo de vestir. Mas esta definição elíptica e metonímica do figurino de teatro não equivale a uma recusa do figurino enquanto tal. Ela provém de uma escolha estética, da vontade de utilizar a capacidade de imaginação do espectador.

E por falar em figurino iremos analisar o uso dela enquanto a pessoa faz no da Libras, pois a vestimenta também pode contribuir ou atrapalhar durante a sinalização. É preciso ter cautela. E o figurino também é um item importante para representar a história da Bíblia. Neste caso, vemos técnicas para treinamento sistemático com as mãos, isto é, por ventura sinalizada em Libras com a utilização dos aspectos linguísticos importantes como a expressão facial, corporal, topicalização, etc.

## **1 METODOLOGIA**

A coleta de dados do projeto é realizada por análises de tradução no DVD e Youtube, em que há exibição de versículos da Bíblia em Libras. Neste artigo, apresentamos duas análises dos versículos contendo histórias de José e Noé.

Esses dois são trechos retirados do livro Gênesis, de comunidade religiosa distinta, e de editoras próprias. Após as análises de tradução, o projeto formula as categorizações das produções literárias. O artigo apresenta dois tipos de categorias: a produção literária com imagens; a produção literária com figurino. O projeto debate a análise dos dados encontrados nos vídeos exibidos. A partir desse procedimento utilizamos vários exemplos extraídos dos dados e apresentamos por meio de fotos recortadas dos vídeos com glosas em Libras. Após essa etapa, o artigo apresenta observações fundamentais em relação à Libras com sua espacialidade e informações relacionadas à obra literária da Bíblia.

## **2 ANÁLISE DOS DADOS**

Com este material em mãos são selecionados os textos bíblicos mais traduzidos nas religiões para a análise comparativa deste material traduzido para a Libras. Os dados apresentam e

diferenciam as duas categorias dos sinais no vídeo. Entre eles, encontram-se a Bíblia traduzida.

A) Categoria com figura:



**HOMEM (ÊNFASE)**  
Um homem chamado



**PESSOA-REFERÊNCIA (PESSOAL)**



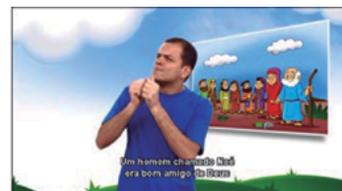
**NOÉ**  
Noé era amigo



**AMIGO**



**BOM**  
Era bom amigo



**JUNTO**



**DEUS**  
De Deus. Sempre obediente e fiel.  
(GEN: 01:38 – 01:46)



**OBEDECER**

A pessoa sinalizada neste vídeo é muito conhecido pela comunidade surda e principalmente na entidade religiosa. É tradutor surdo, faz a sinalização com clareza e harmonia. Combinando o texto de linguagem infantil com o objetivo de contar uma história de Noé. Possui experiência no ensino bíblico e frequenta igreja. Tem a sua devoção a Deus, mostrando uma expressão facial com o jeito de olhar para DEUS e também utiliza o sinal OBEDECER mantendo o olhar para o espaço superior esquerdo da tela. As imagens exibidas no vídeo são de suma importância para melhor compreensão do texto bíblico pela pessoa surda. Apesar de possuir legenda em português, o vídeo já apresenta outra forma de contribuir o surdo como um material bilíngue.

As figuras representativas são de suma importância para a compreensão entre o real e imaginário. É neste contexto que a pesquisa fundamenta nos lugares, personagens bíblicos e épocas distintas comparadas aos de atual. E no caso Libras, o emissor descreve personagens com características baseadas nas figuras e apresenta o sinal de forma em que a pessoa associe a figura com o sinal. E isso nos comprova que a Libras usa os termos visual-espacial a fim de representar seus signos, os sinais, com os símbolos, a representação da figura, para formar seus significados e significantes.

## B) Categoria com figurino:

Nesta categoria mostrado no site de Youtube<sup>4</sup> uma história de José do Egito com a equipe de Testemunhas de Jeová fazendo a dramatização com a Libras.

---

4 <https://www.youtube.com/watch?v=m2AT17oEdqM>



**JEOVÁ**

Jeová abençoará você

**ABENÇOAR**

**VOCÊ**



**IRMÃO**

Você tem de amar seus irmãos.

**VOCÊ**

**AMAR**



**CONTRA**

Não pode contrariar nada.

**NADA**

**NÃO-TER**



**EM FRENTE**

Em frente eles vão pensar.

**ELES**

**PENSAR**



**MUDAR**

Pode mudar e ser feliz.

**PODE**

**FELIZ**



**OK**

Ok, olhe ali.

**OLHAR**

**ALI**



**PEGAR**

Pegue.



Obs: as cenas são cortadas para ter uma idéia de mostrar que em cada cena tem personagens dramatizando em Libras.  
(José: 02:07 – 05:49)

As cenas divididas da história de José do Egito possuem personagens com vestimentas e usando a Libras para comunicarem-se com outros personagens. Isto é importante para o público surdo que pode entender bem melhor uma história.

Como exemplo o autor Edgar-Hunt (2013, p. 18) ressalta que os “personagens, por exemplo: são formadas por pequenos fragmentos de informação (como características físicas, gestos corporais e palavras faladas), cada um deles selecionados e justapostos para criar a ilusão de um ser humano tridimensional da vida real”. É nesse contexto que a importância do uso da Libras nos personagens também afeta linguisticamente na comunidade surda. E este vídeo analisado apresenta bem a sinalização de forma clara para melhor compreensão da pessoa surda.

## CONCLUSÃO

Como vemos, o artigo apresenta as duas categorias diferentes das obras literárias de textos religiosos. Os dois são de suma importância por conta da visualização clara e produzida em Libras, e oferecem opções para quem procura assistir e compreender melhor o texto religioso da Bíblia. São encontradas quatro categorias e podem aumentar no decorrer do projeto. Ainda não concluímos a parte de entrevistas e as análises de dados está em andamento. Lembramos que o projeto está em fase de continuação e pode encontrar outros vestígios fundamentais na produção literária.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS SILVA, C. A. *Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- BARROS, D. *Teoria Semiótica do Texto*. Editora Ática. 4.ed., 2010.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 31 jan. 2016.

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.

EDGAR-HUNT, R.; MARLAND, J.; RAWLE, S. *A linguagem do cinema*. Tradução: Francine FacchinEsteves, Scientific LinguagemLtda; revisão técnica: SérgioNesteriuk. Porto Alegre: Bookman, 2013.

KARNOPP, L. *Produções culturais de surdos: análise da literatura surda*. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 36, p. 115-174, mai./ago. 2010.

KARNOPP, L.; KLEIN, M. LUNARDI-LAZZARIN, M. (Org). *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

PETERS, C. *Deaf American Literature From Carnival to the Canon*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2000.

POSSEBON, F.; PEIXOTO, J. A. *Estágio Supervisionado III*. In: FARIA, E. M. B. *Língua Portuguesa: teorias e prática*. Vol. 7. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2013.

ROUBINE, J. *A arte do ator*. Tradução: Yan Michalski e Rosyane Trotta. Rio de Janeiro: Zahar, 2. ed, 2011.

ROSA, F. S. *Literatura surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais – Libras*. 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

SANTAELLA, L. NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 1. ed, São Paulo: Iluminuras, 1997 – 9 reimpressão, 2015.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2008.

WILGES, I.; COLOMBO, O. *Cultura Religiosa*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 2ª ed, 1978.

## MATERIAL ANALISADO

AVENTURAS DA BÍBLIA EM LIBRAS: Noé, Moisés, Sansão e Davi. Tradução e produção em Libras. Vol. 1. Barueri, SP: Instituto Expressão Surda. Sociedade Bíblica do Brasil, 2012.

JOSÉ DO EGITO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m2AT17oEdqM>

# Libras, o arbitrário e a iconicidade na comunicação: para uma política linguística e visual

Vânia Maria de Vasconcelos\*

*(...)tudo quanto aprendemos  
através dos sentidos corporais,  
também quando as coisas  
não estão presentes aos sentidos,  
recebemos as imagens dessas coisas como  
se nos estivessem presentes(...)*

TOMÁS DE AQUINO

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), consolidada como língua do surdo no Brasil a partir da Lei 10.436 de 2002, vem crescendo e se destacando como objeto de estudo na área de Linguística e Educação, o que representa um avanço para a pesquisa da língua em questão, além de divulgação da cultura e valores da comunidade surda no Brasil<sup>1</sup>. Com esse avanço das pesquisas na área de Linguística, as línguas de sinais passaram a ser consideradas línguas naturais. E, portanto, a primeira língua do surdo ou língua materna, daquele que utiliza a LIBRAS desde a infância em ambiente familiar.

Entretanto, a Libras convive como minoria linguística em um país, cuja língua majoritária é o português. Este fato é muito

---

\* Professora doutora da UFPB – vania-maria-02@hotmail.com.

1 Tal comunidade compreende surdos, intérpretes, familiares dos surdos e demais membros.

complexo e até mesmo contraditório, uma vez que essa língua, o português escrito, se baseia na oralidade, também é para o surdo a sua única modalidade escrita em situação de comunicação formal ou informal. Percebemos que isto representa um obstáculo bastante significativo para o surdo não oralizado, que se utiliza de sua língua de sinais, que é visual e espacial. Apesar disso, é comum ouvirmos muitos professores falarem para o surdo: “tem que aprender o português, como vocês irão se virar na ausência de intérpretes?” ou ainda “como irão ascender socialmente sem a escrita?”, sem se interrogar sobre a falta de relação de uma escrita advinda de uma língua oral para um usuário unicamente de língua de sinais.

Consideramos, neste caso, que tal situação não se configura em um simples bilinguismo, como o de duas línguas orais que coexistem entre ouvintes, como sua primeira e segunda língua, pois o surdo convive com uma língua de sinais (sua língua materna) e com a escrita do português (segunda língua) que é a oficial. Por mais que a Lei 10.436 (citada acima) tenha incluído a Libras no ensino formal e em algumas situações de fala, como em consultas, tal Lei apenas garante o acompanhamento de um intérprete quando o surdo não estiver acompanhado do familiar, uma vez que o intérprete representa uma necessidade para o surdo, como se efetiva o bilinguismo? Esta via não deveria ser dupla, surdos e ouvintes se comunicando sem tradutores?

Por isso, defendemos que a situação de bilinguismo na comunidade surda vai além dessa compreensão, exige um esforço bem mais intenso em pesquisas amplas, que envolvam fatores como constituição de saberes linguísticos, semióticos e culturais.

A questão que se coloca aqui é o fato de que a escrita de sinais no Brasil ainda não se consolidou, pois o que temos é o alfabeto manual, que representa a datilologia, utilizada como

soletração para nomes próprios. No entanto, sabemos que o surdo se comunica, de maneira geral, por meio de sinais considerados gestuais por alguns estudiosos, mas que são articulados a partir de cinco parâmetros: configuração das mãos, localização (com relação ao tronco e cabeça), movimento, orientação, além de expressões faciais e corporais. Todos estes elementos são propriedades físicas do campo espaço-corporal e visual que se integram ao sentido na produção do signo. Para a Linguística, temos aqui a união de significante e significado do signo linguístico, conforme nos ensina o célebre fundador da Linguística Moderna Ferdinand Saussure, uma vez que os sinais são signos convencionais e arbitrários, isto é, imotivados.

Por outro lado, a língua de sinais, em seus parâmetros, apresenta também as expressões faciais e corporais que não deixam de ser igualmente articuladores da língua de sinais, de forma menos arbitrária e mais icônica, como propriedade fonológica, responsável pela mudança de sentido, que denominamos traço distintivo. O vocábulo *feliz*, por exemplo, requer o sinal das mãos na frente do tronco juntamente com o arqueamento das sobrancelhas e sorriso no rosto. Este é apenas um exemplo, mas há um número significativo de sinais que são articulados utilizando também a expressão facial e corporal e, porque não dizer, às vezes também a mímica, mas essa não é a característica da língua de sinais, é apenas um traço distintivo, que isso fique bem claro. E como diz Saussure, *tudo nas línguas giram em torno de semelhanças e diferenças* (SAUSSURRE, 1999), nas línguas de sinais, que é uma língua natural, não pode ser diferente.

Assim, percebemos que é urgente a necessidade de elaboração de uma escrita de sinais que se insira na característica visual-espacial dessa língua, diria até mesmo nos movimentos corporais, por isso abordaremos a Semiótica, que estuda toda e qualquer manifestação do signo, seja verbal ou não-verbal, no sentido de

explorar a iconicidade presente nas línguas de sinais, sem deixar de considerar a arbitrariedade, e que será de grande contribuição para a elaboração de uma escrita de sinais. Desta forma, este trabalho busca observar e analisar essa união do arbitrário e icônico, fundamentado pela Linguística e Semiótica, uma vez presente em tais parâmetros da língua de sinais brasileira.

Sabemos que, por uma questão de política linguística, as línguas de sinais foram mais estudadas a partir de seus signos arbitrários, desde a década de 1960, Stokoe, seguido de outros pesquisadores, aponta para esse caminho como forma de consolidar o status de língua natural que vencesse a barreira de uma linguagem mimetizada.

Com a consolidação da linguística das línguas sinalizadas e superação de preconceitos, algumas investigações têm se voltado para a parte icônica dessas línguas. Estudos entre gesto e língua na organização da gramática e do uso da libras foram iniciados por Moreira; Leite (2008) e Mcleary e Viotti (2010, no prelo, apud, XAVIER e VIOTTI, 2014).

Tudo o que se refere à significação e representação é objeto de estudo da Semiótica. O Signo em relação ao seu Objeto é denominado ícone, índice e símbolo “Um ícone é um signo que se refere ao Objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios, caracteres que ele igualmente possui quer um tal Objeto realmente exista ou não”, Peirce (1999, p. 52). Podemos compreender um ícone como uma qualidade, ou qualissigno, que é um signo, que não atua como tal, mas é semelhante a coisa e utilizado como um seu signo, ou seja, signo de um possível, em virtude de qualidades próprias que se assemelha ao objeto que ele representa, desperta uma percepção de primeiridade ligada principalmente aos nossos sentidos. As imagens como fotografia, paisagem, mapas, maquetes, assim como os gestos e mímica são representadas pela relação de semelhança entre a

parte expressa e o seu conteúdo, ou seja, há uma motivação do significante em relação ao significado com o seu objeto. Nesse caso tanto as línguas orais como as línguas de sinais apresentam a iconicidade, uma menos e a outra mais, sendo assim ambas apresentam-se fortemente arbitrárias, mas com certa motivação que é própria das línguas naturais.

## **1 ARBITRARIEDADE E LINGUÍSTICA DAS LÍNGUAS DE SINAIS**

Assim como as línguas orais, também as línguas de sinais são duplamente articuladas, apresentam a mesma aquisição da linguagem pela criança, emergem e se desenvolvem em ambientes sociais, apresentam criatividade e produtividade, são herdadas e evoluem de geração em geração.

A dupla articulação da linguagem proposta por Martinet (1960) divide a linguagem em primeira articulação e segunda articulação. De base estruturalista essa divisão compreende na primeira articulação, a expressão, ou seja, o significante, os elementos distintivos mínimos da língua, destituídos de significado, os fonemas, que têm a sua razão de ser ao se combinarem e/ou contrastarem com outros para constituir, junto ao significado, o signo. O significado pertence à segunda articulação, seus elementos mínimos são os morfemas, unidades mínimas da língua que possuem significado. Neste sentido, para a oralidade os fonemas são unidades sonoras, elementos finitos em cada língua que se presta a combinações para criar morfemas, palavras e frases infinitas, já para a língua de sinais, os cinco parâmetros (doravante, configuração, movimento, locação, orientação e expressões faciais e corporais) são as unidades mínimas que são destituídas de significado quando isoladas, mas a sua razão de ser está no caráter distintivo de gerar significado.

Para tanto os signos, assim formados, constituem o verdadeiro sistema linguístico dessa língua da comunidade surda.

As etapas de aquisição da linguagem da criança surda são as mesmas da ouvinte, ambas iniciam quando bebês com balbucios, evoluindo para a repetição de sílabas, conforme pesquisas realizadas com surdos na primeira infância. O que demonstra que a criança surda nasce com a capacidade inata da linguagem, conforme aponta Chomsky para a aquisição das línguas naturais. Isto também atesta a sua teoria de que as línguas são herdadas geneticamente e que isso é uma propriedade das línguas em geral, e que a criança vai desenvolver a linguagem de acordo com a cultura e língua em que será exposta. Além disso, as línguas de sinais, assim como as línguas orais requerem de seus usuários a capacidade de gerar frases novas, o que prova ainda a tese da criatividade e produtividade.

## **2 ICONICIDADE DAS LÍNGUAS DE SINAIS**

As línguas de sinais apresentam característica formal, possuem leis que regem a formação dos sinais e sintaxe própria, e é, ao mesmo tempo, icônica, pois na sua representação original, o sinal estabelece uma relação direta com o objeto, embora com o passar do tempo se torne simbólico (KLIMA e BELLUGI, 1979).

A gestualidade e expressão facial, ao lado de registros pictográficos constituem a parte icônica da língua de sinais e são de importância crucial para a aquisição da língua escrita do surdo, mesmo sendo um letramento de segunda língua, o português, no caso.

As crianças surdas, no princípio de sua alfabetização, precisam da interação da visualização e dos gestos, pois a língua de sinais é uma língua gesto visual. A autora Hughes (1998 apud REILY 2003, p. 165) aponta oito diferentes funções que constitui o letramento visual:

- *Ler imagens do entorno- sobretudo comerciais;*
  - *Ler imagens de livros ilustrados;*
- *Usar imagens visuais como apoio para leitura de textos simples;*
  - *Ler sinais, símbolos e figuras no ambiente escolar/sala de aula, com objetivo de promover a alfabetização;*
  - *Criar imagens visuais significativas para registrar compreensão de tarefas;*
- *Usar figuras em textos de não ficção como apoio para aprendizagem de conteúdo escolar;*
  - *Usar figuras de textos de ficção como apoio para aprendizagem de conteúdo escolar;*
- *Ler a página – diferentes maneiras de apresentar o texto e as figuras.*

Desta forma, é necessário maior envolvimento do professor de aluno surdo com as imagens, ou seja, com a iconicidade. Os recursos humanos e materiais na educação de surdo deve se utilizar o máximo possível de recursos imagéticos, é preciso que eles estejam presentes no cotidiano ou na educação inclusiva do surdo.

De outra parte, Quadros (2006, p. 23) vai apontar para a importância da aquisição do português escrito pelos surdos, pois o português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam a criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e e-mails. Concordamos com Quadros quando propõe um ensino de português escrito para o surdo na medida em que considera a representação de tal língua em espaços formais ou informais, de uso unicamente escrito, o que não implica dizer que o professor possa impor ao surdo uma utilização de português escrito em qualquer situação

de comunicação. Em vista do fato de que as habilidades visuais do surdo poderiam ser melhor exploradas em aulas de história e literatura, por exemplo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma vez que já temos a língua de sinais consolidada como objeto de estudo da linguística, esperamos contribuir para o avanço da pesquisa na área de Libras a partir de uma abordagem linguística e semiótica, compreendendo o caráter icônico dessa língua, que transforme o saber em prática efetivamente acessível aos nossos usuários de Libras, não só no ensino, mas em todos os setores de sua vida social e intelectual. A exemplo de iniciativas de outras áreas além da Linguística, como é o caso do Pictolibras – projeto de designers pernambucanos Klesley Bastos e Giovana Caldas, para o turismo surdo, que criaram ícones por meio de “memes” que indicam e orientam a localização de pontos turísticos no Recife - PE para os surdos através das placas. (SECRETARIA DE CULTURA – PE, 2014). As placas na cidade demonstram o poder de organização e conscientização de uma comunidade em prol de sua acessibilidade, ainda mais para o surdo em se tratando de pontos turísticos, pois para ele conhecer é ver, e é mais importante visitar um espaço histórico, por exemplo. As placas também representam a língua de sinais em sua função propulsora de acesso ao surdo, ao mesmo tempo que se faz presente na vida e no meio social, como signo em circulação.

Esta consciência de língua como função e interação dos sujeitos no meio social, precisa de engajamento de todos, como fortalecedor das trocas de comunicação em todos os setores da realidade, para inserção e não apenas inclusão de espaços sem o necessário avanço que possa realmente apresentar e representar esta minoria linguística.

Uma língua em expansão significa o universo com olhar novo, resultando na necessidade de recriar a linguagem, por meio de iconografia, que será simbolizado na efetivação do uso. Com isso, esperamos contribuir por meio da Semiótica para o desenvolvimento e expansão dessa língua de sinais a partir da reflexão sobre o ensino e reconhecimento da comunidade surda no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- BARTES, R. *Elementos de semiologia*. 15 ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BRASIL. *Lei nº 10.436/2002*. Presidência da República, Casa Civil – Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm).
- CAMPELLO, Ana. *Pedagogia Visual na Educação de Surdos*. Trabalho de Tese. Florianópolis, 2008.
- DEUS, M. L. F. de. Surdez: linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum. *Revista Anápolis Digital*, Anápolis/GO, v. 3, n. 1, 2012.
- GREIMAS, J. & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- HONORA, M e FRIZANCO, M. L. E. *Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- KLIMA, E. S. e BELLUGI, U. *The Sings of Language*. Cambridge: Havard University Press, 1979.
- LODI, A. C. *Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos*. São Paulo: Educação e Pesquisa, n. 3, 2005.

MARTINET, A. *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin, 1960.

PEIRCE, Charles, S. *Semiótica*. 3 ed. São Paulo, Perspectiva, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de. *Ideias para ensinar português para alunos surdos* / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p. 1. Educação de surdos. 2. Ensino da língua portuguesa I. Schmiedt, Magali L. P. II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. III. Título.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus. 2003.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

SECRETARIA DE CULTURA DE PERNAMBUCO. *Pictolibras: pictogramas em língua de sinais de pontos turísticos e culturais de Recife e Olinda*. Produção: Geovanna Caldas e Kewsley Brandão. Recife: Centro Suvag de Pernambuco, 2014. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/907711-Pictolibras/>

STOKOE, W. C. et al. *A dictionary of American Sing Language on linguistic principles*. Washington: Gallaudet Cpllege Press, 1960.

STROBEL, k. I. Vestígios culturais na história do surdo. Trabalho apresentado ao curso de estudos surdos do centro SUVAG de Pernambuco, Recife, 2006.

XAVIER, André N. & VIOTTI, Evani. Contribuições da linguística teórica para a educação de surdos. In.: Faria, Evangelina Maria B. & Cavalcante, Mariane, C. B. (org.). *Desafios para uma nova escola: sobre o processo ensino-aprendizagem do surdo*. João Pessoa, Editora da UFPB, 2014, p. 13-48.

# Contraposição entre movimento e comunidade na cultura esperantista

*Prof. Dr. Luiz Fernando Dias Pita\**

A busca por uma língua que pudesse servir como ponte para o intercâmbio econômico, social e cultural da Humanidade é um ideal que tem sido perseguido há séculos. Ao longo da História, diversos idiomas foram utilizados com esta finalidade: desde o acádio, na antiga Suméria, passando pelo latim, língua de cultura no Ocidente até o século XVII, até chegar ao inglês na contemporaneidade, diversos idiomas ocuparam essa posição privilegiada graças ao poderio militar e/ou econômico dos povos que as falavam – e consequentemente as impunham.

Paralelamente a esse processo, que podemos chamar de imperialismo linguístico que sempre atua em paralelo ao cultural, a História também nos revela a criação e desenvolvimento de diversos projetos de idiomas que se caracterizariam pelo fato de serem “neutros”, isto é, não pertencerem diretamente a nenhum povo em particular. Tal ideia, que desarticula o “braço linguístico” do restante do corpo do imperialismo, foi levada a efeito por diversos pensadores, filósofos e linguistas, num processo que, segundo Umberto Eco (1994), podemos fazer recuar até o século XII, com a *lingua ignota* da freira Hildegard de Bingen. No entanto, de todos os projetos apresentados, apenas um foi capaz de: *a*), ser posto em prática; *b*), sobreviver a seu criador; *c*), dar origem manifestações

---

\* Doutor em Língua Latina (UFRJ, 2010), é Professor Adjunto desta mesma disciplina na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e membro da Academia Brasileira de Filologia. Email: nandopit@uol.com.br

culturais, tais como literatura, teatro, música etc., próprias; e *d*) chegar a ter falantes nativos, isto é, pessoas que o tenham aprendido desde a primeira infância e o tenham por língua doméstica. Falamos aqui do Esperanto.

Tendo sido elaborado nos anos oitenta do século XIX, o projeto denominado *Lingvo Internacia*, teve seu primeiro livro publicado em 1887. Contudo, pelo fato de o seu autor, o oftalmologista polonês Lejzer Zamenhof, ter-se valido do pseudônimo Dr. Esperanto na publicação da obra, rapidamente a nova língua ficou conhecida por esse nome. Outro fato importante é que, nesse mesmo livro, Zamenhof pedia aos que concordassem com o seu projeto que se comprometessem a usar o novo idioma quando – e apenas quando – um milhão de pessoas houvesse assumido o mesmo compromisso. Por ora, deveriam apenas enviar-lhe seus endereços, que seriam divulgados ao público quando o número em questão fosse alcançado. Zamenhof, porém, não contava com que as pessoas comesçassem a aprender e a usar o idioma de imediato, estabelecendo contatos entre si, pessoalmente ou por via postal. Muito rapidamente, o Esperanto era colocado em prática, tornando-se o elemento aglutinador e veículo de uma nascente comunidade: a dos esperantistas.

O rápido desenvolvimento dessa comunidade ganhou novo ímpeto quando clubes e associações antes dedicados ao ensino, aprendizagem e divulgação do Volapük<sup>1</sup> migrassem em peso para o novo idioma, seguindo o exemplo do clube volapuquista de Nürnberg (1888). Há ainda o surgimento de novos clubes, que já nascem esperantistas, tais como a *Societo Espero*, em S. Petersburgo (Rússia), e o *Esperantista Klubo de Uppsala* (Suécia), ambos de 1891, tal como é narrado por Edmond Privat em sua *Historio de la Lingvo Esperanto* (1982).

---

1 O Volapük, criado pelo padre alemão Johann Martin Schleyer, foi o primeiro idioma artificial a provar-se exequível. No entanto, sua vida útil teve, por diversos motivos, pouca duração.

Tal fato, no entanto, teria também consequências para o Esperanto, pois se a comunidade esperantista começava, com isso, a receber contornos mais bem delineados, além de dispor de sedes físicas e de uma rede de divulgação bem mais organizada que possibilitava, inclusive, a criação de jornais no idioma essa própria organização acabaria por moldar, a partir daí, o *locus* da cultura esperantista: o clube de Esperanto, ponto não apenas de reunião, discussão, divulgação e, principalmente, aprendizagem da língua, mas também de fruição dos produtos culturais que a língua começava a apresentar. Assim, desde muito cedo o movimento esperantista estruturou-se a partir desses clubes e associações, de caráter local, voltados para o estudo e divulgação do idioma.

Porém, se tal modelo foi fundamental para o surgimento, crescimento e perpetuação da cultura esperantista; Korjenkov (2005), contudo, chama a atenção para o fato de que esse modelo logo começou a exercer também um papel coercitivo no movimento como um todo, pois, ainda que o próprio Zamenhof, entre outros, tenha declarado que o traço distintivo do esperantista era o simples fato de falar a língua, a inserção desse falante na coletividade ficava, de certa forma, condicionada a sua pertinência a um clube e, conseqüentemente, à adesão aos demais valores defendidos pelo perfil da maioria de seus membros. Apesar disso, no entanto, os clubes logo se expandiram de tal forma que rapidamente começaram a esboçar novos contornos: com a criação de federações de clubes, são criadas associações nacionais de Esperanto, como a *Société Française pour la diffusion de l'Espéranto* (1898) e inicia-se, não só na França mas em diversos outros países, um processo de hierarquização em nível nacional.

Entretanto, não apenas clubes locais eram formados, surgem também associações que visavam congregar esperantistas unidos por algum outro laço, seja religioso, cultural etc. Nesse campo, basta citar-se a *Internacia Katolika Unuiĝo Esperantista*, fundada em 1903.

O crescimento do movimento esperantista nas décadas de 1890-1900 tem sua culminância com a realização, em 1905, do I Congresso Universal de Esperanto, ocorrido no balneário francês de Boulogne-sur-Mer. Neste congresso, são tomadas medidas que dão à cultura esperantista os contornos que ainda hoje trazem: é feita a *Deklaracio pri Esperantismo*, texto em que se plasman os valores fundamentais que justificam a existência do Esperanto; valores que, indiretamente, estabelecem a conduta esperada dos esperantistas quanto a diversos assuntos. Um de tais valores é o da estrita neutralidade do movimento esperantista quanto a política, religião, questões sociais etc<sup>2</sup>. Além disso, estabelece-se também o chamado *Lingva Komitato*, embrião da futura *Akademio de Esperanto*, comissão cujo objetivo era o de normatizar o uso da língua, naquelas situações ainda indefinidas.

Se, naquele momento, o *Lingva Komitato* representa a instância máxima da língua internacional Esperanto, logo o movimento em si encontrará seu equivalente com a fundação, em 1908, da *Universala Esperanto-Asocio* (UEA), entidade que, inicialmente, objetiva congregar os esperantistas de todo o planeta. Contudo, a partir dos anos 1920, a UEA será reformulada e será – também e principalmente – uma federação de associações nacionais e de classe. O processo de hierarquização e de verticalização do movimento esperantista está completo, e, nele, a comunidade esperantista está plenamente inserida e enquadrada, uma vez que, na prática, não há, fora dessa pirâmide, espaços que lhe sejam particulares.

---

2 Tal neutralidade não impedia que um esperantista vinculasse sua atuação pelo Esperanto a essas questões, mas eximia o movimento de responsabilidade para com essa vinculação. Segundo Ulrich Lins (1990), tal posicionamento, aliás, acabaria custando caro ao movimento esperantista, quando foi perseguido por Hitler, sob a acusação de serem “agentes do sionismo internacional” e ao mesmo tempo por Stálin, por serem “pequeno-burgueses e contrarrevolucionários”.

É nesse contexto que os congressos universais de Esperanto, realizados anualmente, galgam o posto de “vitrine viva” do movimento esperantista e, principalmente, da produção cultural em Esperanto, pois é durante os mesmos – que chegam a ter oito mil participantes – que ocorrem o lançamento de livros – muitas obras de caráter didático, mas também, e com maior repercussão, as literárias – ocorrem também concursos literários, de música, apresentações de teatro, poesia etc. Percebe-se então que, tal como a comunidade, as próprias manifestações culturais em Esperanto acabam também submetidas àquele contexto hierarquizado. Evidentemente, organizados sob o controle institucional, quando não sob financiamento direto, das associações nacionais e da UEA, a produção cultural veiculada nos congressos e nos principais jornais e revistas esperantistas estão, ainda que indiretamente, sob a chancela, ainda que apenas ideológica, dessas mesmas organizações.

O principal componente ideológico, nesse momento, é aquele denominado *Finvenkismo*, segundo o qual todos os esforços do movimento devem visar à adoção do esperanto como língua auxiliar em todas as nações do planeta. Para isso, toda a produção cultural em esperanto deve, de alguma forma, contribuir para esse objetivo, sendo pois inseparável de uma função de propaganda do ideário esperantista<sup>3</sup>.

E será justamente no flanco ideológico que surgirão as primeiras dissidências quanto ao aspecto verticalizado: denunciando o caráter “burguês” da postura rigorosamente neutralista da UEA, Eugène Lanti inicia um o processo que resultará, em 1921, na criação da *Sennacieca Asocio Tutmonda* (SAT), entidade que congregará

---

3 Tal fato acabou colocando de lado aquelas associações cujo objetivo primordial era trabalhar por meio do Esperanto, e não em prol do Esperanto: ainda que existentes e ativas nesse período, tais grupos, como InternaciaSciencistaAsocio Esperantista (ISAE), tiveram um papel, quando muito, coadjuvante no panorama esperantista de então.

os socialistas, comunistas e anarquistas existentes no movimento, visando à articulação internacional dessas ideologias por meio do Esperanto.

Na visão da SAT, estabelecida no manifesto *For la Neŭtralismon!*, lançado por Lanti em 1922, o *finvenkismo* só será possível com o fim da luta de classes, conseguido através da vitória do proletariado internacional. O embate entre SAT e UEA será uma constante no período entreguerras, levando inclusive a que fosse proibida a participação em ambas as associações.

Essa conjuntura irá se manter, mesmo durante as perseguições aos esperantistas nos anos 30 e durante Segunda Guerra Mundial, após a qual e em razão das vitórias de Stálin na frente oriental e subsequente instauração da “Cortina de Ferro”, o esperanto passa a ser malvisto na Europa do Leste, e, embora isso se dê em diferentes graus – que vão desde a proibição pura e simples de seu ensino e aprendizado, até o rígido controle estatal de suas atividades, uma consequência geral do fato é a saída das associações desses países dos quadros federativos da UEA, e também da SAT, a qual, nesse ínterim, já havia rompido com o centralismo de Moscou.

Com isso, a representatividade da UEA como mola propulsora do movimento esperantista é bastante enfraquecida, e, mesmo com as resoluções da Unesco favoráveis ao Esperanto (1954), fica cada vez mais patente que há uma fissura na até então vigente identificação imediata entre comunidade e movimento esperantistas: o movimento, quer pelas suas divergências internas, quer pelo esmaecimento de sua representatividade, não dá mais conta de atender a todas as demandas da comunidade esperantista, que começa, a partir dos anos 50, a buscar novos meios de expressão e de organização.

Essa busca é alimentada também pelo abismo entre os interesses da geração que vivenciou o período entreguerras e aquela surgida ao longo dos anos 50-60. Esse segundo grupo

manifesta desejos e opiniões que estão muito mais próximos da contracultura e dos movimentos de contestação que da visão *finvenkista* tradicional representada pelas instituições esperantistas: portanto, aquelas instituições esperantistas voltadas para o público jovem ganham uma força insuspeitável no período anterior. Essa força, convém dizer, é usada no sentido de reivindicar maiores espaços para a comunidade esperantista, sem, no entanto, romper com o movimento institucionalizado. Dessa forma, a *Deklaracio de Tireso*<sup>4</sup>, lançada em 1969, pode ser lida não apenas como um chamado à mobilização da juventude dentro do ambiente contestatário dos anos 60, mas também como um reivindicação de maior espaço para essa juventude, sufocada pelo movimento, dentro do próprio meio esperantista. Seu posicionamento é inequívoco:

Pli vastigi la dimension de la individuo. (...) La mobilizo okazas ĉefe pro sento, ke la libera evoluo de la individuo estas pli kaj pli endanĝerigata de la establitaj ordosistemoj.

La establitajn ordosistemojn subtenas du tendencoj: unu en la aktualaj kaj tro normigaj konceptoj pri la homo, due, la rapide evoluanta teknologio, kiu emas detrui la fizikan ĉirkaŭaĵon se la homo, kaj subfosi la homan psikon.<sup>5</sup> (apud MELNIKOV, 2015, p. 432.)

---

4 Que tem esse nome por ter sido feita durante o 25º Congresso Internacional da Juventude Esperantista, ocorrido na cidade de Tyresö (Suécia).

5 Ampliar a dimensão do indivíduo (...) A mobilização ocorre principalmente pelo sentimento, que a livre evolução do indivíduo é cada vez mais posta em perigo dos sistemas estabelecidos. Duas tendências mantêm estes sistemas estabelecidos: primeiramente concepções muito antiquadas e demasiado normativas sobre o ser humano. Em segundo lugar, a tecnologia em rápida evolução, que tende a destruir o ambiente físico do homem, e socavar a psiquê humana (tradução nossa).

Paralelamente, começa a haver, principalmente nos países da Europa Ocidental, o surgimento de novas associações esperantistas, que dão novo vigor ao uso do esperanto em outros ambientes que não o movimento em si; temos a (re)organização de associações de caráter religioso: protestantes, católicas, baháí, mórmons, etc.; de classe: médicos, advogados, ferroviários; de grupos comportamentais: homossexuais, vegetarianos, ambientalistas; e mesmo de *hobbies*: rádio-amadores, ciclistas, enxadristas; enfim, todo um novo circuito de associações que estabelecem novos posicionamentos frente ao movimento esperantista organizado; nem sempre assumindo uma postura de colaboração. Ao contrário: há até mesmo casos de recusa categórica a qualquer colaboração. Essas novas associações têm como traço comum o objetivo primordial de usar o esperanto para seus fins específicos, e seu compromisso com a divulgação do idioma geralmente se circunscreve ao grupo que representam.

Conjugados, o surgimento dessas novas associações, e seu apelo junto às novas gerações engendram uma ruptura no ideário do movimento esperantista: o nascente sentimento de autonomia da comunidade frente ao movimento rapidamente leva ao surgimento de novas revistas e editoras, que se empenham em falar sobretudo à comunidade esperantista sobre diversos assuntos, até mesmo sobre o movimento, sem, contudo, preservar aquela sumária identificação existente nas gerações anteriores. Desse modo, é claramente detectável, entre essa nova geração de esperantistas, uma visão crítica, tanto quanto à estruturação do movimento, quanto também aos objetivos do mesmo.

No entanto, serão necessários cerca de mais dez anos para que essa crítica ganhe corpo, pois será apenas em 1980, durante o 36º Congresso Internacional da Juventude Esperantista, realizado em Rauma (Finlândia), que essas críticas serão convertidas em um conteúdo programático conhecido como *Manifesto de Raŭmo*, que conclamava os esperantistas a usufruírem de sua condição, servindo-

se dos valores do Esperanto e da cultura esperantista, colaborando para seu fortalecimento, mesmo que isso signifique pôr de lado o *finvenkismo* até então predominante. Nesse aspecto, o quinto e último ponto do *Manifesto* é categórico quanto à demarcação dos limites entre as duas posturas:

Ni kredas ke la unua jarcento de Esperanto pruvis la taŭgecon de la lingvo por esprimi ĉion; meze de la 80-aj jaroj, komence de la dua jarcento, ni devos ekmontri al la mondo ke ni kapablas ankaŭ diri ion – ion kulture originalan kaj internacie valoran. (apud MELNIKOV; 2015, p. 434)

Assim, o decurso dos anos 80, e princípio dos 90, será o palco de um grande embate cultural no meio esperantista: que postura adotar? Manter a crença no *finvenkismo* ou defender o nascente *raŭmismo*? Tal debate, entretanto, apesar de produzir largas e acaloradas discussões, que movimentavam as principais revistas do movimento esperantista, era apenas a ponta visível de outra discussão, que ocorria nos bastidores, e que, de fato, apontava para uma questão bem mais incômoda: o movimento esperantista, como até então constituído, era realmente capaz de atender à comunidade a qual pretendia servir? E mais, essa comunidade caberia, ainda, nos limites para ela traçados pelo movimento?

Tal embate, porém, não chegou a ter uma conclusão, uma vez que, antes que se chegasse a ela, entra em curso uma nova revolução no panorama da cultura esperantista, que reequaciona as peças no tabuleiro e traz toda essa discussão – que até então acontecia entre os agentes institucionais e/ou culturais do meio esperantista, raramente alcançando aquele esperantista cuja participação se limitava ao clube local – à pauta do dia: falamos aqui da entrada da internet no cotidiano do esperanto.

A partir da segunda metade dos anos 90, a popularização da internet levou, não só, mas também, o movimento esperantista a uma quase total reconfiguração em diversos de seus aspectos, pelas diversas consequências que acarretou. A primeira, e a mais importante delas, foi a remodelagem da estrutura piramidal até então construída: se, desde a publicação do *Unua Libro* até aquele momento, a base do movimento – e da comunidade – esperantista estava firmemente assentada nos clubes locais, a fundação de “clubes virtuais”, “listas de discussão” e, enfim, a presença massiva de esperantistas nas diversas redes sociais acabou por dar nova configuração ao quadro, pois, para aprender-se a língua, não é mais necessária a frequência a um curso; assim como, para manter-se em contato com outros esperantistas – e portanto com o idioma – não é mais obrigatório frequentar-se um clube; pois há uma enorme oferta de materiais de ensino/aprendizagem do idioma, tanto disponibilizados na rede quanto – e esse é o aspecto mais importante – desenvolvidos em caráter colaborativo e sem intenção comercial, por esperantistas que desejam tão somente divulgar seu idioma e que, na maioria das vezes, dispõem-se a ensiná-lo através da própria rede, obtendo como retorno um grande número de interessados e de pessoas que, pelos mais diversos motivos, começam a estudar a língua.

Tal aprendizado diferencia-se daquele dos períodos anteriores pelo fato de que o estudante tem, desde o início, acesso à produção cultural em esperanto; a qual se viu, por sua vez, não só disseminada em larga escala como também extremamente dinamizada, uma vez que seu acesso a ela – através de material gratuitamente disponibilizado na rede seja por ausência de direitos autorais, seja por livre cessão por parte dos autores, ou mesmo por pura e simples pirataria – foi enormemente facilitado: no âmbito da Literatura, muitas obras clássicas da literatura esperantista, antes consideradas raras e esgotadas, são agora facilmente encontradas

*online*, estando acessíveis a um público que, por sua própria dispersão, tinha enorme dificuldade em adquiri-las.

No campo da música, muito do cancionero esperantista, antes de divulgação bastante restrita, devido à dificuldade de distribuição, mesmo por via postal, de discos de vinil e fitas cassete, tem agora ampla divulgação, através de rádios virtuais e *podcasts*, estando disponível para *download*<sup>6</sup>.

Tais fenômenos, é justo ressaltar, não são exclusivos da cultura esperantista: diversas línguas minoritárias, e até mesmo o latim, receberam o mesmo impulso proporcionado pelas novas mídias. Nesses casos, porém, esse impulso significou a manutenção dessas línguas e a integração de seus falantes antes dispersos. No caso do esperanto, ao contrário, o que se dá é a *expansão* do número de falantes.

Porém, o fenômeno que mais de perto nos interessa nos chega da percepção de que esse impulso causou, paralelamente, o ressurgimento da horizontalidade nas relações internas da comunidade esperantista, uma vez que o contato direto entre seus membros dispensou o papel – exercido muitas vezes de forma censória – das instituições do movimento.

Ocorre, portanto, uma nova ruptura, ocasionada pelo fato de que o movimento já não é sinônimo nem repositório da comunidade esperantista. Nesse aspecto, assistimos a um fenômeno completamente impensável, mesmo pelos que, há trinta e cinco anos, subscreveram o *Manifesto de Raŭmo*: pela primeira vez, na história do idioma, há uma geração de esperantistas que não foi apascentada no ambiente dos clubes e associações, mas que travou conhecimento, aprendeu, e hoje vivencia a cultura e o ideário esperantistas através do ambiente virtual, ingressando na comunidade esperantista

---

6 O que tem aquecido o “mercado esperantista”, já que as vendas de livros e discos nesse idioma vem crescendo de modo sustentável, nos últimos quinze anos.

sem jamais ter (tido) uma convivência direta com o movimento homônimo. Do qual, aliás, parece preferir manter distância.

Esse fato tem levantado enormes debates no movimento esperantista, uma vez que tem acarretado uma série de consequências nos mais diferentes planos: no plano organizacional, a horizontalidade prescinde da filiação a algum grupo como condição para a participação na comunidade esperantista; assim, muitas das associações esperantistas têm perdido um número expressivo de seus membros. Tal fato tem, infelizmente, afetado principalmente as associações de fins específicos; muitas das quais desapareceram, ou estão em vias de fazê-lo<sup>7</sup>. As associações nacionais e internacionais também têm perdido membros, e é sintomático o fato de que, em 2015, um único grupo de esperanto na rede social Facebook tenha cerca de 15000 membros, número que é o triplo do de associados da UEA.<sup>8</sup>

No plano ideológico, o alargamento dos vínculos entre aquela geração de esperantistas formada nos clubes e que comungava do ideário esperantista tradicional: *homarano*, *finvenkista* ou mesmo *raŭmista* – e os novos esperantistas formados pelo ambiente virtual vem interrompendo a transmissão do ideário esperantista às novas gerações. Tal fato leva, inclusive, a que muitos desses (novos) esperantistas “reinventem a roda” nos meios virtuais, trazendo ideias

---

7 Exceções dignas de nota são aquelas associações de cunho comportamental, cujo número de membros têm se mantido estável, caso das associações vinculadas a alguma religião, ou mesmo crescido, como é caso dos grupos de esperantistas homossexuais e ateus.

8 Segundo seu próprio “Jarlibro” (anuário), a UEA teve, em 2015, 4897 membros individuais associados. Claro, há que se considerar que, no caso dessas associações, o pagamento das anuidades sempre foi um fator restritivo para o crescimento do número de associados; logo, muitos dos que hoje se concentram nos ambientes virtuais jamais foram membros de quaisquer associações. Não obstante, a queda no número de filiados é, cada vez mais, alarmante. Há que se considerar também o envelhecimento dessa população, já que, segundo Galor e Pietiläinen (2015), a idade média dos membros de associações como a UEA é de 60 anos.

e propostas que, em alguns casos, já são veiculadas no movimento há mais de um século!

Contudo, o fato mais importante, nesse aspecto, é que há uma ruptura – que, até o momento, parece irreversível – naquela “complementaridade ideológica” que, em diversas regiões do planeta, foi assumida pelo movimento, e também pela comunidade, esperantista. Esta complementaridade postulava que um bom militante pelo esperanto deveria *também* apoiar uma determinada causa – o ambientalismo ou o vegetarianismo, por exemplo, ideologia – socialista ou anarquista – e, em muitos dos casos, até mesmo uma determinada religião: kardecismo, bahá’i, mórmons, oomoto, uonbulismo, etc.

Há ainda em curso um processo de seleção de ideias e posicionamentos que, de certa forma, resolveu aquele embate entre *finvenkistas* e *raŭmistas*, não porque tenha decidido a questão a favor de um dos lados, mas porque, realizando uma verdadeira filtragem nesses conjuntos de ideias, tenha realizado uma síntese entre os dois posicionamentos, mostrando quais das posições assumidas por cada um dos lados eram realmente válidas. Esta filtragem, conjugada à expansão da comunidade, acabou por fazer com que as ideias *raŭmistas* sejam predominantes junto à comunidade esperantista, adquirindo tons mais “*finvenkistas*” entre os membros da comunidade engajados no movimento e, principalmente, entre os dirigentes das instituições esperantistas (evidentemente, considerando-se o fato de que os dirigentes das associações esperantistas sejam, em geral, mais velhos que os membros da comunidade, tal fato não deve nos causar qualquer estranhamento).

À guisa de conclusão, devemos nos contentar, por ora, com o fato de que é impossível determinar com precisão quais rumos serão tomados pelo esperanto – comunidade e movimento – nos próximos anos. Mas pode-se afirmar com segurança que está em curso uma reconfiguração do universo cultural esperantista que,

se não é completa, é bastante contundente. E também que essa reconfiguração tem contribuído não só para renovar o plantel de falantes desse idioma, mas, principalmente, para dar maior oxigenação à vida cultural por ele veiculada.

## REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. *La serĉado de la perfekta lingvo en la Eŭropa kulturo*. Trad. Daniele Mistretta. Pisa: Edistudio, 1994.

GALOR, Zbigniew; PIETILÄINEN, Jukka. *UEA en konscio de esperantistoj*. Dobřichovice: Kava-Pech, 2015.

KORĴENKOV, Aleksander. *Historio de Esperanto*. Kaliningrado: Sezonoj, 2005. Serio Scio, 5.

LINS, Ulrich. *La Danĝera Lingvo: studo pri la persekutoj kontraŭ Esperanto*, 2 ed., Moscou: Progreso, 1990.

MELNIKOV, Aleksandro S. *Gvidlibro tra Esperantio* (konciza leksikono de la Esperanto-kulturo: esperantonimoj, realioj kaj flugilhavaj vortoj). Rostov-na-Donu: Mini Taip, 2015.

PRIVAT, Edmond. *Historio de la lingvo Esperanto*. Haia: Internacia Esperanto-Instituto, 1982.

UNIVERSALA ESPERANTO-ASOCIO. *Jarlibro 2015*. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio, 2015.

**GRUPO DE TRABALHO 02**  
DIVERSIDADE, VARIEDADE  
E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO  
DE LÍNGUAS NO BRASIL

# Um olhar para o PNLD 2014 de língua portuguesa: uma questão de políticas linguísticas

*Alexandra Nunes Santana\**

Ensinar a língua portuguesa em sala de aula não é tarefa fácil, principalmente quando não se tem bem estabelecidos os conceitos de língua, linguagem e ideologia linguística. O presente estudo tem como finalidade realizar uma reflexão sobre qual ou quais ideologia(s) linguística(s) é (são) adotada(s) no ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, já que os livros didáticos utilizados em sala de aula são aprovados pelo PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*), neste momento, com foco no PNLD 2014, com intuito de observar que ideologia(s) linguística(s) para o ensino de língua portuguesa está(ão) ou deveria(m) estar(em) percorrendo as salas de aula, uma vez que sabemos que o professor pode ter uma concepção e ideologia de ensino de língua divergente do livro didático adotado pela escola. Para isso revisitamos alguns estudiosos no assunto como, Bagno (2011), Bortoni (2012), Cecílio; Matos (2006), Moita Lopes (2013), Ribeiro da Silva (2013), Schiffman (1996), Signorini (2004) e Tormena (2007), assim como; o guia de livros didáticos PNLD 2014 de língua portuguesa.

Também reservamos um espaço para falar sobre ideologia linguística e realizamos um breve levantamento sobre o conceito

---

\* Universidade Estadual do Paraná –UEPG – Mestranda em Linguagem, Identidade e Subjetividade – e-mail:alexandrasantana@terra.com.br

de políticas linguísticas. Assim temos o intuito responder as seguintes perguntas: Que ideologia(s) linguística(s) é (são) adotadas pelo PNLD 2014? Os modos de tratar o ensino da língua portuguesa no livro didático configuram-se como políticas linguísticas?

E por fim, concluímos o artigo respondendo essas perguntas e afirmando que o processo de avaliação utilizado pelo PNLD para aprovar os livros didáticos tem contribuído para a elaboração de uma verdadeira política linguística exercida por intermédio do livro didático (BAGNO, 2011).

## 1 REVISÃO DA LITERATURA

Para Moita Lopes (2013, p. 19), vivemos em um tempo em que “a linguagem passa a ocupar um espaço diferenciado em nossas vidas sociais, o que precisa ser considerado em relação ao que chamamos de português”. Para o autor

ideologias linguísticas envolvem tanto os modelos socioculturais da linguagem em uso, do que chamamos de português no nosso caso, construídos pelos falantes, escritores etc., como também aqueles elaborados por especialistas do campo dos estudos da linguagem (MOITA LOPES, 2013, p. 20).

Pensando nisso paramos para refletir que ideologia linguística usamos na escola para o ensino de língua portuguesa? Sabemos que se trata da *ideologia da língua padrão*. Mas se, como afirma Moita Lopes (2013)

entendemos por ideologia linguística as compreensões, *tanto explícitas quanto implícitas, que traduzem*

*a interseção da linguagem e os seres humanos em um mundo social* (Woolard, 1998;3) ou compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio históricas, inclusive aquelas visões elaboradas por pesquisadores e teóricos da linguagem, derivadas do espírito intelectual ou da perspectiva epistemológica de seu tempo (MOITA LOPES, 2013, p. 22).

Sem dúvida passaremos a ter uma visão ideológica de língua diferente da que perpassa pelos bancos escolares.

Sabendo que a língua é viva, e que o ato comunicativo precisa somente de que as pessoas que estão interagindo conheçam o mesmo código, não importando se estão comunicando-se através da variedade de prestígio ou não, “precisamos considerar muito seriamente a relação entre a ideologia do padrão e a maneira como as línguas têm sido reificadas como entidades abstratas, independentes dos falantes e das sociedades” (MILROY, 2011, p. 82).

Para Bakhtin e Voloshinov a língua incorpora e articula a experiência social, a luta, a transição e a competição, e, conseqüentemente, o signo linguístico é visto como profundamente ideológico (ELICHIRIGOITY, 2008). Já em Marxismo e filosofia da linguagem, Bakhtin (1995) questiona em que medida a linguagem determina a consciência, e; em que medida a ideologia determina a linguagem. Por isso é muito importante que o professor tenha consciência de que ideologia de língua está transmitindo aos seus alunos, já que a ideologia da normalização continua a ser poderosa (GAL, 2006). É claro que não podemos desconsiderar que o papel da escola é proporcionar ao aluno o aprendizado da variedade culta e que é muito importante que o aluno tenha domínio dessa variedade para poder usá-la em momentos que se fazem necessários. Mas a variedade linguística deve ser respeitada e valorizada, pois

ela é utilizada como meio de comunicação entre pessoas de várias camadas sociais, de culturas diferentes, de modos distintos de pensar e de usar a língua.

Acreditamos que o objetivo da escola é fazer com que o estudante, como salienta Signorini (2004, p. 90), faça “uso adequado da escrita e dos materiais escritos em diferentes contextos, ou, mais genericamente ainda, ler/interpretar e escrever de maneira adequada em diferentes contextos”. Para a autora, esse “adequado” seria

trabalhar com alternativas de leitura/escrita que não reproduzam a lógica diglósica de dicotomias estanques do tipo: ou é padrão ou não padrão, culto ou inculto, letrado ou não letrado, oral ou escrito, formal ou informal etc. A observação das práticas reais e das formas em circulação, ou seja, a observação dos usos contextualizados, mostra como são de fato movediços limites assim traçados e frágeis as relações de oposição assim demarcadas” (SIGNORINI, 2004, p. 98).

Diante do que foi levantado sobre ideologia linguística faz-se necessário um olhar sobre o PNLD com intuito de analisar/refletir sobre que concepção de língua e linguagem e ideologias linguísticas estão sendo “sugeridas” para os autores de livros didáticos para que suas obras sejam aprovadas.

## **2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)**

O PNLD é um programa do governo federal que tem como objetivo “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”. Sabemos que “após a análise das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos

com resenhas das coleções consideradas aprovadas”. Esse “guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico” (Portal do MEC/ PNLD)

De acordo com as informações do Guia do PNLD 2014,

O PNLD 2014 oferece a escolha do livro didático de Língua Portuguesa (LDP) que as escolas públicas utilizarão entre 2014 e 2016 e é importante ressaltar que essa escolha se dá num momento em que o processo de implantação do ensino fundamental (EF) de nove anos já se encontra consolidado no país. O Guia apresenta aos professores das escolas públicas as coleções didáticas de Língua Portuguesa que, aprovadas pelo processo avaliatório oficial, propõe-se a colaborar com a escola no que diz respeito à reorganização desse período do EF.

Para Bagno (2007, p. 119) o processo de avaliação realizado pelo PNLD “tem envolvido uma grande quantidade de linguistas e educadores, que vêm dando uma contribuição importantíssima para a elaboração de uma verdadeira política linguística exercida por meio do livro didático”. O autor ainda afirma que o “PNLD é uma instância privilegiada em que os resultados das pesquisas empreendidas nas boas universidades exercem saudável influência na prática pedagógica” (BAGNO, 2007, p. 119).

Diante do exposto, percebemos que há uma busca incansável para que o ensino/aprendizado da língua portuguesa seja realizado com mais qualidade, uma vez que as obras aprovadas passaram por vários critérios de análise antes de chegar na sala da aula.

O Guia de livros didáticos PNLD 2014

apresenta aos professores de nossas escolas públicas as coleções didáticas de Língua Portuguesa que,

aprovadas pelo processo avaliatório oficial, propõe-se a colaborar com a escola no que diz respeito à reorganização desse período do EF. Assim, pretendem fornecer parte dos recursos de que o docente deverá lançar mão para:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos (Guia PNLD 2014, p.7-8).

### Ainda segundo o Guia,

a análise das coleções precisa garantir que o material escolhido esteja adequado:

- aos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no EF, explicitados por documentos oficiais como os PCN e/ou as Diretrizes Curriculares para a educação básica, assim como às propostas estaduais e municipais;
- à situação particular em que seu estado ou município se encontra em relação ao novo EF (As crianças que ingressarão no sexto ano terão quatro ou cinco anos de escolarização anterior? Passaram ou não pelos dois ciclos de alfabetização e letramento previstos para os cinco primeiros anos do novo EF?);

- ao projeto didático-pedagógico da sua escola (Guia PNLD 2014, p. 31).

Percebemos também que há toda uma preocupação em deixar claro que, apesar de os livros serem analisados por especialistas da área, é de fundamental importância o papel dos profissionais da escola na escolha do material didático mais adequado à realidade escolar a que pertencem. Como podemos observar,

Muito embora os LDP sejam oficialmente avaliados pelo PNLD segundo critérios públicos e oficiais de ordem teórica, didático-pedagógica e técnica bastante precisos (confira nosso Anexo 2 – Ficha de Avaliação), essa análise não invalida como demanda uma outra: a das equipes docentes de cada escola. Empreendendo uma análise própria do material, sua escola pode:

- assimilar melhor e discutir os principais critérios oficiais de avaliação;
- participar ativa e criticamente, por meio dessa discussão, do processo avaliatório;
- contribuir para esse processo com critérios próprios, ditados pelo projeto didático-pedagógico da escola e pela experiência acumulada da equipe docente;
- desenvolver, em seus próprios limites, uma cultura de avaliação de materiais didáticos como parte do projeto político-pedagógico da escola. (Guia do PNLD 2014, p. 31).

Como vimos, o resultado no processo de escolha deve ser fruto de várias discussões entre os profissionais da unidade escolar e que apesar de as obras terem passado por vários critérios, isso não

invalida as opiniões e as posições de quem está de fato trabalhando com o material didático.

### 3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A Política Linguística, como afirma Ribeiro da Silva (2013, p. 291), “é um campo de investigação relativamente recente em comparação com outras áreas dos Estudos da Linguagem”. Devido a isso ainda não há uma consonância no que se refere à terminologia específica da área. Para alguns autores o termo utilizado é Planejamento Linguístico e Política Linguística, já para outros “Planejamento e Política Linguística” e há ainda pesquisadores que utilizam “Engenharia Linguística” e/ou “Tratamento Linguístico” (Crystal, 1992, p. 310-311 apud Ribeiro da Silva, 2013). Neste trabalho usaremos a terminologia Política Linguística (PL) para “designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguístico” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 291).

Segundo Tormena (2007, p.18-19), as “PoL (políticas linguísticas) do Brasil não se preocupam com a forma da língua, não se caracterizando com um planejamento de *corpus*” (que intervém sobre a forma da língua), pois “não há uma intervenção na gramática, na forma escrita da língua ou na sua padronização”. Para a autora, as PoL brasileiras se preocupam somente com as questões de *status* (intervêm sobre as funções da língua), ou seja, “em saber qual (is) variedade (s) se quer valorizar e qual (is) se quer ignorar” (TORMENTA, 2007, p.19). Sabemos que no Brasil, na prática, o objetivo sempre foi de uma língua única, a norma-padrão, e que “o plurilinguismo sempre foi rejeitado, combatido ou ignorado”. Tormena (2007, p. 19) ainda acrescenta que as Pol brasileiras são implícitas, pois a “questão

da língua integra outras políticas educacionais, não ocupando o foco principal”.

Para Schiffman (1996), política linguística explícita é aquela que diz respeito à legislação oficial, ou seja, documentos, leis, decretos, resoluções, etc., que regulamentam as questões linguísticas. Enquanto, política linguística implícita refere-se às regras linguísticas que não são oficiais, porém se manifestam no cotidiano, ou seja, nas práticas sociais, que embora não sistematizada possuem regras claras, as quais podemos tratá-las como variedades linguísticas.

Pensando nessas definições, faz-se necessário refletir sobre o papel dos livros didáticos que são aprovados pelo PNLD, porque sem dúvida nenhuma eles são instrumentos de divulgação das políticas linguísticas e, por isso, é importante observar que ideologia linguística está sendo transmitida, uma vez que, em muitos casos o livro didático é “o único material de leitura disponível na casa dos alunos do ensino fundamental público, alcançando toda a família” (TORMENA, 2007).

Diante disso, acreditamos que o PNLD trata-se de uma política linguística explícita, já que é um programa oficial do governo federal e o livro didático trata-se de uma política linguística implícita, porque, mesmo tentando-se adequar aos critérios do PNLD para poder ser aprovado, também mobiliza culturas linguísticas que historicamente circulam na sociedade e mantem modos de organização interna e perspectivas sobre a língua distintas daquelas do PNLD. Porém, neste momento não trataremos do livro didático, pois é um assunto que requer um tratamento exclusivo devido a sua complexidade. Neste trabalho, o foco é falar sobre o PNLD e seu processo de avaliação das obras. Por isso, passaremos agora a verificar os critérios utilizados pelo PNLD para aprovar os livros didáticos de língua portuguesa.

## **4 CRITÉRIOS PARA APROVAÇÃO DAS OBRAS**

Segundo o Guia de livros didáticos PNLD 2014, as obras, para não serem excluídas e, conseqüentemente, serem aprovadas pelo processo de avaliação do programa, devem seguir vários critérios, como os “Critérios relativos à natureza do material textual”:

Os textos escolhidos propiciam aos alunos experiências de leitura significativas, ou seja:

- Os gêneros discursivos são os mais diversos e variados possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português.
- Os textos literários estão significativamente presentes e oferecem ao leitor experiências singulares de leitura.
- A coletânea favorece o letramento do aluno e incentiva professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio LD.
- Os temas abordados propiciam discussões pertinentes para a formação do aluno, em especial como cidadão.
- A coletânea motiva e/ou favorece, em seu conjunto, o trabalho com os demais componentes curriculares básicos (produção escrita, linguagem oral e conhecimentos linguísticos) (Guia PNLD 2014, p. 34).

Em relação aos “Critérios relativos ao trabalho com leitura”,

- As atividades de compreensão colaboram satisfatoriamente para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações.

- As atividades exploram as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando adequadamente esse trabalho.
- As atividades desenvolvem estratégias e habilidades inerentes à proficiência em leitura que se pretende levar o aluno a atingir.
- Os conceitos e as informações básicas eventualmente utilizados nas atividades (inferência, tipo de texto, gênero, protagonista, etc.) estão suficientemente claros para seus alunos.
- A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura (Guia PNLD 2014, p. 35).

Já os “Critérios relativos ao trabalho com produção de textos”,

- As propostas de produção escrita consideram o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita.
- As propostas exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades.
- As propostas apresentam e discutem as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática.
- As propostas desenvolvem as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.
- Os conceitos e as informações eventualmente utilizados (tipo de texto, gênero, coesão, coerência, etc.) são explicados com clareza suficiente para seu aluno.

- A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem (Guia PNLD 2014, p. 36).

### Sobre os “Critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral”,

- As atividades favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem.
- As atividades exploram as diferenças e as semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam.
- As atividades propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.
- Os conceitos e as informações básicas são suficientemente claros para seu aluno.
- A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na proficiência oral (Guia PNLD 2014, p. 37).

### Em relação aos “Critérios relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos”,

- As atividades com conhecimentos linguísticos têm peso menor que as relativas à leitura, à produção de textos e à linguagem oral.
- As atividades com conhecimentos linguísticos estão relacionadas a situações de uso.
- As atividades consideram e respeitam a diversidade regional e social da língua, situando as normas urbanas de prestígio nesse contexto linguístico.

- As atividades estão articuladas às demais atividades ou as subsidiam direta ou indiretamente.
- As atividades promovem a reflexão e propiciam a construção dos conceitos abordados. Os conceitos são explicados com clareza suficiente para seu aluno.
- A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como na construção de conhecimentos linguísticos (Guia PNLD 2014, p. 38).

Como podemos observar, são vários critérios a serem seguidos e, sem dúvida, podemos afirmar que há uma busca incansável por um ensino de língua portuguesa mais pautado na realidade do país. No entanto, apesar de estarem envolvidos no processo de avaliação das obras linguistas e educadores das melhores universidades do Brasil, quando o assunto é o tratamento da variação linguística, concordam que ainda há muito que melhorar, como podemos observar a seguir na análise dos critérios específicos que as obras devem atender.

## **5 CRITÉRIOS ESPECÍFICOS**

As obras aprovadas pelo PNLD 2014 tiveram que atender os seguintes critérios:

Relativos à natureza do material textual:

O conjunto de textos que uma coleção oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar ao aluno, contribuindo para sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário. Uma coletânea deve, portanto:

1. estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;
2. ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita – inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português –, permitindo ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem;
3. ser adequada – do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística – ao nível de escolarização em jogo;
4. incluir, de forma significativa e equilibrada em relação aos demais, textos da tradição literária de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira);
5. incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático (Guia PNLD 2014, p. 17).

Percebemos nesses critérios que há uma preocupação de que o livro didático apresente textos variados que demonstrem/representem a heterogeneidade da língua escrita: no entanto, é deixado bem claro que é necessário que os alunos percebam essa heterogeneidade e observem os textos mais *significativos de uso da linguagem*, ou seja, os textos produzidos na variedade de prestígio.

Nos critérios relativos ao trabalho com o texto, as coleções devem desempenhar uma metodologia que possa garantir o aprendizado da língua, como, por exemplo, no trabalho com a leitura

As atividades de compreensão e interpretação de texto têm como objetivo final a formação do leitor

(inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, só podem constituir-se como tais quando:

1. encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
2. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
3. desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (Guia PNLD 2014, p. 18).

### Já em relação ao trabalho com a produção de textos,

As propostas de produção escrita devem visar à formação do produtor de textos e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de:

1. considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno condições plausíveis de produção do texto;
2. abordar a escrita como processo com o objetivo de ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção, na revisão e na reescrita dos textos;
3. explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
4. desenvolver as estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (Guia PNLD 2014, p. 18-19).

## Os critérios relativos ao trabalho com a oralidade:

A linguagem oral, que o aluno chega à escola dominando satisfatoriamente no que diz respeito a demandas de seu convívio social imediato, é o instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência prévia que o aprendiz não só desvendará o funcionamento da língua escrita como estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive no que diz respeito a situações escolares, como as exposições orais e os seminários. Assim, caberá à coleção de Língua Portuguesa no que diz respeito a esse quesito:

1. recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
2. valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
3. propiciar o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (Guia PNLD 2014, p. 18-19).

Observamos aqui mais uma vez que se fala em valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguística, no entanto com o objetivo de ensinar ao aluno as normas urbanas de prestígio e não arremeter todas as práticas de uso da língua (GAL, 2006).

Em relação aos critérios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos,

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos da língua e da linguagem, por isso mesmo seus conteúdos e atividades devem:

1. abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
2. considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
3. estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados (Guia PNLD 2014, p. 19).

A preocupação em ensinar/valorizar a normas urbanas de prestígio fica evidente nos critérios de análise/aprovação das coleções didáticas para o ensino da língua portuguesa, e essa ideologia linguística leva à *desvalorização das outras variedades* (Milroy, 2011), pois a variedade de prestígio torna-se a forma *legítima*, e as outras formas tornam-se *ilegítimas*.

Sabemos que existe uma grande intenção em mudar este quadro e percebemos mudanças significativas com o passar dos anos sobre a abordagem da variação linguística nos livros didáticos, mas o que se percebe também é que ainda impera a *ideologia da norma culta*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o artigo apresentando alguns conceitos de ideologia linguística na visão de alguns estudiosos. Em seguida

falamos a respeito do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e do Guia dos livros didáticos de língua portuguesa do PNLD 2014 e de sua importância para ajudar/orientar os profissionais da área na escolha do livro didático mais adequado à realidade escolar a que pertence. Após essa reflexão falamos sobre o conceito de Políticas Linguísticas de acordo com alguns estudiosos no assunto e de como acreditamos que o PNLD se configura em uma política linguística explícita. Em seguida realizamos um levantamento dos critérios que as obras devem seguir para serem aprovadas pelo programa.

Diante do exposto entendemos que apesar de haver avanços muito significativos no ensino/aprendizado da língua portuguesa e no processo de análise/aprovação dos livros didáticos, ainda é necessário continuar realizando mudanças para que o ensino da língua seja pautado mais na realidade linguística da sociedade, comunidade em que os estudantes vivem, pois, como afirma BAGNO (2011, p. 145) “uma coisa é aprender sobre a língua, outra coisa, muito diferente, é aprender a usar a língua”.

Enfim, o que percebemos é que ainda impera a ideologia da língua padrão, o que é preocupante, pois sabemos que o livro didático é uma ferramenta de auxílio para o professor e, às vezes, infelizmente, a única. Então, o papel do PNLD como política linguística é de fundamental importância para que ideologias como a de que o ensino da língua padrão é que deve ser dominante em sala de aula e, por outro lado, deixar de abordar de maneira mais significativa a linguagem que se manifesta no cotidiano, nas práticas sociais, sem dúvida é um erro, pois assim, dificilmente teremos alunos que de fato aprenderam sobre a língua que usam.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BORTONI, S. M. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN(ORG.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- CECÍLIO, S. R.; MATOS, C. M. A. *Revisitando o livro didático: a variação linguística e o ensino de língua*. Entretextos, Londrina, n. 6. p. 39-43, jan/dez. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2014. Ensino Fundamental Anos Finais. Brasília, 2013.
- CRYSTAL, D. Glossary (Language Planning) In: BRIGHT, W. (Ed.). *International encyclopedia of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1992. p.310-311.
- ELICHIRIGOITY, M. T. A formação do sentido e da identidade na visão Bakhtiniana. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 181-206, 2008.
- GAL, S. Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies In: *Europe 13 (Language ideologies, policies, and practices: language and the future of Europe/edited by Clare Mar-Molinero and Patrick Stevenson*, 2006.
- MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: BAGNO, M.; LAGARES. X (Orgs.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo, SP: Parábola, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. O português no século XXI cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

RIBEIRO DA SILVA, E. *A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos*. Campinas. n(52.2) p. 289-320, 2013.

SCHIFFMAN, H. F. *Linguist culture and Language Policy*. London: Routledge, 1996. SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. *Scripta*, Belo Horizonte, v.7, n.14. p. 90-99, 1º sem. 2004.

TORMENA, T. A. *Política Linguística Implícita na virada do século XXI: o Programa Nacional do Livro Didático*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

# Políticas públicas para o ensino de línguas: a variedade linguística na proposta de formação docente em Letras\*

*José Marcos de França\*\**

*Maria Ester Vieira de Sousa\*\*\**

O ensino de línguas tem passado, principalmente nas duas últimas décadas, por um processo de revisão teórica e metodológica sob o aval das ciências da linguagem, capitaneado principalmente pela Linguística. Entre os avanços ocorridos no decorrer do processo, encontra-se a abordagem da variação linguística como conteúdo legítimo de ensino nos cursos de Letras, no Ensino Superior (ES).

O discurso da Linguística, ou mais precisamente do espaço discursivo da Sociolinguística, se inseriu no campo discursivo de ensino de línguas como um contraponto ao ensino tradicional, qual seja, um ensino normativo-gramatical que rejeitava uma abordagem das variedades linguísticas consideradas não padrão, o que implicava também um preconceito linguístico contra os usuários dessas variedades. Então, como consequência de uma política linguística adotada pelo discurso oficial, as políticas

---

\* Este trabalho recupera parte de uma discussão estabelecida em França (2015).

\*\* Doutor em Linguística e professor de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe. e-mail: santanadefranca@yahoo.com.br

\*\*\* Doutora em Letras e professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. e-mail: teca.vieiradesousa@gmail.com.br

públicas de ensino de língua abarcaram a temática da legitimidade e do reconhecimento da variação linguística nos discursos dos documentos oficiais que norteiam a formação docente nos cursos de Letras. Disso decorre outra consequência: a “conscientização” de que as variedades linguísticas devem ser reconhecidas como legítimas e abordadas sem preconceito da mesma forma que a variedade padrão.

Um curso de Letras, acreditamos, deve procurar atualizar-se sempre com as novas tendências teóricas: linguísticas, metodológicas e pedagógicas voltadas para o ensino de língua. Essa atualização deve ocorrer, portanto, no sentido de proporcionar uma formação na graduação em Letras que atenda às novas exigências do Ensino Básico (EB), ou seja, que se formem professores que atendam às expectativas dos documentos oficiais que regem o EB (EF e EM), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo. Assim, tanto os professores formadores quanto os futuros professores de LP devem estar atualizados com as teorias basilares que norteiam esses documentos. Nesse sentido, acreditamos que, em princípio, a formação em um curso superior de licenciatura em Letras deve atender à demanda de professores de Português do EB.

Considerando esse compromisso, interessa-nos investigar como a questão da variedade linguística tem sido abordada nos documentos oficiais que regem e orientam os cursos de formação docente em Letras. Selecionamos para nossa análise as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) e quatro projetos pedagógicos (PP) das seguintes IES<sup>1</sup> públicas do âmbito federal: UFS – Universidade Federal de Sergipe; UFPB – Universidade

---

1 As referências das citações dos textos dos PP serão indicadas pelas siglas de cada instituição. Apesar das diferentes denominações que os projetos recebem, dependendo da IES, para umas, “projeto pedagógico”, para outras, “projeto político-pedagógico”, aqui vamos abreviar por PP.

Federal da Paraíba; UFAL – Universidade Federal de Alagoas; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

## **1 A LEGITIMAÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO CONTEÚDO DE ENSINO: UM EXEMPLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Conforme apontamos na introdução desse trabalho, a variação linguística tem surgido nas últimas décadas como conteúdo de ensino legitimado a ser trabalhado no Ensino Básico (EB). Nessa mesma perspectiva, os documentos oficiais para o Ensino Superior têm apontado para os cursos de licenciatura a necessidade de formar professores para o EB com uma “consciência” e o conhecimento de que o fenômeno da variação linguística é parte inerente de toda e qualquer língua e, por isso, não pode ser vista ou discriminada como uma variedade inferior em relação àquela considerada de maior prestígio social.

O discurso da Linguística, mais precisamente do espaço discursivo da Sociolinguística, passa a dar suporte teórico para os debates que, principalmente nas últimas décadas do século XX, sustentavam mudanças de paradigmas para o ensino de língua, motivados, como afirma Soares (1998), pela massificação do ensino e pela inserção de uma nova clientela nos bancos escolares.

Conforme Cezario e Votre (2009, p. 141), “A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística”. Assim, a concepção de língua implicada no discurso da Sociolinguística é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma

língua. Ou ainda: os sociolinguistas “[...] entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana” (TARALLO, 1997, p. 7). Parte-se do princípio de que toda e qualquer língua é marcada pela heterogeneidade de usos que caracterizam as variações linguísticas, reconhecidas como um fenômeno que está presente em todas as línguas particulares. Nesse sentido, Faraco (2008, p. 33) afirma que:

No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea.

Diferentemente dos estudos tradicionais de língua, de base normativo-gramatical, que legitimam apenas o uso da norma padrão,

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima. (MOLLICA, 2004, p. 13).

Percebe-se, portanto, que os estudos linguísticos polemizam a concepção de erro em língua e trazem à tona preconceitos linguísticos existentes (de forma camuflada) contra as variedades não padrão e o reflexo disso para os falantes dessas variedades, estabelecendo uma relação direta entre classe social do falante e os “erros de português” cometidos: quanto mais baixa a classe social a

que pertença o falante mais “erros de português” serão cometidos porque ele estaria mais distante da variedade padrão. Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 72), no entanto,

Todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou. Essas sentenças podem seguir as regras da chamada língua-padrão ou as regras das variedades rurais ou urbanas. Em um ou outro caso, serão bem formadas.

Seguindo esse princípio de que qualquer falante nativo sabe produzir sentenças bem formadas, independentemente da variedade linguística que utilize, “Não se pode confundir, pois, o conceito de sentenças bem formadas, que provém da noção de competência, com a noção de “erro” que as nossas gramáticas normativas defendem” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 72). Nesse sentido, chegamos à noção de *competência comunicativa*: é a competência que permite a um falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias, fazendo uso de normas de adequação definidas em sua cultura, independentemente da variedade linguística utilizada.

Converge para essa noção de competência comunicativa a concepção de “gramática internalizada”, demonstrando uma *vontade de verdade* (FOUCAULT, 1997a e 1997b) do campo discursivo da Sociolinguística. A gramática internalizada é o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua. Segundo Travaglia (2003, p. 29):

Nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a *inadequação* da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s). [grifo nosso]

Desse modo, o foco da discussão não estaria na abordagem do certo ou do errado, mas naquilo que seria considerado “adequado” ou “inadequado” em função dos usos sociais da língua. Ou seja, não se concebe um erro linguístico, mas uma inadequação de uso linguístico, o que implica dizer que “[...] não há o erro linguístico, mas a *inadequação* da variedade linguística utilizada [...]” (TRAVAGLIA, 2003, p. 29 [grifo nosso]).

Como decorrência dessas questões teóricas e de sua incorporação no interior dos cursos de formação docente em Letras, pretende-se propor uma outra vontade de verdade ao futuro sujeito-professor de LP, como um simulacro: para a ciência da linguagem não há erro de língua, apenas uma inadequação de uso da variedade a depender do contexto social de uso. Esse discurso remete ao discurso da *competência comunicativa*, o qual inclui “[...] não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 73).

Diante da verdade científico-linguística exposta pelo discurso da Sociolinguística, num ato político de Governo, a variação linguística adentra os discursos oficiais que visam a uma política e planejamento linguísticos. Calvet (2002, p. 145) concebe *política linguística* como “[...] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico*

a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato.” O autor afirma ainda que política linguística e planejamento linguístico são inseparáveis (CALVET, 2007), ou seja, a política linguística não pode estar dissociada de sua aplicação. Associando essa concepção à problemática aqui abordada, poderíamos dizer que as políticas públicas de ensino de línguas – incluindo as políticas linguísticas e o planejamento linguístico – abarcaram a temática da legitimidade e do reconhecimento da variação linguística nos discursos dos documentos oficiais que norteiam não só a formação docente nos cursos de Letras como também no EB.

Como aponta Mollica (2004), o discurso dos estudos sociolinguísticos se imiscuiu no discurso dos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa no País. Como consequência dessas políticas públicas, deu-se a “conscientização” de que as variedades linguísticas devem ser abordadas sem preconceito da mesma forma que a variedade padrão ou a variedade de maior prestígio social.

Segundo Calvet (2007, p. 21), “[...] na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativa do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política [...]”. Afinal, cabe ao governo o controle do sistema escolar e das mídias (CALVET, 2007), por isso, a melhor estratégia consiste em introduzir qualquer proposta de política linguística por meio da escola. Uma consequência clara dessa ação política de Estado (da política linguística e do planejamento linguístico sobre o ensino de LP), além dos documentos oficiais já mencionados, é o surgimento da variação linguística na nova configuração dos livros didáticos que já trazem esse tema como conteúdo de ensino no Ensino Fundamental (EF) e retomado no Ensino Médio (EM).<sup>2</sup>

---

2 Seria interessante pesquisar se a abordagem da variação linguística se dá em todo o processo de Ensino Básico ou apenas em momentos estanques. Partindo de nosso conhecimento empírico, como professor desse nível de ensino e como professora de

A existência de tais documentos oficiais corrobora aquilo que Calvet (2002) afirma sobre a ação do Estado sobre as políticas linguísticas e o planejamento linguístico: “[...] num campo tão importante quanto às relações entre língua e vida social, só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (p. 45-6). Para esse autor, a política linguística consiste na intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas, em outros termos, na “[...] determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11).

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS: BIOPOLÍTICA, DOCUMENTOS OFICIAIS E O LUGAR DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

O Parecer N.º 492/2001 CNE/CES, como parte de uma política pública de formação docente em Letras, determina as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) e a Resolução N.º 18/2002 CNE/CES as estabelece. Torna-se evidente, portanto, que a construção de um novo currículo que atenda às Diretrizes é uma exigência do MEC, ou seja, é uma exigência institucional, ou antes, governamental. Essas leis, a nosso ver, funcionam como mecanismos de controle do discurso, são *vontades de verdade* do discurso oficial que perpassam pelas concepções daquilo que Foucault (1997a, 1997b) chama de biopolítica e de relações de saber-poder.

---

disciplinas de Estágio no Curso de Letras da UFPB, podemos adiantar que, em alguns dos livros didáticos do EF e EM, adotados na Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe e da Paraíba, para o triênio 2015/2018 e 2015/2017, respectivamente, o tema da variação linguística, tratado como parte da variedade cultural de um povo/país, é abordado no sexto ano do EF e no primeiro ano do EM.

Biopoder e biopolítica estão diretamente relacionados às relações de *saber/poder/vontade de verdade* que objetivam e subjetivam o ser humano (o indivíduo) em sujeito para um melhor controle. A concepção de biopoder para Foucault (1997a) é que a função do governo não é governar apenas, mas é preciso assegurar a prosperidade da população, o crescimento econômico, a saúde pública, a educação etc. – é o que ele denomina de *biopolítica*. Para Foucault (1997a, p. 86), a biopolítica “[...] tende a tratar a ‘população’ como um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentam traços biológicos e patológicos particulares, e que, por conseguinte, dizem respeito a técnicas e saberes específicos.” Foucault assim se expressa em relação ao termo: “[...] entendia ‘biopolítica’ a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças... [...]” (FOUCAULT, 1997a, p. 89).

Biopoder, na concepção de Foucault (1997a), pode ser compreendido como: o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que na espécie humana constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. O biopoder, portanto, consiste em um conjunto de práticas estatais instrumentalizadas por meio de técnicas de poder que buscam exercer o controle sobre os indivíduos e sobre a população, bem como assegurar a prosperidade sobre a vida e o direito, fazendo isso a partir do dado biológico humano.

Esses documentos precisam ser compreendidos como parte das políticas públicas de condução e controle das ações dos sujeitos elaboradores dos PP de cursos de Letras do País, ou seja, como parte das estratégias da biopolítica estatal que controla e regulamenta a formação de futuros professores de língua portuguesa. A defesa de uma unidade nacional encontra ressonância nas justificativas

apresentadas no Parecer que fundamenta a mencionada Resolução. É pertinente registrar o objetivo traçado para o curso de Letras quando as DCCL tratam do item “Perfil dos Formandos”:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as *linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito*, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (DCCL, 2001, p. 30 [grifo nosso])

O profissional de Letras, segundo as DCCL, não pode se furtar de (re)conhecer as várias culturas existentes bem como saber lidar com elas. Nesse contexto intercultural, naturalmente, pressupõe-se o respeito aos diferentes modos de os sujeitos se relacionarem com as (e através das) diferentes linguagens. Ao mencionar os contextos oral e escrito, o texto oficial já aponta para um aspecto “inovador” dentro da política linguística de ensino de língua que é tratar o uso dessas duas modalidades da língua como duas realidades da mesma língua, e que uma não se sobrepõe à outra.

Vemos que, no citado objetivo, busca-se uma formação “intercultural”, “crítica” e “consciente” do profissional de modo a refletir em seu papel na sociedade. Esse profissional, capaz de lidar com “as linguagens”, deverá ter uma compreensão de uma nova dimensão de ensino de LP que se pauta numa concepção de linguagem verbal como interação, nas modalidades oral e escrita, e no uso das várias linguagens existentes no contexto social. Nesse sentido, o referido documento claramente evidencia o papel de destaque das *variedades linguísticas e culturais*:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estu-

dos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de *ter consciência das variedades linguísticas e culturais*. (DCCL, 2001, p. 30 [grifos nossos])

É notório como as variedades linguísticas, como conteúdo legítimo do ensino e de aprendizagem de língua, entram no discurso oficial que rege a constituição dos cursos de Letras no País como elemento de domínio obrigatório (expresso subjacentemente na locução verbal “deve ter”) do profissional em Letras, ou seja, o professor de LP (mas não só ele, já que o termo “profissional em Letras” abrange todo aquele com formação em Letras, independente da habilitação) deve “ter consciência das variedades linguísticas” como elemento constitutivo da língua.

Lembremos que esse mesmo discurso já estava explicitamente assumido nos PCN-LP (1998), como parte das políticas linguísticas oficiais para o ensino de língua portuguesa no EF:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (BRASIL, 1998, p. 29)

Desse modo, podemos inferir que as exigências apresentadas nas DCCL parecem responder a uma competência necessária (já pressuposta) ao profissional que atuará nesse nível de ensino. Ou seja, esse profissional deve *ter a consciência* (deve saber), deve reconhecer que, ao lado da variedade de prestígio, existem outras variedades que também são constitutivas da mesma língua, portanto, devem gozar de uma abordagem sem preconceito. Esse conhecimento deverá estar na base da formação do profissional de Letras. A formação

teórica aqui pressuposta encontra eco na formulação das DCCL quando apontam como competência e habilidade necessárias ao profissional de Letras a “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (DCCL, 2001, p. 31).

### **3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LETRAS: A FORMAÇÃO DOCENTE**

No Ensino Superior, no âmbito do curso de Letras, a temática da variação linguística é recorrente tanto nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) quanto nos projetos pedagógicos de cursos de Letras-português, como se comprovou em França (2015). Analisamos quatro projetos pedagógicos de cursos de Letras-português licenciatura de Instituições de Ensino Superior federais: PP-UFS, PP-UFAL, PP-UFPB, PP-UFMG<sup>3</sup>.

No texto do PP do curso Letras-português da UFPB, defende-se o “[...] domínio de diferentes noções de gramática e *(re)conhecimento das variedades linguísticas existentes*, bem como nos vários *níveis e registros de linguagem*” (PP-UFPB, p. 10 [grifos nossos]). Da mesma forma, verificamos que o PP do curso Letras-português da UFMG também deixa explícito que é um pré-requisito ao egresso do curso “[...] o domínio do uso da língua portuguesa em sua variedade padrão, bem como *compreensão crítica das variedades lingüísticas, nas suas manifestações oral e escrita*, nas perspectivas sincrônica e diacrônica” (PP-UFMG, p. 7 [grifos nossos]). Aqui, também, defende-se que o sujeito-aluno deve ter e dominar uma compreensão de língua que está muito além do simples domínio de regras da gramática normativa, mas que esta não pode ser

---

3 Já discriminadas na parte introdutória deste artigo.

preterida, pelo contrário, deve-se ter pleno domínio da “variedade padrão”, porém, deve-se ter também a “[...] compreensão crítica das *variedades lingüísticas*, nas suas manifestações *oral e escrita*, nas perspectivas sincrônica e diacrônica”. Isso significa que o egresso deve ter um conhecimento em consonância com o discurso da ciência Linguística, pois aqui ressoa uma concepção de língua heterogênea e viva ao se enfatizar o “uso” e não a “estrutura”, ou seja, a língua como interação, portanto, passível de variação.

Esses documentos, em geral, copiam o texto das DCCL, sem, contudo, fazerem uma referência ao texto da lei, não indicando como uma citação extraída do documento oficial. Isso demonstra o nível de subordinação ideológica e filosófica à orientação advinda das DCCL. Há, especialmente nos PP da UFS e da UFPB, a “posse” do texto, e conseqüentemente do discurso, como um discurso mostrado, ou seja, do interdiscurso oficial assumido em seu intradiscurso. Na verdade, chega-se a reproduzir na íntegra, como ocorre no PP-UFS, demonstrando que estes, interdiscursivamente, agem como um intertexto na constituição desses discursos.

É possível percebermos também na sequência discursiva do PP-UFGM, a seguir, o atravessamento do discurso de língua como variação e em uso numa perspectiva discursiva: “a compreensão crítica das condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu *uso e adequação em diferentes situações de comunicação* [...]” (PP-UFGM, p. 7). Ao se referir ao “uso e adequação em diferentes situações de comunicação”, está se referindo às variações estilísticas ou de registros e às condições que podem influenciar/interferir nesse uso, provocando variações, o que remete também à competência comunicativa do falante.

Há um discurso nesse texto que dialoga em relação polêmica de confronto com o discurso que afirma que a Linguística, ao valorizar as variedades linguísticas e defender um ensino de LP

de forma ampla e irrestrita dessas variedades sem preconceito, estaria promovendo a negação do ensino da variedade padrão e, conseqüentemente, o caos no ensino da língua padrão. Nesse discurso há também a defesa de que o uso da língua/linguagem não ocorre de qualquer forma, sem uma regularização, pois existem “[...] condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação” que devem ser observadas. A regularização do uso da variedade padrão cabe justamente à gramática normativa, mas as variedades linguísticas não padrão são tão legítimas quanto a padrão, por isso elas devem ser compreendidas criticamente, pois linguisticamente (e cientificamente) elas têm o mesmo valor.

Na passagem a seguir, o texto do PP faz uma referência à “capacidade de operar, *sem preconceitos*, com a *pluralidade de expressão lingüística* e literária” (PP-UFAL, p. 12 [grifos nossos]), ou seja, o egresso do curso, professor de LP, não deve tratar a “pluralidade de expressão linguística” com preconceito, pelo contrário, ele deve ser capaz de fazer “descrição e [dar] explicação de características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de *variedades da língua* em estudo” (PP-UFAL, p. 15 [grifo nosso]).

Como uma paráfrase desse trecho do PP-UFAL, encontramos no PP-UFS a seguinte passagem: “descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, [...] destacando as *variações regionais e socioletais*, bem como as especificidades da norma padrão” (p. 2 [grifo nosso]). A diferença é que no texto do PP-UFS faz-se uma clara referência ao “português brasileiro”, delimitando o espaço de atuação, e às “variações regionais e socioletais”, o que remete à compreensão dos tipos de variação linguística e aos fatores diversos que as condicionam.

Em suma, nas DCCL e nos PP o tema da variação linguística, como um fenômeno natural próprio de uma língua natural, está consolidado nas políticas linguísticas e no planejamento linguístico nos documentos oficiais que regem os cursos de licenciatura em Letras-português no País.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o processo de “conscientização” de que as variedades linguísticas são tão legítimas, por fazerem parte indissociáveis da língua, quanto a dita norma padrão, “começa” na formação do professor de LP justamente para atender às necessidades da demanda do EB. Este nível de ensino, por sua vez, também é regido por documentos oficiais que foram construídos sobre bases de teorias linguísticas que cobram dos professores de LP um conhecimento de ensino de língua que não pode se restringir ao tradicional ensino de regras de gramática nem tampouco tratar a norma padrão como sendo a “língua”. Assim, como uma intervenção de Estado sobre o ensino de língua materna (políticas públicas) se instituiu que a variação linguística e o seu reconhecimento como parte integrante de toda e qualquer língua deve ser matéria de ensino nas aulas de língua materna.

Dentro do contexto de nossa discussão, cremos que as palavras de Bagno e Rangel (2005), ao fazerem considerações sobre as políticas oficiais e a educação linguística, que estão diretamente ligadas às políticas públicas e linguísticas, sejam pertinentes nesta abordagem. Segundo os autores,

[...] todo esse esforço político oficial de atender às demandas de educação linguística da sociedade é acompanhado num ritmo muitíssimo mais lento (e com impacto social muito menor) pelas instituições

de ensino superior, ou seja, pelos cursos de Letras, mesmo os das universidades mais conceituadas. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 64)

Para que isso se efetive e atenda às expectativas do que se espera do “novo” professor de LP, é preciso que no processo de formação se dê os subsídios teóricos necessários para a compreensão dos fenômenos linguísticos que envolvem a variação linguística. Sob essa perspectiva, ele deve ser capaz de pôr em prática as propostas teóricas de um ensino de língua portuguesa inovador que reconhece a legitimidade das variedades linguísticas e combate o preconceito linguístico na medida em que as variedades não padrão são abordadas e tratadas com um olhar científico, próprio de quem teve uma formação acadêmico-científica, e compreende o fenômeno da língua como uma unidade formada por uma diversidade linguística.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* - v. 5, n. 1, 2005. p. 63-80.

BORTONI-RICARDO, S. M. Competência comunicativa. In: \_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 71-78.

BRASIL. Diretrizes curriculares para os cursos de letras. Parecer N.º: CNE/CES 492/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2011

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolingüística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. 2ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-155

FARACO, C. A. Afinando conceitos. In: *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 33-108

FRANÇA, J. M. *Os (inter)discursos na formação do sujeito-aluno concludente em letras e o sujeito-professor que se pretende formar na UFS*. 2015. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica. In: *Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a. p. 87-98

\_\_\_\_\_. Segurança, território e população. In: *Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b. p. 79-86

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-14

SOARES, M. Concepções de linguagem e ensino de língua. In: BASTOS, N. M. (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

UFAL. Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em letras/português. Disponível em: <[www.fale.ufal.br/files/ppc/ppc-letras-portugues.pdf](http://www.fale.ufal.br/files/ppc/ppc-letras-portugues.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2014

UFMG. Projeto pedagógico de curso. Disponível em: <http://grad.lettras.ufmg.br/o-curso-de-letras/projeto-pedagogico-arquivos-parciais/1-Fundamentos%20Conceituais.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014

UFPB. Projeto pedagógico de curso. Disponível em: <[www.cchla.ufpb.br/ccl/images/PPC\\_LETRAS\\_2006.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/PPC_LETRAS_2006.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2014.

UFS. Resolução 056/2007/CONEPE/UFS (mimeo).

**GRUPO DE TRABALHO 03**  
QUESTÕES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS  
E O ENSINO DAS LÍNGUAS:  
CENÁRIOS REGIONAIS,  
NACIONAIS E GLOBAIS

# Políticas linguísticas de integração dos refugiados sírios na Alemanha

*Emny Nicole Batista de Sousa\**

Em face dos conflitos e da falência do Estado na Síria, milhões de sírios têm saído do país e requerido refúgio nos países da Europa, sobretudo na Alemanha, que tem previsão de receber até o fim do ano de 2015 oitocentos mil refugiados. Angela Merkel, primeira-ministra do país, membro do Partido União Democrata-Cristã (Christlich Demokratische Union Deutschlands – CDU) se posicionou a favor da entrada desses migrantes, mesmo em face da oposição e da perda de popularidade.

A Primeira-ministra, no entanto, admitiu a concessão de vistos de permanência aos sírios sob a condição de que haja prioridade na integração dos refugiados à vida alemã. Merkel tem associado, em seu discurso, a integração social à aquisição da língua alemã e enfatizado a importância de políticas linguísticas de ensino da língua aos refugiados, para que a Alemanha não cometa o mesmo erro do passado, quando falhou e não investiu em políticas integrativas em relação aos *Gastarbeiter* (o termo será explicado no decorrer do artigo).

Isto a efeito, o presente artigo irá analisar as políticas linguísticas declaradas no discurso de Angela Merkel, uma vez que, mediante sua posição de autoridade política, a primeira-

---

\* Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: emnysousa@gmail.com

ministra também é uma agente de políticas linguísticas capaz de gerenciar interesses no que concerne ao ensino-aprendizagem das línguas, apontando em sua fala a importância que dá a língua alemã no processo de integração social dos imigrantes. Para tanto, analisaremos excertos dos discursos de Merkel e utilizaremos o conceito de Política Linguística de Spolsky (2004, 2009, 2012).

Uma vez que iremos discorrer sobre as políticas linguísticas declaradas em relação ao ensino da língua alemã aos sírios, faz-se necessária uma reflexão acerca dessa dimensão dentro da definição mais ampla das políticas linguísticas que incluem as práticas e crenças.

É interessante destacar que entendemos o campo da Política Linguística como interdisciplinar, ou seja, não restrito ao campo da Linguística, mas em diálogo com outras áreas do conhecimento como a História, Geografia, Direito, Ciência Política, Antropologia, etc.

Assim, no desenvolvimento do artigo, nós i) discutiremos a noção de Política Linguística; ii) apresentaremos o trajeto da Alemanha ao lidar com os imigrantes *Gastarbeiter*, nos anos 1960; iii) discutir a atual situação da imigração síria na Alemanha; iv) analisar o discurso de Angela Merkel; v) tecer considerações finais.

## 1 POLÍTICA LINGUÍSTICA

A Política Linguística como campo disciplinar teve início, de acordo com Jernnud; Nekvapil (2009) e Arnoux (2010), nos anos 1960. Nesse momento, a área era chamada de Planejamento Linguístico e a ideia que se tinha era de que a política linguística era uma ação de intervenção de caráter impositivo sobre as línguas e esse planejamento estava associado a documentos oficiais ou instrumentos

linguísticos que decidiam, modificavam, e homogeneizavam uma situação linguística.

A primeira fase foi marcada pelo enfrentamento de conflitos linguísticos, como as escolhas de línguas nacionais e oficiais para os países em processo de descolonização, sobretudo na África. Uma das primeiras definições de política linguística pode ser observada no excerto que segue de Haugen (1959):

Por Planejamento Linguístico, eu entendo que seja a atividade de elaboração de uma ortografia normativa, gramática e dicionário para a orientação de escritores e oradores em uma comunidade de fala não homogênea. [...]. Planejamento implica uma tentativa de orientar o desenvolvimento de uma língua na direção desejada pelos planejadores. Isso significa não apenas a previsão do futuro com base no conhecimento disponível sobre o passado, mas um esforço deliberado para influenciá-lo<sup>1</sup> (HAUGEN, 1959 *apud* NEKVAPIL p. 24).

Como visto acima, existia uma percepção de que planejar linguisticamente significava agir e intervir deliberadamente sobre as línguas, quer dizer, selecionar uma língua, dentre muitas em um determinado território, para que seja a língua do Estado e orientar os falantes e, como cita Haugen (1959), os

---

1 By language planning I understand the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community. In this practical application of linguistic knowledge we are proceeding beyond descriptive linguistics into an area where judgment must be exercised in the form of choices among available linguistic forms. Planning implies an attempt to guide the development of a language in a direction desired by the planners. It means not only predicting the future on the basis of available knowledge concerning the past, but a deliberate effort to influence it (HAUGEN, 1959 *apud* NEKVAPIL p. 24). Doravante, todas as traduções e grifos da presente pesquisa serão nossos.

escritores e oradores, na direção de um uso que seja unificado por instrumentos linguísticos como as gramáticas normativas e os dicionários.

Conforme o campo foi se desenvolvendo, a noção de política linguística foi sendo ampliada. Nesse artigo, entretanto, focaremos na concepção que ela depende de um gerenciador da língua, ou seja, de uma “política linguística declarada”<sup>2</sup> que se comporta como a noção descrita acima pelo referido autor Haugen (1959), mas não somente, uma vez que foi sendo repensada ao longo do processo de maturação da área disciplinar e que passou a comportar mais agentes capazes de intervir sobre as línguas e diferentes formas de geri-las. Consideramos importante mostrar, brevemente, esse percurso, para a maior compreensão do papel dos discursos de Angela Merkel dentro das políticas linguísticas de ensino do alemão como língua segunda para os refugiados sírios.

Nos anos 1970, alguns autores começaram a repensar a ideia inicial de planejamento linguístico e a tecer críticas no que concerne ao papel unicamente impositivo dessas políticas. Tauli (1974) apontou que o objetivo desse planejamento não deveria ser o de impor normas e prescrições acerca das línguas, mas o de julgar dentre elas, dialetos e variedades os quais apresentariam, desde um ponto de vista estruturalista, menos problemas e mais facilidade de serem aprendidas.

Neustupny (1974), de maneira concomitante, entendia que o planejamento era um mecanismo de resolver problemas linguísticos e que uma política linguística deveria partir de duas abordagens distintas: a abordagem *macroscópica*, que corresponderia às abordagens descritas acima, pois trataria das questões de língua nacional, de padronização ortográfica, e de problemas de

---

2 Terminologia de Bonacina-Pugh (2012).

estratificação das línguas; e a abordagem microscópica, que já faria referência a questões como correção, estilo, limitações da capacidade comunicativa, etc.

Como observado, embora os autores já estivessem tecendo críticas à concepção vigente de que a política linguística seria necessariamente um planejamento impositivo, eles ainda pensavam essa política como algo que partisse de um Estado e, tendo em vista a abordagem *microscópica* de Neustupny (1974), de uma autoridade escolar ou científica. De outro modo, Fishman (1974) admitiu que outros atores poderiam agir como gerenciadores da língua e ser responsáveis pela influência nos usos, como pode ser visto a seguir:

Para o autor, diferentes atores sociais (um escritor, um jornalista, um padre etc.) sempre influenciaram o uso da língua de maneira consciente ou não e o planejamento linguístico seria apenas uma tentativa de intervir nesse uso mais rapidamente, de forma mais sistemática e atingindo um maior número de pessoas (SOUSA, 2015, p. 22).

Dessa maneira, Fishman (1974) já enxergava outros agentes de políticas linguísticas que não somente o Estado ou instâncias com poderes mais centralizadores da sociedade e já considerava os movimentos de políticas linguísticas que partem das comunidades. Nos anos 1990, já havia uma discussão (iniciada também por Fishman) que desconsiderava a ação unilateral dos planejamentos linguísticos e falava-se em políticas linguísticas “evidentes” e “encobertas” (FISHMAN, 1974) e as de movimentos *up-down* e *bottom-up* (KAPLAN; BADAULE, *apud* JOHNSON, 2013).

Juntamente a essa discussão, foi adicionada a noção de “cultura linguística”, por Shiffman (JOHNSON, 2013), que chamou atenção para os mitos, atitudes e crenças que envolvem também as decisões e as escolhas sobre as línguas. Dessa forma, ao longo do tempo, a concepção de política linguística e de seus agentes foi ampliada e hoje é vista por diferentes ângulos, melhor acabada por Spolsky (2004; 2009; 2012), que introduziu a “cultura linguística”, ou seja, as crenças em relação às línguas, variedades e dialetos, e considerou que a política linguística é ampla e se dá de maneira multidimensional.

Spolsky (2012) considera que as crenças envolvidas nas decisões e escolhas linguísticas também fazem parte da política linguística. O autor concebe que as práticas, que refletem ou não as políticas linguísticas declaradas, fazem parte também desse conceito de política linguística, pois elas são o que acontece de fato numa dada comunidade de fala, ou numa comunidade linguística, portanto sendo as mais poderosas.

Para o autor, as políticas linguísticas declaradas não são somente aquelas descritas em leis, documentos oficiais, ou instrumentos linguísticos, mas, em convergência com a ideia de diferentes agentes de Fishman (1974), as empreendidas por autoridades em diferentes domínios da sociedade, seja o gerenciador uma mãe de família, um padre da igreja de uma determinada comunidade, a professora em sala de aula ou o chefe de uma empresa.

Além de considerar os diferentes agentes de políticas linguísticas e diferentes formas de estabelecê-las, o autor, em julgar que as gestões, as práticas e as crenças são indissociáveis, ou seja, que sempre há interferência entre essas esferas e que estão sujeitas a forças internas, externas e, de maneira evidente, extralinguísticas, Spolsky (2012) nos deixa espaço para analisar as políticas linguísticas declaradas, levando em conta um contexto amplo que inclui, por exemplo, as ideologias.

## 2 IMIGRANTES NA ALEMANHA

Muito embora os refugiados tenham recebido recentemente um destaque maior na mídia, diante da situação atual da Síria e, evidentemente, da rapidez e amplitude de notícias que são propagadas por meio dos veículos de comunicação, principalmente a internet, (até mesmo em face das ideologias que estão em jogo, por exemplo, conceder refúgio também significa se mostrar superior ideologicamente, tendo em vista a promoção do caráter protecionista da civilização ocidental, em relação aos direitos civis) o Estatuto do Refugiado existe desde 1951 quando, em Genebra, foi realizada a Convenção Relativa ao Estatuto do Refugiado.

Assistimos, no período pós-guerra, a um fluxo de perseguidos, expatriados, e desabrigados jamais visto na história da civilização, mas que tem sido considerado semelhante a o que estamos vivenciando hoje com a crise síria. Dessa forma, e impulsionados pela recente Declaração dos Direitos Humanos (1948), a referida Convenção definiu quem caberia na definição de refugiado. Os refugiados seriam, então, todos os que sofressem perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas.

A Alemanha foi signatária da Convenção Relativa ao Estatuto do Refugiado em 1953<sup>3</sup>. Não obstante, um grupo de imigrantes que lidou logo em seguida não foi de refugiados, mas de “trabalhadores convidados”, em alemão, os *Gastarbeiter*. Em face do “milagre econômico” que a Alemanha, e muitos países ocidentais, experimentou no período, o alto índice de empregados entre os cidadãos alemães e a baixa taxa de natalidade (HÖHNE; LINDEN; SEILS; WIEBEL, 2014), o país precisou de imigrantes e, sobretudo, mão de obra, e convidou trabalhadores

---

3 Disponível em: <<http://www.unhcr.org/3b73b0d63.html>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

de alguns Estados como a Espanha, Itália, Portugal, Marrocos, Iugoslávia e, sobretudo, Turquia. Este último foi o país que mais enviou trabalhadores e que se consolidou como a comunidade de imigrantes representativa.

Consideramos fundamental descrever a situação dos *Gastarbeiter* porque é uma forma de entender a história da Alemanha e, portanto, as políticas feitas para os imigrantes. Adicionalmente, julgamos importante refletir sobre esse evento, uma vez que a própria Angela Merkel a ele fez referência recentemente quando mencionou as políticas (inclusive as políticas linguísticas) que serão direcionadas aos refugiados sírios.

Não obstante, diferentemente da situação dos atuais refugiados sírios que não têm ideia de quando poderão retornar ao país de origem, o acordo com os *Gastarbeiter* era de trabalho temporário (cinco anos), e não houve uma atenção por parte do Estado alemão para o empreendimento de uma política linguística de integração desses trabalhadores (SOUSA, 2015).

Aos *Gastarbeiter* foram oferecidos trabalhos principalmente na indústria de carvão cujas vagas haviam sido desocupadas pelos cidadãos alemães, e se tornaram uma subclasse de trabalhadores. Suas necessidades sociais, culturais e linguísticas foram postas de lado (HÖHNE; LINDEN; SEILS; WIEBEL, 2014). Todavia, depois do prazo acordado pelos países, outros acordos foram sendo estabelecidos e muitos turcos foram permanecendo no país, trazendo suas famílias da Turquia e constituindo novas famílias que até hoje residem na Alemanha, sendo cidadãos alemães.

Embora haja uma representatividade da cultura turca na sociedade alemã, como pode ser observado na influência da culinária turca, com a presença, por exemplo, de restaurantes que oferecem pratos como os *kebabs*, ou dos templos para a prática de sua religião, a comunidade sofreu um isolamento

pela falta de políticas de integração social e cultural por parte do Estado alemão.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Berlim para População e Desenvolvimento, em 2009, concluiu que, dentre os imigrantes de diversas nacionalidades, os turcos apresentaram o menor índice de integração local (ERSANILLI; KOOPMANS, 2009), demonstrando a falta de atenção dada à maior comunidade de imigrantes do país e a falta de políticas públicas que tenham em consideração a sua integração social.

Em 2010, mesmo ano em que o então Primeiro-ministro turco, Recep Tayyip Erdogan, sugeriu a abertura de escolas turcas na Alemanha<sup>4</sup>, Thilo Sarrazin, então membro do Partido Social Democrata da Alemanha, escreveu e publicou o livro “A Alemanha extingue a si mesma” em relação ao problema que o país vinha enfrentando no tocante ao fracassado processo de integração desses imigrantes. O *best-seller* gerou grande polêmica, uma vez que a temática abordada foi considerada de teor racista e xenofóbico, apontando os custos de uma sociedade multicultural.

O ex-senador defende uma política mais restritiva em relação aos imigrantes, além de uma significativa redução dos benefícios destinados aos estrangeiros. O político argumenta que, para que haja integração, o esforço deve vir de quem quer se integrar e que a grande maioria desses imigrantes que vive na Alemanha não merece respeito, pois depende dos recursos do governo e não se importa em oferecer educação às suas crianças, que acabam se tornando tão dependentes quanto os pais.

À vista disso, e relacionando a cultura turca à cultura oriental e à religião muçumana (constituindo uma representação social dessa cultura), o autor considera que a população de muçumanos tende a aumentar e, portanto, a população alemã, como um todo,

---

4 Disponível em: <[www.reuters.com](http://www.reuters.com)>. Acesso em: 17 abr. 2014.

tende a ficar cada vez mais ignorante e crítica à dependência desses imigrantes dos benefícios estatais<sup>5</sup>.

Thilo Sarrazin falou sobre este assunto em 2009 e insultou não somente os *Gastarbeiter* como indivíduos, mas também a sua cultura como um todo, como segue: “Eu não tenho que respeitar uma pessoa que vive do Estado enquanto expressa desprezo por ele” e “quem não tem planos para a educação de seus filhos de uma forma racional, está constantemente produzindo novas meninas que usam lenço” (WEST, 2016). O suposto representante do povo da Alemanha, logo depois de afirmar que estes imigrantes não merecem respeito, mostra exatamente como fazê-lo e descarta a importância de um artefato que simboliza um modo de vida, uma cultura e um conjunto de tradições e crenças. Ele ainda fez a declaração que se segue: “Em retrospectiva, a imigração dos *Gastarbeiter* nas décadas de 1960 e 1970 foi um erro colossal” (WEST, 2016).

Como pode ser observado nas palavras do ex-senador Thilo Sarrazin, ainda há tensão no país quando se trata de comunidades de imigrantes formadas principalmente com a chegada do *Gastarbeiter*. A falta de políticas integrativas para os *Gastarbeiter* e suas famílias e, mais especificamente, a ausência de políticas linguísticas de ensino-aprendizagem de alemão, deixou um estigma considerável na comunidade.

### 3 REFUGIADOS SÍRIOS NA ALEMANHA

Temos assistido ao mesmo discurso em relação aos sírios e, de maneira mais específica, à religião islâmica e à cultura árabe. Em razão da crise humanitária na Síria, milhões dos seus nacionais precisam fugir das situações de guerra alastradas pelos grupos terroristas como o jihadista Estado Islâmico (EI). De acordo com

---

5 Disponível em: <[www.businessweek.com](http://www.businessweek.com)>. Acesso em: 10 mai. 2014.

os dados de 2015 do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), existem hoje 7,6 milhões de refugiados sírios internos e 3,88 milhões de refugiados para os países vizinhos<sup>6</sup>.

Diante dos recentes atentados terroristas na França, que tiveram bastante repercussão internacional e que foram posteriores aos fluxos de sírios que se deslocaram em massa para a Europa, esses refugiados têm sido associados aos terroristas.

Em novembro de 2015, houve uma série de ataques terroristas em Paris, que matou cento e trinta pessoas e deixou trezentos e sessenta e oito pessoas feridas. O local com maior número de mortes foi o teatro Bataclan. Um dos três homens-bomba era M. al-Mahmod, que entrou na União Europeia através da ilha grega de Leros um mês antes, em outubro.

Esta informação contribuiu para a especulação da mídia sobre o perigo de entrada dos refugiados na União Europeia e o conseqüente desespero da população, apesar da pouca ou nenhuma evidência ligando-os a terroristas (OAKFORD, 2015). A porta-voz do ACNUR, Melissa Fleming, em Genebra, disse que está profundamente perturbada com a linguagem utilizada que “demoniza” os refugiados como um todo e as recusas sequentes por líderes estaduais de conceder asilo (OAKFORD, 2015).

A Alemanha, na contramão de muitos países, abriu as portas para a entrada desses refugiados. A Primeira-ministra alemã decidiu receber, até o fim do ano de 2015, oitocentos mil refugiados. De maneira evidente, essa questão não está somente ligada à cooperação e solidariedade internacional, mas alguns fatores podem tê-la levado a tomar essa decisão, mesmo diante da perda de popularidade. Em outubro de 2015, a taxa de aprovação de Merkel caiu para 54%,

---

6 Disponível em: <<http://www.acnur.org/t3/portugues/noticias/noticia/relatorio-do-acnur-revela-60-milhoes-de-deslocados-no-mundo-por-cao-de-guerras-e-conflitos/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

quando tinha 63% no mês anterior, e 59% dos alemães discordam da afirmação de Merkel “Podemos fazer isso”<sup>7</sup>.

Primeiramente, a Alemanha tem destaque dentro na União Europeia por ser, mesmo com a crise, uma das maiores potências econômicas, e a entrada de refugiados na Europa e, por consequência, na Alemanha, é inevitável. Isto a efeito, Merkel coloca o país como acolhedor, mas também, ao delimitar o número de entrada, divide a responsabilidade com outros países do bloco.

O cenário atual da Alemanha, como podemos observar, já tem questões não resolvidas em relação às comunidades de imigrantes existentes e agora recebe milhares de refugiados que têm valores e costumes que são bastante diferentes dos presentes nas sociedades ocidentais. Fazendo uso da discussão do multiculturalismo, pode ser mais fácil hoje em dia ganhar aceitação de sociedades com ideais democráticos. No entanto, a situação atual mostra-se muito mais desafiadora do que aquela da década de 1960.

Os *Gastarbeiter* foram convidados pelo Estado, tinham empregos e um prazo para voltar a suas casas. Eles eram trabalhadores e foram retratados como trabalhadores. Os sírios que estão entrando Alemanha agora não foram convidados, não sabem como ou quando regressar à Síria e estão sendo retratados como pessoas que estão em busca de uma vida melhor em um país mais rico e até mesmo como terroristas.

O desafio que Angela Merkel está enfrentando agora é muitas vezes maior do que o enfrentado com os imigrantes antes. Se os *Gastarbeiter* tinham e ainda têm (suas gerações) dificuldades para se integrar à sociedade alemã, o que dizer sobre os sírios que estão entrando agora? A chanceler deve

---

7 Disponível em: <<http://www.esiweb.org/pdf/>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

integrá-los o mais rapidamente possível, a fim de evitar atitudes xenofóbicas por parte dos locais e consequente segregação ou isolamento. A Primeira-ministra sabe que ela tem de resolver este problema e lida com a situação com firmeza e de maneira razoável, por entender que não há qualquer integração sem a aprendizagem de línguas. A seguir, vamos observar e analisar o que ela disse sobre este assunto.

## **4 ANÁLISE DO DISCURSO DE ANGELA MERKEL**

Tendo experimentado uma situação em que uma comunidade não se integrou efetivamente à sociedade alemã, Angela Merkel prioriza em seu discurso uma integração que é fundamentalmente realizada por meio da aprendizagem da língua local, embora a situação atual apresente-se como um desafio muito maior do que a partir dos anos 1960, como vimos e veremos nos excertos que se seguem.

Dividimos os discursos de Angela Merkel em duas seções: “Integração” e “Língua”. Estas seções servirão a um propósito organizacional; entendemos que a integração, neste caso, está estritamente ligada à língua e que eles são claramente interdependentes. Embora Angela Merkel também considere a entrada no mercado de trabalho uma forma de integração, ela (e sua equipe) também parece acreditar que a linguagem deve vir em primeiro lugar no processo.

### **4.1 Integração**

Nesta primeira seção, vamos observar a relevância que Merkel dá para a integração como fator-chave para ajudar os imigrantes e a sociedade local a passarem e superarem o novo desafio que a Alemanha está enfrentando.

Se os recém-chegados são integrados de forma rápida e eficaz em escolas e no mercado de trabalho, eles podem “apresentar mais oportunidades do que riscos”

É interessante notar como Merkel associa a falta de integração a um risco para a sociedade e continua a adicionar que a Alemanha não vai correr esse perigo, como visto abaixo:

Uma nação que acolhe muitos que chegam, muitos de outras culturas, deve deixar claras quais regras se aplicam aqui [...]. Nós não podemos ignorar as comunidades que rejeitam a integração ou constroem sociedades paralelas ... estabelecem-se ... Não haverá qualquer tolerância para isso.

Angela Merkel deixa claro que, embora a Alemanha esteja acolhendo muitos de outras culturas, principalmente árabe, eles não estão fazendo isso sem esperar um retorno dos imigrantes, ou seja, se querem ser recebidos, eles devem estar prontos para cumprir as regras do país, quer dizer, eles devem estar cientes dos consensos sociais estabelecidos nessa cultura.

Se analisarmos atentamente esse discurso, podemos supor que ela já faz referência às comunidades imigrantes existentes que não integraram e divide a responsabilidade da situação isolamento entre estas e os alemães. Em outras palavras, a integração deve empreendida pelo governo, mas ela também pode ser rejeitada.

Devemos aprender com a nossa experiência da década de 1960, quando trouxemos trabalhadores convidados, e devemos colocar a mais alta prioridade na integração desde o início.

Em seguida, Merkel se refere aos *Gastarbeiter* e lembra a história de imigração do país para que cinquenta anos a partir de

agora, eles não enfrentem os mesmos problemas (ou piores) com comunidades isoladas, que dependem em grande parte de recursos do Estado, nem tenham de lidar com os conseqüentes, ou em curso, racismo e xenofobismo.

## 4.2 Língua

Nesta segunda parte, pretendemos mostrar que, além da compreensão que Merkel tem sobre a prioridade que o país deve dar à integração, ela acredita fortemente, e a partir da experiência, dada a situação *Gasterbeiter*, que a língua é o principal meio para alcançar uma integração social e cultural eficaz. A Primeira-ministra entende que a língua deve ser planejada.

Eles precisam de ajuda para aprender alemão rapidamente e encontrar trabalho.

Merkel entende que, sem comunicação, os refugiados não podem trabalhar. Ela também aponta que é muito difícil para os imigrantes serem fluentes em alemão por si mesmos e que eles devem ser ajudados, em outras palavras, o Estado deve proporcionar a formação linguística e é isso que a Ministra do Trabalho, Andrea Nahles, porta-voz de Merkel, reivindica:

A economia alemã tem espaço para acomodar refugiados, mas o governo terá que gastar milhões de euros extra para cobrir os cursos de línguas, benefícios e a sua integração no mercado de trabalho.

Como observado acima, a língua e a economia são assuntos adjacentes. Uma política linguística pode ser rentável, bem como pode custar dinheiro para o Estado. A Alemanha vai gastar, como visto, uma grande quantidade de dinheiro, mas parece valer a pena.

Isso, no entanto, vai exigir gastos extras em cursos de língua alemã para os refugiados, os benefícios durante o treinamento e integração final dos recém-chegados ao mercado de trabalho. requerentes de asilo bem sucedidos na Alemanha têm de participar de “cursos de integração», que incluem o elemento da língua.

Aparentemente, é mais proveitoso gastar dinheiro extra com benefícios temporários (cursos de língua), do que em serviços que servirão não somente os imigrantes, mas suas famílias e descendentes. Merkel acrescentou que o sucesso na integração faz nações lucrarem não só economicamente, mas também na esfera social, embora enfatizando que os valores a serem seguidos devem ser os alemães.

Nossos valores, nossas tradições, nosso senso de justiça, nossa língua, nossas leis, nossas regras, devem ser aplicados a todos os que desejam viver aqui<sup>8</sup>

No trecho acima, Merkel esclarece que os refugiados devem incorporar a cultura alemã, incluindo a língua. Sem a linguagem não há nenhuma maneira de aprender as regras de convivência de uma sociedade e é por isso que Angela Merkel quer fazer das políticas linguísticas uma prioridade no recebimento dos refugiados. Por outro lado, a integração é diferente da assimilação. É importante que os refugiados possam compreender a cultura local, mas não a ponto de abandonarem seus próprios valores e crenças. É certo que eles devam entender, respeitar e até fazer parte dos valores e tradições da sociedade em que estão se inserindo,

---

8 Excertos disponíveis em: <<http://www.businessnewsworld.com/news/germany-economy-has-room-for-refugees-but-extra-spending-of-up-to-37b-needed-next-year.html>>. Acesso em: 02 dez. 2015. e <<http://www.news24.com/World/News/Merkel-welcomes-refugees-but-insists-they-integrate-in-German-society-20150909>>. Acesso em: 02 out. 2015. (Tradução nossa).

mas sua própria bagagem cultural deve ter respeito equivalente e espaço na Alemanha.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, é evidente que a Primeira-ministra não só reconhece que os imigrantes sírios devem se integrar à sociedade alemã, mas também entende que políticas linguísticas de ensino de alemão no processo de integração devem ser iniciadas. Seu discurso é muito importante para a compreensão de como políticas linguísticas declaradas funcionam. Ela é considerada uma agente de políticas linguísticas uma vez que tem autoridade suficiente e suas palavras têm o poder de afetar as práticas.

Embora Merkel tenha sido criticada por ter aceitado milhares de sírios, as políticas relativas ao ensino da língua alemã aos refugiados como um primeiro passo demonstra conscientização por parte da Primeira-ministra no que tange à integração. Se não houver nenhuma consciência dos acordos linguísticos numa dada sociedade por imigrantes, não há uma integração eficaz, pode haver, no entanto, isolamento e segregação. Apesar do fato de que os refugiados também partilham da responsabilidade quando se trata de aprender a língua local, é o apoio do Estado com a oferta de cursos de línguas que deve ser fundamental.

É crucial que os imigrantes recebam treinamento linguístico adequado, mas é importante que a língua não seja pretexto para a assimilação. A Primeira-ministra faz boas decisões no que concerne às políticas linguísticas, ela dá aos imigrantes a oportunidade de aprender a língua local e, conseqüentemente, a sua história, a cultura e as leis (direitos e deveres). Contudo, Merkel não parece, pelo menos neste primeiro momento, se esforçar para integrar também as culturas e línguas dos refugiados na sociedade alemã, cada vez mais multicultural.

## REFERÊNCIAS

- ANTI-immigrant and anti-euro, Germany's Thilo Sarrazin is not sorry. *Bloombergbusinessweek Global Economics*. Disponível em: <<http://www.businessweek.com/articles/2013-05-23/anti-immigrant-and-anti-euro-germanys-thilo-sarrazin-is-not-sorry>>. Acesso em: 10 mai. 2014.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de. *La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaria de Educación, Buenos Aires, 2010.
- BONACINA-PUGH, Florence. *Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis*. UK, Springer, 2012.
- BRASIL. *Lei 9474/97 e Coletânea de Instrumentos de Proteção Internacional dos Refugiados*. ACNUR Brasil. Ed. Servidéias Comunicação Ltda. Brasília, nov. 2010.
- ERSANILLI, Evelyn; KOOPMANS, Ruud. *Ethnic Retention and Host Culture Adoption Among Turkish Immigrants in Germany, France and the Netherlands: a Controlled Comparison*. WZB, Berlin, 2009.
- EUROPEAN stability initiative. *The Merkel Plan: restoring control; retaining compassion; a proposal for the Syrian refugee crisis*. Disponível em: <<http://www.esiweb.org/pdf/>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- FISHMAN, Joshua A. Language planning and language planning research: the state of the art. In: \_\_\_\_\_. *Advances in language planning*. The Hague, Netherlands, 1974.
- GERMANY. *Welcome to Germany: Information for immigrants*. Federal Ministry of the Interior. Disponível em: <<http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/Migration-Integration/migration-integration>>. Acesso em: mar. 2014.

GERMANY says Turkey's Erdogan welcome despite mounting criticism. 2014. Disponível em: <<http://www.reuters.com/article/2014/05/19/us-germany-turkey-idUSBREA4I0G220140519>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

GERMANY: economy has room for refugees, but extra spending of up to \$3.7B needed next year. Disponível em: <<http://www.businessnewsworld.com/news/germany-economy-has-room-for-refugees-but-extra-spending-of-up-to-37b-needed-next-year.html>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

HÖHNE, J. et al. *Die Gastarbeiter: geechite und aktuelle sociale lage*. WSI- Report (1-29), Gastarbeiter. Berlin, 2014.

JOHNSON, David C. *Language policy*. New York: Palgrave Macmilliam, 2013.

MERKEL wants 'binding' with EU refugees quotas with no ceiling. Disponível em: <<http://www.eubusiness.com/news-eu/europe-migrants.1481>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

MERKEL welcomes refugees but insists they integrate in German society. Disponível em: <<http://www.news24.com/World/News/Merkel-welcomes-refugees-but-insists-they-integrate-in-German-society-20150909>>. Acesso em: 2 out. 2015.

NEUSTUPNY, J. V. Basic types of treatment of language problems. In: FISHMAN, Joshua A. *Advances in language planning*. The Hague, Netherlands, 1974.

OAKFORD, Samuel. *The UN is warning countries it's a terrible idea to stop accepting Syrian refugees*. Disponível em: <<https://news.vice.com/article/the-un-is-warning-countries-its-a-terrible-idea-to-stop-accepting-syrian-refugees>>. Acesso em: 1 dez. 2015.

OBSERVER, Oman. *Refugees are welome but must integrate into German society*. Disponível em: <<http://omanobserver>>.

om/refugees-are-welcome-but-must-integrate-into-german-society/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SAID, Edward. *Orientalism*. London: Penguin, 1977.

SCHIFFMAN, Harold. *Linguistic culture and language policy*. NY: Taylor & Francis, 1996.

TURKISH schools in Germany would “show respect” for culture. Disponível em: <<http://www.dw.de/turkish-schools-in-germany-would-show-respect-for-culture/a-5392628>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

TAULI, Valter. The theory of language planning. In: FISHMAN, Joshua A. *Advances in language planning*. Netherlands: The Hague, 1974.

SOUSA, Emny Nicole Batista de. *Políticas linguísticas no ensino de português como língua estrangeira para refugiados no Brasil*. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge, 2004.

\_\_\_\_\_. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

\_\_\_\_\_. What is language policy? In: \_\_\_\_\_. (Org.). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 03-15.

WE can do it: Merkel defends Germany’s refugee policy in NY address. Disponível em: <<https://www.rt.com/news/327560-merkel-address-refugee-policy/>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

WEST, Ed. “*Germany Abolishes itself*”: the publishing sensation that challenges Europe’s diversity consensus. Disponível em: <<http://blogs.telegraph.co.uk/news/edwe>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

# Evangelização na Nova Espanha: o processo linguístico na tradução de um Novo Mundo. (Polêmica e debate em torno DE uma pergunta sem resposta)

*Juan Ignacio Jurado-Centurión López\**

*A primeira atitude educacional consiste em não lesar  
a dignidade do educando, respeitando a sua natureza*

ERASMO DE ROTTERDAM, DE PUERIS. 1529

Como afirma, pertinentemente, Vega Cernuda (2004, p. 83), não se podem conceber os primeiros contatos entre nativos e recém-chegados sem a mediação linguística. Contudo, tradicionalmente os relatos sobre estes primeiros anos da denominada conquista americana, de acordo com o autor, deixam de lado um aspecto tão problemático como o foi a falta de comunicação entre os dois protagonistas deste capítulo da nossa história moderna.

Se, como acabamos de observar, a maioria dos historiadores negligenciam este aspecto linguístico na hora de retratar os primeiros anos deste crucial encontro de dois mundos, em muitos aspectos, radicalmente antagônicos, em uns anos nos quais conforme Lopez

---

\* Juan Ignacio Jurado-Centurión é doutor em teoria da literatura pela Universidade Federal de Pernambuco e atualmente é professor adjunto III na Universidade Federal da Paraíba. E-mail: juanig@terra.com.br

(2015, p. 268) prevaleceu o objetivismo prático próprio da finalidade comercial das primeiras incursões europeias no território americano, na denominada etapa continental (CUETOS, 1996, p.22), não resulta difícil imaginar que os estudos sobre o assunto são bem mais dispersos quando nos referimos aos seguintes passos no processo linguístico. Momentos nos quais este atingiu uma maior complexidade diante da aparição de culturas bem mais avançadas que as encontradas no período anterior.

Em muitos casos, os escassos estudos sobre o tema fazem parte da introdução às edições críticas recentes de algumas das publicações que foram redigidas durante essas primeiras décadas de colonização como suporte às políticas linguísticas praticadas pelos missionários que tiveram a incumbência de cuidar, de modo incipiente, da evangelização das diferentes comunidades indígenas.

As edições críticas, como as publicadas por autores como Luís Resines (*Catecismos pictográficos de Pedro de Gante y Mucágua*) (2007), Federico Navarro (*Edição fac-similar do Catecismo de Pedro de Gante*) (1970), Justino Cortés Castellano (*El catecismo em pictogramas de Pedro de Gante*) (1987) ou o generoso estudo de José Luís Roca sobre linguística missionária (1992) apresentam o contexto histórico por trás dessas publicações e na maioria dos casos analisam, num processo de decodificação figura por figura, as imagens desses pequenos volumes catequizadores e os agrupam, no caso de Resines, conforme a designação genérica de cada um. Outro estudo imprescindível é a tese doutoral *La imagen como método de evangelización en la Nueva España: los catecismos pictográficos del siglo XVI: fuentes de conocimiento* de Gloria Valenzuela (2003), na qual a autora faz uma importante revisão historiográfica do período em questão para posteriormente analisar minuciosamente esses catecismos pictográficos e em especial o de autoria de Pedro de Gante já mencionado previamente. É importante reiterar o nome do pesquisador Luis Resines, o qual catalogou até noventa e dois

catecismos pictográficos editados num intervalo de um século de acordo com a professora Elena Zamora (s/d).

De um modo um tanto insólito, algumas dessas edições, entre críticas positivas e negativas, nos ajudam a traçar um mapa das enormes dificuldades que surgem na tentativa de alcançar a compreensão desses reveladores documentos sobre um mundo que se apresentava a outro por meio de um complicado exercício hermenêutico. Os citados autores mostram, normalmente num sentido cronológico, a evolução das relações linguísticas entre os missionários e os indígenas; desde a mímica dos primeiros momentos até o domínio mais ou menos adequado das diferentes línguas nativas. Porém, não é fácil encontrar um estudo que indague com profundidade sobre o procedimento, o modo de aproximação por parte dos religiosos ao complexo mundo espiritual indígena e os passos prévios à instrumentalização de uma metodologia que se materializaria nos catecismos pictográficos de Pedro de Gante ou de Jacobo de Tastera ou nos painéis mnemotécnicos de Diego Valadés. Ao mesmo tempo, o estudo contextualizado desse período histórico nos permite entender quais foram os antecedentes diretos que influenciaram as decisões tomadas pelos religiosos durante o processo de evangelização. Nomes como Erasmo de Rotterdam, Juan Luís Vives ou Juan de Valdés, entre outros, surgem como os mentores por trás de algumas dessas escolhas. Contudo, não resulta fácil ponderar adequadamente o peso destas influências se consideramos que o ideário de alguns desses pensadores tinha sido abolido na península ibérica diante da acusação de heresia.

Em resumo, a questão reside em que habitualmente os estudos versam sobre o processo desde uma ótica periférica que nos aproxima ao assunto, mas não nos permite obter uma visão nítida do tema, um olhar no qual frequentemente se esquece do outro lado da história, a visão indígena. A discutível recepção por parte daquele a quem se queria evangelizar através de uma metodologia

que tinha como principal intuito a tradução de uma cultura através da mediação cultural dentro de um espírito de comunhão entre os dois grandes protagonistas desta história: o europeu e seus valores e o mundo indígena com os seus.

E sobre essa alegação, por essa carência, que este breve estudo pretende, numa tímida tentativa, indagar sobre as diferentes estratégias de corte linguístico que se produziram nesses primeiros anos da etapa continental da colonização e qual foi o resultado delas. Ainda que sem aprofundar em uma questão que escaparia das nossas mãos na limitação desta breve reflexão, tentaremos sublinhar as diferentes táticas de aproximação desenvolvidas por aqueles que se embrenharam na essência das culturas nativas com um objetivo primário de vencer a idolatria e ao mesmo tempo com desejo de criar, numa renovada concepção entre utópica e milenarista, uma cristandade que viria a servir de paradigma para a velha e decadente concepção cristã em vigor no Velho Mundo.

E muito importante observar, como destaca Marías (1980), que de modo contrário do formato colonizador praticado no Norte, o transplante, o processo colonizador cometido no centro e no sul dos territórios do Novo Mundo foi realizado por meio de um enxerto, o qual permitiu aos religiosos desenvolver um trabalho pastoral de arrimo de acordo com os postulados do fundador da ordem:

En la América del Norte se produce un trasplante de sociedades europeas, principalmente inglesas, secundariamente holandesas o francesas al continente americano para fundar allí sociedades europeas que no tienen que ver nada con América más que el territorio. Piensen en lo que ha sido el Canadá, lo que son hoy los Estados Unidos, etc. son sociedades europeas trasladadas, trasplantadas digo yo, al continente americano sin más

relación que la territorial. En el caso de España es algo distinto, se produce un injerto, las sociedades americanas, no son europeas, no son españolas, siguen siendo americanas, injertadas, hispanizadas, europeizadas claro. El injerto consiste en introducir en una planta unas yemas vivas de otra planta, con lo cual, la planta injertada sigue siendo lo que era pero cambiada, modificada, se espera que mejore; ustedes saben que la agricultura usa el injerto de una manera constante. Esto es lo que ocurre con las sociedades de América, siguen siendo americanas, conservan sus caracteres en gran medida. (MARÍAS, 1980, p.14)

Esse inédito enxerto de uma sociedade no seio de outra permitira, como veremos, abrir um espaço para a aproximação por meio da correlação entre uma religião e a outra e a conservação, pelo menos parcialmente, de alguns valores que resultaram nos dias atuais numa religião mista ou sincrética que através de uma diluída convivência de cultos alheios e próprios permitiram, inicialmente num segundo plano tolerado, a coexistência de um modo de entender a fé que, sem perder determinados valores da cultura indígena, introduz os elementos da religião cristã.

Esta convivência segundo Duverger (1993) foi provocada pelo desejo dos religiosos de introduzir os elementos cristãos revogando os indígenas, porém o resultado desta, a pesar de atingir em parte seu objetivo inicial, não teve o resultado esperado:

Esta política de substitución desplegada en los primeros tiempos de la cristianización, fue concebida a sabiendas como un puente tendido hacia el mundo autóctono. Y es cierto que “lo bonoso” mantenido por esa actitud ayudó considerablemente a los mexicanos a llegar al bautismo. Pero existe el reverso de la medalla:

los indios fundieron creencias antiguas y nuevas, y después de cristianizados, las antiguas figuras del paganismo no fueron abandonadas. (DUVERGER, 1993, p. 201)

Segundo o mesmo autor, outro aspecto que ajudou consideravelmente na manutenção dos cultos antigos foi paradoxalmente o linguístico. Se por um lado, como veremos a seguir, a constante negação de ensinar o castelhano aos indígenas pelo medo de uma pouca benéfica “españolización”, lhes afastou, pelo menos na teoria, dos piores vícios dos europeus, por outro lado, a evangelização nas línguas autóctones possibilitou não somente a compreensão dos conteúdos da fé senão também a apropriação desses dentro dos substratos locais. Uma cruel prova dessa assimilação foi a adoção, poucos anos depois da conquista, da crucificação como forma inédita de sacrifício entre determinados povos mesoamericanos. Do mesmo modo segundo Galvan (1978, p.42) rara vez o corpo de Cristo crucificado foi representado em esculturas ou relevos para evitar a associação do mesmo com os sacrifícios humanos praticados pelos indígenas até pouco tempo atrás.

La religión católica profesada por los indios lo fue con palabras indígenas. Esto ciertamente tuvo como efecto volver más accesible la fe romana, pero tuvo como corolario adherirla a un sustrato conceptual fundamentalmente autóctono. A fuerza de ser presentada con rasgos vernáculos, la religión acabó por no ser ya percibida como extranjera y entonces –incidencia imprevista- se puso a cohabitar con las creencias ancestrales. (...) Finalmente, el respeto que tuvieron los franciscanos con la cultura autóctona tuvo una consecuencia paradójica. (DUVERGER, 1993, p.201)

Essa consequência paradoxal ajudou na preservação das crenças locais ainda que diluídas na fé importada e ao mesmo tempo na manutenção de diversos costumes, de um modo de viver que, segundo a professora Janice Theodoro (1992), faz da cultura pré-colombiana não uma sobrevivente, senão uma cultura viva e preservada em muitos aspectos da vida atual do latino-americano.

## **1 POLÍTICA LINGUÍSTICA E DESOBEDIÊNCIA**

Quando nos referimos à política linguística irremediavelmente nos remetemos aos empreendimentos governamentais relacionados com a implantação oficial de determinados modelos linguísticos por parte dos órgãos de poder, sejam estes por meio de leis, de éditos ou de outros instrumentos legais. Porém, quando nos referimos ao projeto linguístico desenvolvido pelas ordens religiosas durante as primeiras décadas da colonização americana podemos afirmar que nos movemos sobre um território léxico muito pantanoso e difícil de classificar.

A pesar da pertinaz insistência da coroa de implantar o castelhano nos territórios por ela agora ocupados, a decisão dos religiosos implicados nessa missão de doutrinar nas principais línguas nativas atingiu irremediavelmente a desobediência aos seus superiores diretos e ao monarca. Considerando esse fato desde uma visão mais realista e mais próxima da situação vivida por esses homens de deus podemos entender porque as ordens menores subordinadas à coroa optaram por uma decisão contrária aos pedidos do rei; a busca por estratégias praticáveis na hora de empreender a evangelização os levou a procurar alternativas, algumas vezes em rebeldia aos seus superiores. Derivada dessa atitude foi o empreendimento da enorme tarefa de estudar as

culturas locais, fato que os levou consequentemente a ir muito, além disso, e indagar sobre a cultura e as tradições e costumes das diferentes comunidades de um modo inédito, até então, em nossa história ocidental.

O resultado dessa desobediência foi a promulgação da cédula real de 1586 que instituía as diversas línguas gerais que durante mais de dois séculos foram as grandes protagonistas na convivência diária na América Colonial. O *Náhuatl* na Nova Espanha e o Quéchuá no Vice-reino do Peru foram a consequência de uma atitude que revelava as diferenças entre a visão distante e convenientemente idealizada do mundo colonial desde a corte peninsular e o olhar mais próximo e realista de quem vivia e convivia nesse mundo diariamente.

Contudo, se as línguas gerais não resolveram o problema todo, ainda que com ressalvas, ajudaram bastante na hora da comunicação prática em algumas instâncias. Porém, não resolveram a questão que apresentava o desconhecimento de valores de caráter mais subjetivo como era o complexo mundo espiritual, o qual estava presente em quase todos os aspetos da vida do indígena. A espiritualidade impregnava a maior parte dos valores indígenas e isso era algo que não podia ser traduzido literalmente por meio do conhecimento lexical. Isto requeria um estudo que ia muito além da habilidade gramatical. Compreendendo essa questão, os irmãos menores empreenderam um labor de aproximação a esses valores de um modo que se distanciava, pelo menos parcialmente, do exercício mais básico da tradução formal palavra por palavra. A interação palavra-significado requeria uma atenção diferenciada. O resultado, os difíceis acessos até chegar a ele e principalmente como os indígenas perceberam e assimilaram o imaginário cristão tem suscitado em Camba (2013) a questão que conforma o subtítulo desde trabalho: como responder a uma pergunta para a qual não temos e não teremos tão facilmente a resposta?

## 2. O PROCESSO LINGUÍSTICO E A INSTRUMENTALIZAÇÃO

A dificuldade linguística foi enfrentada de uma maneira lógica e prática, atendendo às necessidades mais imperiosas em cada momento e as possibilidades considerando a notória hostilidade dos nativos na hora de aceitar as crenças importadas e os costumes dos recém-chegados. O processo, num primeiro andamento, acompanhou o ritmo do momento anterior e se caracterizou pelo objetivismo. A necessidade de nomear os elementos concretos levou os religiosos às ruas da capital Mexica para recopilar palavras e seu consequente significado numa tentativa primária de organizar linguisticamente a *nova realia* (Poza, 2007. p.70). Esta experiência mostrou-se pouco eficaz, em curto prazo, diante da complexidade de sentidos que cada termo continha e das dificuldades fonéticas na hora de tentar reproduzir determinados sons, muitos deles quase impossíveis de pronunciar por um órgão articulatório não habituado. Com o tempo este trabalho pioneiro da ordem dará como resultado a edição de gramáticas e dicionários que ajudaram enormemente no processo evangelizador, porém neste momento a urgência de traspasar os mistérios da fé requeria métodos mais efetivos e mais diretos.

A mímica, a qual pode se imaginar acompanhou os europeus desde os primeiros contatos, foi instrumentalizada de forma pioneira pela ordem franciscana através da escola de Texcoco. Os religiosos aproveitaram os conhecimentos prévios astecas e criaram uma incipiente linguagem de sinais a serviço da evangelização. Ao mesmo tempo o teatro que outrora rendia cultos aos ancestrais agora era recuperado como forma de apoio na catequização dos indígenas.

Los franciscanos fundaron en Texcoco, México, la escuela de mímica, bajo la advocación de San Francisco. En ella, lograron adaptar y perfeccionar

las técnicas de expresión mímica aprendidas de los aztecas. Al mismo tiempo, enriquecieron su simbología y mejoraron sus técnicas teatrales con fines evangelizadores. Esta escuela, como luego se señala, se convertirá en un centro de producción de gramáticas, vocabularios y catecismos de las lenguas indígenas más importantes del Centro de México. El aprendizaje posterior de las lenguas indígenas por los doctrineros relegó la mímica y la simbología a un plano secundario. (HERRANZ, 2002. p.34)

Desde os primeiros momentos a comunicação entre os dois protagonistas desta história foi complicada. A falta de referentes linguísticos os levou a procurar métodos simples de comunicação na hora de tentar mostrar os complexos e abstratos mistérios da fé cristã, desde assinalar para cima ou para abaixo para identificar o céu e o inferno até fazer pequenas e insólitas performances, como adverte Ricard (1986) para ilustrar estes mistérios. Se os primeiros passos na comunicação mais básica já mostravam sérias dificuldades na hora da compreensão por parte dos indígenas, fazer com que eles entendessem argumentos bem mais complicados requeria estratégias que iam muito além do problema lexical. Muito se têm mitificado a capacidade e o alcance do conhecimento das línguas indígenas por partes desses religiosos pioneiros. Alguns críticos defendem que alguns deles como Pedro de Gante, Bernardino de Sahagún ou Jerónimo de Mendieta atingiram um bom nível na hora de fala, já outros autores, amparando-se na complexidade das línguas defendem que seu conhecimento foi mesmo elementar apesar dos muitos anos em que eles conviveram com os nativos.

Um caso exemplar foi o de Frei Alonso de Molina, e vai ser o exemplo deste religioso nascido na Espanha em 1513, o qual vai servir-nos de base para desenvolver o nosso próximo passo na instrumentalização de um método, se por um lado inovador, por

outro um fiel testemunha de seu tempo. Com pouco mais de oito anos, o menino Alonso chega às terras do futuro Vice-reinado de Nova Espanha em 1522. Um ano antes da chegada de seu futuro mentor Frey Pedro de Gante. Desde pequeno, junto com o seu irmão, recebe formação cristã junto com as outras crianças indígenas. Com elas convive e com elas se introduz, despreocupadamente, no mundo indígena, nos seus costumes e principalmente na sua língua, o *Náhuatl*, um novo código linguístico que passará a conviver com o seu castelhano natal. O seu grau de bilinguismo lhe permitirá aceder a uma realidade que para muitos outros evangelizadores lhes será negada. A convivência diária com o mundo indígena desde a inocência da sua infância lhe permitira ir muito além do aspecto meramente lexical e passar a desvendar de um modo natural os segredos que se escondem por trás das palavras. A participação de crianças, como o menino Alonso de Molina, no processo evangelizador particularmente e no colonizador num aspecto mais geral foi fundamental para atingir o sucesso pelo menos nesse considerado pelo padre Mendieta como o período áureo da evangelização. Desde as primeiras ajudas de ordem lexical na hora de tentar entender, sem muito sucesso, as primeiras palavras do *Náhuatl* para criar a elementar compilação de termos, até o papel disseminador da nova fé entre os seus pais e familiares, o trabalho dos infantes facilitou de modo bastante favorável esses momentos iniciais de encontro de duas realidades. Porém, a eleição desse auxílio infantil nos remete ao pensamento do pensador holandês Erasmo de Rotterdam, o qual tinha publicado nesses anos uma de suas obras mais importantes: *De pueris* (1529) Para Erasmo, a educação das crianças era de vital importância não somente para o aluno senão para o progresso da sociedade toda e era uma nova sociedade a que estava surgindo aos olhos dos religiosos. Segundo o pensador, nesse livro (p.107), a primeira coisa que o infante deve apreender é a língua: *a criança capta sem esforço, ao passo que os adultos mal*

*e a duras penas dominam.* A influência de Erasmo estará presente noutros aspectos do processo evangelizador dos irmãos seráficos: a negação de milagres como a aparição da virgem de Guadalupe ou o desejo por parte do bispo Zumárraga de aproximar as sagradas escrituras tem uma inegável influência erasmista, porém não será somente baseado nos postulados desta celebre figura que os religiosos receberão seu influxo. Autores autóctones da península ibérica como Alfonso e Juan de Valdés ou Juan Luís Vives que focaram a educação nos seus escritos também serão influências importantes principalmente na aproximação ao espírito indígena e no processo educativo.

El objetivo de Alfonso de Valdés y de Juan Luis Vives es la transmisión de conocimientos del maestro o del hombre consciente a aquel otro que no los tiene, ya sea porque sus planteamientos emocionales le impiden el análisis correcto de los hechos, como ocurre con Laercio en Diálogo de las cosas acaecidas en Roma, o porque simplemente carece de instrucción, como es el caso de los alumnos de Vives y necesitan ser iluminados. Son ejercicios de fuera para dentro, sobre todo en el caso de Vives. Es lo que aquí defino como una práctica de enseñanza frente a una práctica educativa, que se ejerce en sentido contrario, es decir, partiendo de las potencialidades internas y específicas del individuo. Es en este punto donde Juan de Valdés se separa del género, porque asume que la única manera de entrar en los otros es por medio de las influencias naturales surgidas libremente en el corazón de la amistad. (ROCA, 2011, s/p)

As dificuldades que os irmãos menores encontraram foi principalmente de base linguística na sua essência, porém, ao mesmo tempo se evidenciava que seria necessária uma

imersão na alma indígena que devia ir muito além do meramente linguístico. As palavras por si mesmas resolveriam o problema na hora de aceder na alma indígena, na sua cultura, nos seus costumes. Somente a convivência diária e o arrimo, como no caso do menino Alonso de Molina que lhes permitiria um encontro mais íntimo.

Se, numa tentativa de aproveitar à estrutura tradicional da escola anterior, a *calmecac*, a chegada dos espanhóis e na firme crença que seriam as crianças, as quais de um modo inconsciente ajudariam a sedimentar a nova sociedade a ser criada, os religiosos tinham fundado dois centros educacionais diferenciados: o primeiro para os filhos da elite e o segundo para crianças advindas de classes menos favorecidas. Seguindo o exemplo desenvolvido pela ordem noutras missões evangelizadoras e compreendendo que o modelo de convivência indígena se adaptava com enorme exatidão ao objetivo perseguido pelos irmãos de ambientar uma cristandade renovada os irmãos entenderam que não poderiam deixar de aproveitar a oportunidade. A nova igreja indiana, como já observamos antes, seria edificada através de um enxerto e não de uma eliminação do modelo anterior.

Considerando bien las cosas el indio poseía una cualidad preciosa entre las demás para el franciscano: vivía pobre y desprovisto de todo, esto como ya hemos dicho encajaba perfectamente en la concepción de la orden, esto lo consideraban como prenda de salvación. (...) Decía Motolinia también: Estos indios cuasi no tienen estorbo que les impida ganar el cielo, porque su vida se contenta con muy poco y tampoco que apenas tenían con que vestirse ni alimentar. Su comida es muy paupérrima, y su comida también, para dormir la parte de ellos no alcanza una estera sana. No se desvelan en adquirir ni guardar riquezas, ni se matan por alcanzar estados

ni dignidades. Con su pobre manta se acuestan, y en despertando están aparejados para servir a Dios. (...) Quedaron sorprendidos con los calmecac, que eran el lugar donde los hijos de los señores aprendían digamos su cultura en los diferentes aspectos sacerdocio y las más altas funciones de la sociedad precolombina. Los franciscanos los consideraban como que llevaban vida monástica y fue así mismo como ellos, solo cambiaron el nombre de calmecac por el de convento, de hecho los historiadores nos narran que el convento franciscano de Tlatelolco estaba edificado sobre un calmecac. También existía el Tepochcalli, (casa de jóvenes) que preparaba guerreros y proporcionaba una formación intelectual media.

Veían los seráficos la voluntad de estos de renunciar a los placeres y de forjar vocaciones, énfasis puesto en las virtudes del carácter y penitencia, por eso les intrigaba, les interesaba y les seducía plenamente y creían ver en el indio mexicano el instrumento providencial de la obra milenarista. (GARCÍA, 1990. p.204)

O companheiro de ordem, Frei Toríbio de Benavente, resume com perfeição o que pretendemos mostrar nas próximas linhas: *La lengua es menester para hablar, predicar, conversar, enseñar y para administrar todos los sacramentos; y no menos el conocimiento de la gente.* (2001. p.164) Para esse conhecimento era preciso ir além da fonte meramente linguística, por se altamente complexa, e aprofundar-se na cultura do outro, porém para isso a língua era, sem dúvida, a melhor aliada. Nessa aparente contrariedade se produziram os primeiros contatos, as primeiras tentativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já observado, o processo de instrumentalização veio precedido por uma série de estratégias básicas de comunicação que permitiram aos pioneiros um entendimento rudimentar afim com os iniciais interesses comerciais das primeiras navegações, dos primeiros contatos. Desde assinalar os objetos procurados até a representação através de mímica da mensagem desejada, os primeiros encontros foram marcados pela completa incompreensão mútua. Contudo, esses parvos contatos abriram passo para novas táticas de aproximação cultural mediadas pelo ardente desejo dos irmãos menores de São Francisco de se aproximar dos seus futuros catecúmenos.

O arrimo aos naturais passou por um processo difícil, processo esse que foi executado parceladamente de acordo com as descobertas e as necessidades de cada momento. Se nas primeiras décadas, movidos pela ânsia de comerciar, os contatos linguísticos tinham se restringido a uma comunicação baseada na linguagem de sinais, na mímica e na repetição dos termos pronunciados pelos indígenas, posteriormente, e diante da necessidade, a comunicação passou a ser mais complexa e dos primeiros contatos, emoldurado no subjetivismo de uma simples troca comercial, passou ao imperativo de tentar entender o nativo muito além do significado das palavras. O trabalho léxico foi então complementado com um labor de campo mais próximo da atual sociolinguística que obrigou os irmãos seráficos a procurar diversos meios de aproximação como observamos nas páginas precedentes.

## REFERÊNCIAS

BENAVENTE, F. T. *História dos índios de Nova Espanha*. Madrid: Dastin, 2001.

CAMBA, Ú. *De piñatas y latigazos: la evangelización de los indios en Nueva España*. Disponível em: <<http://pijamasurf.com/2013/12/de-pinatas-y-latigazos-la-evangelizacion-de-los-indios-en-la-nueva-espana/>> Acesso em: 22 jan. 2016.

CASTELLANOS, J. C. *El catecismo en pictogramas de Pedro de Gante*. Madrid: Fundación Universitaria Española. 1987.

CUETOS, M. L. L. La América española, 1492-1898: de las Indias a nuestra América. *História* 16, Madrid: Ed. Temas de Hoy, 1996.

DUVERGER, C. *La Conversión de los indios de Nueva España*. México/D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.

GALVAN, M. G. *Arte Virreinal en Michoacán*. México D.F.: Fondo de afirmación hispanista, A.C., 1978.

GARCÍA, S. *Guadalupe de Extremadura en América*. Madrid: Comunidad Franciscana de Guadalupe, 1990.

HERRANZ, H. A. *Política del lenguaje en Honduras: 1502-1991*. Tese (Doutorado) Universidade Complutense de Madri, 1992. Disponível em: <<http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/H/3/AH3049301.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2016.

LOPEZ, J. I. J-C. Los franciscanos y la política lingüística: aproximaciones al sentimiento de comunidad en los albores de la colonia. In ROCA. M. P.; SOUSA: S. C. T. (Orgs). *Políticas lingüísticas declaradas, praticadas e percebidas*. Joao Pessoa: Editora UFPB, 2015. p. 257-300.

MARÍAS, J. La Europa transeuropea. *Revista Cuenta y razón del pensamiento actual*. Madrid. 1980.

NAVARRO, Federico. *Catecismo de la doctrina Cristiana de fray Pedro de Gante* (Edição fac-similar). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1970.

- POZA, J. A. M. *España y América. Tres ensayos de lengua y literatura*. Recife: Bagaço, 2007.
- RESINES, Luis. *Catecismos pictográficos de Pedro de Gante, incompleto y Mucagua*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 2007.
- RICARD, R. *La conquista espiritual de México*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- ROCA, J. L. S. *Lingüística misionera española*. Oviedo: Pentalfa ediciones, 1992.
- ROCA, M. P. Uso del dialogo de la lengua, de Juan de Valdés. *Revista Hispanista*, v. XII, n. 46, jul /ago/sept. 2011
- ROTTERDAM, E. *De pueris (Dos meninos)*. São Paulo: Editora Escala, 2008.
- SAHAGÚN, F. B. *História General de las cosas de Nueva España*. Col. Cronistas de América. 2 Vols. Madrid: Dastin História, 2001.
- THEODORO, J. *América Barroca: tema e variações*. São Paulo. Ed. Nova Fronteira. 1992.
- VALENZUELA, G. *La imagen como método de evangelización en la Nueva España: los catecismos pictográficos del siglo XVI: fuentes del conocimiento para el restaurador*. Tese (Doutorado), 2006. Disponível em: <<http://www.tesisde.org/t/la-imagen-como-metodo-de-evangelizacion-/5264/>>. Acesso em 29 maio 2016.
- VEGA CERNUDA, M. Á. Lenguas, farautes y traductores en el encuentro de los mundos: apuntes para una história de la comunicación lingüística en la época de los descubrimientos en la América protohispana. *Hieronymus Complutensis*. n. 11, p. 81-108, 2004.

VEGA CERNUDA, M. Á. *Entre lingüística franciscana, antropología y traducción: La escuela franciscana de evangelización en Méjico*. (2011). Disponível em: <<http://www.traduccion-franciscanos.uva.es/archivos/espacios-geograficos-de-traduccion-mejico.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

ZAMORA, E. I. R. *Los Problemas de Traducción del Catecismo en América en el Siglo XVI*. Universidad de Valladolid – España. (s/d). Disponível em: <<http://www.traduccion-franciscanos.uva.es/archivos/Zamora.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

# O papel da certificação linguística na disputa pelo espanhol

*Lilian Reis dos Santos\**

O ensino de idiomas como línguas estrangeiras leva muitos países a elaborar uma política especialmente voltada para a promoção e divulgação das mesmas. Geralmente os países responsáveis pela criação e implementação dessas políticas são espaços onde as citadas línguas ocupam o *status* de oficiais.

A decisão pelo investimento nesse setor está relacionada também ao lugar que o idioma em questão ocupa na chamada ecologia das línguas (CALVET, 2006), ou seja, se há potencial para essa língua no mercado das línguas estrangeiras, dentro e fora de seu território. Esclarecemos que o referido mercado engloba a produção de materiais didáticos, a venda de pacotes turísticos e de produtos típicos dos países, produtos do setor audiovisual e também a certificação linguística, objeto deste trabalho.

Nossa proposta é analisar qual o papel que a certificação linguística (cuja importância é o objeto de análise deste trabalho) ocupa na disputa pela liderança no mercado da língua espanhola. Esclarecemos que vamos fazê-lo desde uma perspectiva glotopolítica (GUESPIN; MARCELLESI, 1986), que entende que todas as decisões que envolvem a língua e que interferem na sociedade são decisões de cunho político e vão influenciar, no caso das línguas estrangeiras, não somente a própria sociedade

---

\* Doutoranda em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense (RJ).  
Email: [lilian\\_espanhol@yahoo.com.br](mailto:lilian_espanhol@yahoo.com.br)

onde é falada, mas também os países onde há procura pelo aprendizado do idioma em questão.

## **1 A SITUAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL E MUNDO**

A procura pelo aprendizado de línguas estrangeiras não é a mesma em todos os lugares. Ela é determinada por diversos fatores, entre eles, a relevância do conhecimento de determinado idioma por razões profissionais e/ou acadêmicas naquele espaço. Um exemplo dessa relação entre oferta e procura foi o aumento de cursos de língua espanhola no Brasil após a assinatura do Tratado de Assunção, que oficializou a criação do Mercosul. Nos anos seguintes houve também uma crescente e contínua adoção da língua espanhola nas instituições de Educação Básica. A criação da Lei n.11.161, de 05 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), tornou obrigatória a oferta de espanhol na etapa do Ensino Médio nas escolas brasileiras. Essa decisão também não esteve isenta de polêmica, pois seu cumprimento demandava um maior número de profissionais habilitados e a realização de concursos públicos pelas redes que ofereciam a disciplina. Precisamente sobre a quantidade de professores habilitados para lecionar espanhol surgiu a maior polêmica, como podemos ver na notícia publicada na página do Ministério da Educação do Brasil na Internet:

Durante encontro com o ministro da Educação, Fernando Haddad, nesta segunda-feira, 8, a vice-presidenta da Espanha, Maria Tereza Fernandez de La Vega, acenou positivamente com a proposta de conversão da dívida externa em educação e ofereceu o Instituto Cervantes, ligado ao ministério espanhol de Assuntos Exteriores,

para capacitar os professores brasileiros na língua espanhola.<sup>1</sup>

Tal negociação gerou uma intensa reação da comunidade acadêmica brasileira, que defende que a formação de professores no Brasil seja feita pelas universidades do país, pois a formação para a educação brasileira abarca uma gama de estudos muito mais ampla que o conhecimento do sistema linguístico de um idioma. Após vários protestos e pedidos de esclarecimentos o projeto não foi levado adiante e a formação de professores de espanhol continua a ser realizada pelas instituições de ensino superior brasileiras (SANTOS, 2012).

Sobre o panorama dos idiomas no mundo, temos os seguintes dados sobre o espanhol: segundo informações obtidas na página da Internet do Barômetro de Calvet<sup>2</sup>, página na Internet do linguista Louis-Jean Calvet, que demonstra a posição ocupada pelas línguas utilizando parâmetros como: número de falantes, prêmios de Literatura, número de traduções, entre outros, a língua espanhola ocupa a segunda posição em importância no mundo, por apresentar os seguintes resultados:

---

1 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/3823-instituto-cervantes-podera-capacitar-professores-brasileiros-em-espanhol>>. Acesso em: 25 de ago. 2015.

2 Página do linguista Louis Jean Calvet. Disponível em: < <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/tmpl.php?data=tmp/default/spa>>. Acesso em: 25 de ago. 2015.

**Espagnol**

<b>Facteurs</b>	
Nombre de locuteurs	327 380 862
Entropie	2,500
Statut officiel	20,75
Traduction : langue source	51 137
Traduction : langue cible	229 716
Prix littéraires	33
Nombre d'articles dans Wikipédia	837 346
Indice de développement humain	0,751
Taux de fécondité	2,134
Taux de pénétration d'Internet	43,26

Fonte: <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/tmpl.php?data=tmp/default/spa>

Esse segundo lugar ocupado pela língua espanhola também não está isento de polêmica. Como é a língua oficial de muitos países, há diferenças no modo como esses espaços se apresentam ou se veem representados no cenário do mercado linguístico. Embora a Espanha seja o país que investiu de modo mais significativo na política linguística (RIZZO, 2015) de promoção de idiomas neste âmbito, os demais países também são centros produtores de cultura e de norma e também cobram seu protagonismo neste mercado. Alguns deles contam com suas próprias políticas voltadas para o ensino de espanhol como língua estrangeira e contam com seus próprios certificados linguísticos, como veremos na seção 2 de nosso trabalho.

Observamos que há então uma disputa pelo que se considera língua legítima e pelo direito a apresentar-se como um lugar legítimo (Bourdieu) da língua, que tem tanto direito a usá-la e ensiná-la (ou em termos mercadológicos promovê-la e exportá-la) como qualquer

outro no qual ela seja falada. Como podemos ver em Bourdieu *apud* Arnoux 2010, p.3:

Por tanto, para el estudio del desarrollo y funcionamiento de los regímenes de normatividad es imprescindible identificar como objeto de análisis las representaciones sociolingüísticas, es decir, aquellas que, por un lado, se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, géneros, modos de leer o de escribir, etc.) y que, por otro, implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados (ARNOUX, 2010, p. 3).

A diversidade de países como produtores de norma presentes no mercado de línguas e a adoção desses produtos por instituições de ensino de idiomas coloca seu público-alvo, ou seja, os estudantes da língua, em contato com aquele espaço e suas múltiplas culturas, reconhecendo-o como um lugar onde se fala, onde se vive essa língua.

Observamos uma questão além do investimento de países na política linguística na produção de materiais didáticos para o ensino como língua estrangeira, há também um notável investimento na certificação dessas línguas, que discutiremos na próxima etapa de nosso trabalho.

## **2 A CERTIFICAÇÃO LINGUÍSTICA E A LÍNGUA ESPANHOLA**

A certificação linguística consiste em outorgar a um candidato aprovado em um exame um diploma no qual fique atestado o conhecimento da língua (BORDÓN, 2004). Há diversos exames desse tipo para a língua espanhola, como do *Diploma de Español*

como *Lengua Extranjera* (DELE), feito na Espanha, o *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU), feito na Argentina, e o *Examen de Posesión de la Lengua Española* (EPLE), feito no México, entre outros. De características de visão de língua distintas, esses exames contam com pesos diferentes no mercado da língua espanhola, pois contam com diferentes estruturas de promoção e divulgação dos certificados (SANTOS, 2012).

As provas para a obtenção dos citados certificados são elaboradas por universidades e para fazê-las é necessário pagar uma taxa. Após a correção desses exames (geralmente orais e escritos), o certificado é concedido aos candidatos que alcançaram o resultado determinado pelos critérios da instituição responsável pela certificação, como explica Scaramucci:

Dizer que alguém alcançou (ou ultrapassou) um nível mínimo de proficiência estabelecido por um determinado teste ou exame, elaborado com objetivos e conteúdos previamente definidos, significa dizer que alcançou ou ultrapassou a posição de domínio desse exame, o que é denominado ponto ou score de corte (SCARAMUCCI, 2000).

Além da questão linguística, temos a questão do prestígio de cada certificado, que está associado não somente a quem elabora os exames, mas a quem os solicita. Prati (2007) classifica os envolvidos no processo da avaliação da seguinte forma:

- Estudantes – prova, porque põe a prova seus conhecimentos e testemunha, demonstra o que aprenderam;
- Professores – avaliação, porque são recolhidas evidências para a tomada de decisões;
- Sociedade – certificação, como um documento carimbado, requerido como habilitação para ser acionado no mundo real, que dá prestígio e presença institucional.

Trazendo essa definição para o universo da certificação linguística, a sociedade veria como um falante de determinada língua (como língua estrangeira) aquela pessoa que obtivesse a certificação de uma instituição de prestígio. Como essa certificação algumas vezes é exigida por empresas e instituições de ensino a seus funcionários e alunos (ou futuros alunos), respectivamente, seu poder se destaca no âmbito do mercado linguístico. A partir da solicitação dos certificados ou ainda, de determinados certificados, ocasiona-se a produção de materiais didáticos e a demanda por aulas preparatórias para as provas.

O certificado que tiver uma procura maior vai liderar o mercado e conseguirá a imagem de instituição que garante que alguém conhece/fala uma língua. O fato de que os certificados são concedidos somente mediante uma prova que é aplicada a todos os candidatos inscritos (para aquela modalidade) é um dos pontos destacados por Shohamy como um dos motivos do êxito da certificação:

Outra característica que dá poder aos testes é que eles usam a linguagem da ciência. A linguagem da ciência nas sociedades ocidentais garante status, autoridade e poder. O teste é percebido como uma disciplina científica, porque podem ser experimentados, se pode fazer sua estatística e usam números. Goza do prestígio dado pela ciência e é visto como objetivo, justo, verdadeiro e confiável (SHOHAMY, 2001, p. 20).

A criação de diversos certificados de proficiência linguística por vários países, cada um com a visão de avaliação e de língua que consideravam adequadas, sofreu uma tentativa de intervenção com a criação do *Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera*, o SICELE. Segundo informações na página da Internet da instituição<sup>3</sup>, o SICELE serviria para garantir a qualidade

---

3 Página do SICELE. Disponível em: <<https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/>>. Acesso em: 29 de ago. 2015.

da avaliação ofertada pelas instituições que se afiliassem a citada instituição, como podemos ver:

El SICELE es una iniciativa multilateral de una red de instituciones de enseñanza superior de países de habla hispana y del Instituto Cervantes que se comprometen a la armonización, la transparencia y la coherencia en el reconocimiento mutuo de las certificaciones del dominio de la lengua española a hablantes de otras lenguas.

A referida instituição alega que os certificados que seguirem seus padrões de qualidade receberão o “Sello SICELE”, que seria uma garantia de que tal exame é confiável e de qualidade. Vimos que foram realizados congressos nos quais (ainda segundo informações da página) as instituições debateram questões relacionadas à certificação.

### 3 UM NOVO EXAME

Em 2015 foi lançado um novo exame de espanhol como língua estrangeira, chamado de *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE). Sua apresentação foi feita durante a viagem oficial dos reis da Espanha ao México. A criação do exame foi feita por uma parceria entre a *Universidad Nacional de México* (UNAM) e a *Universidad de Salamanca* (USAL). Em seu discurso, o rei D. Felipe VI justificou a necessidade da criação desse exame:

Acabamos de oír las cifras que denotan la fuerza expansiva del español en el mundo; particularmente en los Estados Unidos, en Brasil o en China. Si queremos que nuestra lengua se afirme como segunda lengua de comunicación internacional,

debemos superar la visión de corto alcance –centrada en lo de cada uno– y poner en común los recursos de todos para lograr un objetivo que redundará en beneficio común. (D. Felipe VI, 30/06/2015<sup>4</sup>).

O exame foi notícia em diversos jornais de países hispânicos no dia seguinte de seu lançamento, como podemos ver nos seguintes títulos das matérias:

- El País : “Un único examen de español para todo el planeta” (Espanha)
- El Mundo: “El Rey impulsa el primer certificado universal del español” (Espanha)
- La Nación: “Siele, un único examen internacional para certificar el dominio del español” (Argentina)
- El Universal: “Crean un examen para aprobar español universal” (México)

Em todas as reportagens se dá destaque ao Brasil como um dos principais mercados onde o espanhol pode alcançar um grande valor econômico. Segundo o discurso do Rei, um exame único seria mais útil a todos que trabalham com o espanhol que iniciativas individuais, ou seja, de instituições sozinhas.

Até o presente momento não foram divulgadas novas informações sobre o SIELE. Sabemos apenas que o Brasil será um dos primeiros lugares onde será aplicado e que a prova terá estrutura semelhante ao exame TOEFL, de língua inglesa. Baseados na observação do comportamento do mercado com

---

4 Disponível na página da Casa Real espanhola: <[http://www.casareal.es/ES/Actividades/Paginas/actividades\\_discursos\\_detalle.aspx?data=5496](http://www.casareal.es/ES/Actividades/Paginas/actividades_discursos_detalle.aspx?data=5496)>. Acesso em: 31 ago. 2015.

relação aos exames de proficiência, acreditamos que estejam sendo preparados materiais didáticos específicos para a preparação para a prova.

Uma significativa informação é a de que o certificado desse exame terá validade de dois anos, ou seja, se o candidato precisar novamente desta certificação terá que pagar para fazer um novo exame.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho analisamos algumas situações que envolvem o mercado do ensino de idiomas, com ênfase na certificação linguística, e observamos um contínuo investimento de países hispânicos na criação e promoção de seus certificados. Embora esta pesquisa ainda esteja em andamento, podemos chegar a conclusões baseados nas informações obtidas até o momento: a que o papel dos exames é fundamental para a política linguística de promoção e expansão das línguas, pois por meio dos certificados as instituições envolvidas (e por consequência seus países de origem) determinam quem pode ser considerado um falante daquela língua e até mesmo em qual nível de conhecimento se encontra.

Esses resultados podem ser decisivos no caso de seleções para os âmbitos acadêmico e profissional, o que confere aos certificados uma importância muito significativa não somente com relação ao status nos citados domínios como também no sentido econômico com a geração de materiais, do custo dos próprios exames e também da demanda por profissionais habilitados para a preparação dos candidatos que buscam aprovação nesses exames.

## REFERÊNCIAS

ARNOUX, Elvira Narvaja de.; DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y pan-hispanismo. *Spanish in Context*, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010.

BORDÓN, Teresa. Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. Pp. 5-29. In: *Carabela 55: La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2004.

BRASIL, Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 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: 30 ago. 2015.

CASA REAL. Palabras de Su Majestad el Rey en el acto de presentación del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española. México D.F., 30.06.2015. Disponível em: <[http://www.casareal.es/ES/Actividades/Paginas/actividades\\_discursos\\_detalle.aspx?data=5496](http://www.casareal.es/ES/Actividades/Paginas/actividades_discursos_detalle.aspx?data=5496)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

CALVET, Louis Jean. *Towards an Ecology of Worlds Languages*. Polity. New Jersey, 2006.

GUESPIN Louis, MARCELLESI Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. In: *Langages*, 21 année, n°83, 1986. Glottopolitique. p. 5- 34. *Langages*. doi : 10.3406/lgge.1986.2493  
Disponível em: <[http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1986\\_num\\_21\\_83\\_2493](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

PRATI, Silvia. *La evaluación en español lengua extranjera*. Argentina: Ediciones de la Araucaria, 2007.

RIZZO, María Florencia. *La certificación de español como lengua extranjera en los Congresos Internacionales de la Lengua Española: posiciones convergentes y divergentes en el escenario*

glotopolítico iberoamericano. Disponível em: <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2321>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SANTOS, Lilian. *DELE e CELU: duas visões sobre a proficiência em espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

SCARAMUCCI, Matilde. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 36. p. 11-22. Campinas, 2000.

SHOHAMY, Elana. *The power of tests*. Longman: London, 2001.

**GRUPO DE TRABALHO 06**  
**MERCOSUL, LINGUAGENS**  
**E NACIONALIDADES MÚLTIPLAS**

# “Irmandade” e ressentimento na produção do discurso de integração na fronteira do Brasil, Argentina e Paraguai

Jayme Benvenuto\*

Este texto tem como base a pesquisa sobre a *Percepção da Integração Regional na Fronteira do Brasil, Argentina e Paraguai: Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú, Ciudad del Este*, desenvolvida com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq há cerca de três anos. Como parte da metodologia da pesquisa, foram realizadas entrevistas, orientadas por um questionário semiestruturado, com 08 (oito) representantes de diferentes setores da sociedade – comércio, educação, saúde, controle de fronteiras, polícia, governo local, transporte, comunidade – em cada uma das cidades da fronteira, perfazendo um total de 24 entrevistados.

A pesquisa foi motivada pelo questionamento a respeito das intenções de integração regional por parte dos países integrantes do Mercosul e pela sensação de que em cidades tão próximas – Foz do Iguaçu dista de Puerto Iguazú em cerca de 17 quilômetros, enquanto que a distância para Ciudad del Este é de cerca de 14 quilômetros; em cerca de 31 quilômetros, passando por Foz do Iguaçu, chega-se de Puerto Iguazú a Ciudad del Este e vice-versa

---

\* Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Email: jayme.benvenuto@unila.edu.br

– a integração entre elas seja precária do ponto de vista do acesso aos serviços essenciais (como educação, saúde, comunicação) da articulação política e até mesmo da circulação de pessoas (para além da disponibilidade de transporte público) nos espaços nacionais do outro. Embora haja variações nas relações entre os países e, portanto, no acesso de suas populações aos bens transfronteiriços, brasileiros, argentinos e paraguaios residentes na região encontram sérias dificuldades para realizar ações que dependem de algum nível de incursão nos espaços nacionais do outro.

Este texto tem como foco as respostas dos entrevistados em torno da seguinte pergunta: “Há desejo de integração entre as populações dos países da região na Fronteira Trinacional? Se sim, de que forma seria perceptível?”. As respostas a esta pergunta suscitaram a idealização discursiva em torno da “irmandade” que uniria os habitantes das três cidades da fronteira. O autor relaciona a ideia de “irmandade” com o ressentimento dos paraguaios em relação à Guerra da Tríplice Aliança ou Guerra do Paraguai, no contexto do processo de integração regional.

## 1 “SOMOS TODOS IRMÃOS”

A ideia de que os nacionais dos países da região estariam identificados por vínculos de *irmandade* apareceu nas conversas mantidas com muitos dos entrevistados. A alegada *irmandade*, conforme exposta por eles, relaciona a origem latina comum, a proximidade linguística, os costumes, a capacidade de bom relacionamento e o futuro comum da região. Vejamos algumas das expressões dos entrevistados:

[...] yo utilizo la palabra hermano porque de una u otra manera creo que somos o estamos unidos como

latinos que somos, aparte de mi idioma [...] salvo el idioma que es diferente en Brasil, creo que todos somos hermanos en ese sentido. [...] Acá creemos en el espíritu de convivir bien entre todos (Gumersindo Torres Maidana, Ciudad del Este, entrevista realizada em 20.08.2014)

[...] somos todos irmãos, [...] vivendo em países diferentes, falando línguas diferentes, (mas) sendo da mesma família.” (Sergio Beltrame, Foz do Iguazu, entrevista realizada em 03.12.2014)

Ahora se ven familias formadas entre brasileños y paraguayos, familias que viven en Paraguay y que son brasileños como también paraguayos que viven en Foz do Iguazu [...] y que están muchos años [...] radicados, ya nacionalizados. (Simeón Martínez, Ciudad del Este, entrevista realizada em 24.07.2014)

(En el shopping) Nunca me tocó una pelea o algún tipo de roce entre ningún (nacional) de los países [...] vienen argentinos, vienen brasileros, nunca se pelearon, nunca se maltrataron, nada. [...] (Los turistas) vienen con otra mentalidad, no vienen a crear problemas, vienen a distraerse, para comprar, para pasear... (Emília Montiel, Ciudad del Este, entrevista realizada em 24.07.2014)

Tenemos un trato diario con brasileros, con paraguayos, tanto como pasajeros como empresas de turismo que vienen recepcionar sus clientes acá y el trato [...] es excelente. [...] Siempre tenés algún pasajero [...] nervioso por su andar del día, porque tuvo problema con la empresa [...] no más que eso. (Carlos Carruega, Puerto Iguazu, entrevista realizada em 23.09.2014)

Más que un deseo, yo creo que es más una costumbre, o sea, es más un tema de algo normal (...) si tengo que ir a Foz porque voy como que voy a otro barrio [...] entre personas que viven de un lado o de otro (se) establecen relaciones familiares que superan todo lo que estamos hablando [...] (Hay) total fraternidad. [...] Las fronteras nunca nos limitan [...] (Eduardo Acevedo, Puerto Iguazu, entrevista realizada em 30.09.2014)

É provável que a convivência como uma espécie de permanência nas vidas dos moradores, um *continuum* de seus lares, contribua decisivamente para que os entrevistados sintam-se compartilhando seus destinos, para além dos vínculos de nacionalidade. A vizinhança permanente conduziria necessariamente os nacionais dos países da região ao bom relacionamento e à cooperação.

[...] antes que más nada, mis vecinos son mis primeros parientes, son mis primeros amigos que me van a defender, y que me van a escuchar. (Juan Leonardo Rodas, Ciudad del Este, entrevista realizada em 24.07.2014)

En la parte de salud, por ejemplo, nosotros [...] atendemos a todas las personas[...] cuando vienen pacientes brasileños, pacientes con nacionalidad argentina, [...] como un ciudadano, mismo hecho de que estamos acostumbrados de que nuestra zona es frontera, [...] se vacunan indistintamente a todos los niños también. (Maria Yurka, Ciudad del Este, entrevista realizada em 20.08.2014)

A nadie le conviene la pelea, ni en la casa no conviene pelearse entre hermanos, entre vecinos, entre conciudadanos, entre los propios connacionales paraguayos, ni paraguayos con brasileño, no conviene”. (Simeón

Martínez, Ciudad del Este, entrevista realizada em 24.07.2014)

Nós temos uma convivência muito boa, não temos conflitos de convivência com os três países, aquela rivalidade que existe entre o argentino e o brasileiro no futebol... Nesse sentido, [...] na fronteira não tem esse problema, temos uma relação muito boa”. (Danilo Vendruscolo, Foz do Iguaçu, entrevista realizada em 15.12.2014).

Em certos momentos, alguns entrevistados esboçaram a ideia de que a vida na fronteira faria deles pessoas mais sensíveis entre si, menos apegadas ao tradicional sentimento de nacionalidade e à característica empáfia contida nos discursos nacionalistas, sobretudo dos moradores das cidades mais densamente povoadas que seriam historicamente rivais, como São Paulo, Buenos Aires e Assunção. Contribuiria para essa condição que os distinguiria dos demais nacionais do Brasil, da Argentina e do Paraguai a contiguidade e a interdependência familiar, turística e comercial.

## **2 SOMOS TODOS IRMÃOS?**

A ideia de irmandade é uma “referencia local clave con fuertes reminiscencias cristianas (...) que aparece en casi todos los relatos de la unidad regionalista” (GRIMSON, 2002, p. 180). O mesmo sentimento é identificado por Grimson na fronteira do Posadas, na Argentina, com Encarnación, no Paraguai, onde se costuma dizer que “la frontera no existe” ou que “estamos integrados desde siempre”, embora essas expressões não escondam “que la frontera no exista para algunas cosas y sí exista para otras” (GRIMSON, 2002, p. 189) Apesar do que dizem os entrevistados, “ese discurso de la ‘eterna hermandad de los pueblos’ muchas veces

oculta relaciones de poder y dominación entre las localidades, las poblaciones y los Estados” (GRIMSON, 2002, p. 189)

Apesar do discurso de irmandade na região da fronteira, os entrevistados paraguaios colocaram em quase todas as entrevistas realizadas no país o ressentimento nacional-paraguaio relacionado às marcas do passado: a Guerra da Tríplice Aliança ou Guerra do Paraguai, ocorrida há cerca de 150 anos, apareceu nas entrevistas com os paraguaios como uma ferida aberta, com repercussões nas relações com os vizinhos e no dimensionamento do sentimento de isolamento na relação com os outros três países.

A menção à guerra em que estiveram unidos o Brasil, a Argentina e o Uruguai contra o Paraguai, de 1864 a 1870, na qual “o Paraguai perdeu mais de 90% de sua população masculina acima de 7 anos”<sup>1</sup>, pôs em relevo a necessidade de discutir o que brasileiros, argentinos e uruguaios já esqueceram e parecem não querer discutir.

[...] si podemos decir que si hay resistencias por los hechos históricos que esos países protagonizaron contra Paraguay en aquella Guerra Grande de la Triple Alianza. (Angel Ibarra, Ciudad del Este, entrevista realizada em 17.07.2014)

[...] no podemos de olvidar los acontecimientos históricos y debo mencionar en ese aspecto que Paraguay es un país que persiste, que fue preservado por dios, porque lastimosamente en un tiempo muy lejano ya, pero si bien tuvo sus repercusiones, en todos los sentidos la Guerra de la Triple Alianza fue devastador y nefasto para Paraguay. Nosotros no tenemos rencor de ninguna manera contra el Brasil, contra la Argentina o contra Uruguay pero

---

1 Lillis, Michael; Fanning, Ronan. Calúnia: Elisa Lynch e a Guerra do Paraguai. 1a. edição, São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2009, p. 19.

si reclamamos allá en el fondo una mayor atención y reclamamos que el hermano que ayer talvez que se creyó el más grande por haber lesionado al más pequeño, o sea que el hermano mayor haga una mea culpa y que ayude al más pequeño a salir adelante. (Juan Leonardo Rodas, Ciudad del Este, entrevista realizada em 24.07.2014)

A propósito desse sentimento de redução em razão dos outros, o questionamento sobre as sanções aplicadas ao Paraguai, quando da suspensão do Mercosul, em 2012, devido ao suposto descumprimento da cláusula democrática, ressuscitou a crença de que o Brasil, a Argentina e o Uruguai estariam a repetir a história contra o Paraguai. Desde então, o ressentimento paraguaio tem estado mais presente nas conversas corriqueiras com eles, incluindo durante a pesquisa.

¿Por qué Paraguay fue, por ejemplo, prácticamente destituido, [...] suspendido como miembro pleno del Mercosur cuando aquí Paraguay tiene su Constitución Nacional, tiene sus procedimientos en todos los aspectos, jurídicos, políticos, gubernamental, y aquí se aplicó lo que la carta magna estaba contemplado [...] el Mercosur aplicó sanciones gravísimas para el Paraguay sin dar la oportunidad a la defensa [...] Bueno, entonces cuando se deciden las cosas, lo deciden los grandes, ¿quiénes son los grandes? Y ahora se asumo Venezuela que es de la misma ideología política. Brasil, Argentina, Venezuela, ahí ya están todos, o sea que vos tenéis que aplaudir y eso está mal. (Juán Leonardo Rodas, Ciudad del Este, entrevista realizada em 24.07.2014)

É possível que à causa dos processos de constituição das nacionalidades, incluindo as guerras, tenham se criado e exacerbado certos preconceitos de parte a parte. Ainda em 1865,

ocasião em que D. Pedro II encontrou seus congêneres argentino, Bartolomé Mitre, e uruguaio, Venancio Flores, pelas bandas de Uruguaiana, o imperador brasileiro escreveu a sua esposa: “O primeiro é o mais ilustrado, o segundo é um caboclo velho e muito feio, mas esperto”. O Conde D’Eu, que depois seria responsável pela derrota final de López, completara, em carta ao seu pai: “Não poderiam existir dois tipos mais diferentes, Mitre sendo um homem letrado e Flores mais ou menos um bandoleiro”. Após o ataque de Uruguaiana aos paraguaios, que teriam sido “privados de comida, munição e dos números necessários a um contra-ataque”, cujas tropas tiveram que marchar passando pelos três governantes, D. Pedro II, ladeado por Mitre e Flores, teria dito: “O inimigo era mesmo indigno de ser batido. Que gente!” (BARMAN, 2012, p. 296).

Cerca de 150 anos após a Guerra da Tríplice Aliança, vejamos o que diz um entrevistado paraguaio sobre as expressões discriminatórias utilizadas por brasileiros em território paraguaio:

Hay pobladores colonos de Brasil que despectivamente le llaman “Chi ru” al paraguayo, no de un modo amigable sino ya con una connotación despectiva hacia el paraguayo en sí. Y son conceptos que cierto sector maneja, no podemos generalizar pero podemos hablar de que el sector agropecuario, los colonos que se dedican a la plantación de soja y todo ese sector si tiene un concepto de menospreciar al paraguayo. (Angel Ibarra, Ciudad del Este, entrevista realizada em 17.07.2014)

Vejamos, em contraposição, o que diz um entrevistado argentino a respeito do incômodo com expressões preconceituosas usadas por alguns paraguaios em relação aos argentinos à causa da Guerra:

Ellos (los paraguayos) nos dicen creo que “curepa” o algo así, no sé si los brasileiros también tienen apodo. Si, “curepa” que es un apodo que nos pusieron los paraguayos en la época de la Guerra de la Triple Alianza que tiene que ver con una vestimenta que usaban los argentinos. [] “Curepa” significa chanco, cuero de chanco, algo así y tiene que ver con los uniformes que se usaban los soldados de esa época y que hoy para ellos nosotros somos “curepi” y tienen [...] ese rencor muy adentro todavía de una guerra que nosotros no tenemos nada que ver, son cosas que pasaron y quedaron en la historia, que hoy son parte de la historia. (Lucio Rojas, Puerto Iguazu, entrevista realizada em 05.10.2014).

José Lindomar Albuquerque destaca o significado de “chi ru” e “rapái” no contexto das rivalidades entre brasileiros e paraguaiois:

los significados de los términos “chi ru” y “rapái”, son usados como expresiones negativas para clasificar los paraguayos y brasileiros en el contexto de frontera cultural y simbólica. [...] Así “che ru” en guaraní significa “mi amigo”, “mi companero”, los brasilenos cambian para “chi ru” y pasa a ser un término de menosprecio a los paraguayos [...]. De la misma forma, la palabra portuguesa “rapaz”, que significa muchacho, los paraguayos transforman en “rapái” para calificar a los brasileiros de uma maneira negativa.<sup>2</sup>

Cabe aqui considerar a noção, desenvolvida por Benedict Anderson, em referência ao nacionalismo, do “apego que os povos têm às suas imaginações e como são capazes de morrer

2 Albuquerque, José Lindomar. Campesinos paraguayos y “brasiguayos” en la frontera este de Paraguay. In: Fogel, Ramón; Riquelme, Marcial (Compiladores). Enclave sojero: merma de soberanía y pobreza, 2005, p. 171.

por suas invenções” (SCHWARTZ, 2008, p. 14). Aos se referir aos denominados “fratricídios tranquilizadores”, Anderson constrói a ideia de que há uma espécie de lembrança/esquecimento no processo de surgimento dos estados nacionais. As “amnésias típicas” (ANDERSON, 2008, p. 278) seriam estágios contíguos às lembranças do passado, fundamentais para que os estados nacionais se constituam e se afirmem.

### **3. RESSENTIMENTO, REMEMORAÇÃO E ESQUECIMENTO**

O aspecto positivo do ressentimento paraguaio é o conhecimento da sua história. O aspecto negativo é a possibilidade de um excessivo apego ao passado, transformado em ferida aberta. A metáfora relaciona um estado de sofrimento com o qual é preciso saber o que fazer, para que não adquira caráter imobilizador, como sói acontecer com as enfermidades, à causa do sofrimento. “Toda memória, seja ela ‘individual’, ‘coletiva’ ou ‘histórica’, é uma memória *para* qualquer coisa, e não se pode ignorar esta finalidade política (no sentido amplo do termo)” (GERAY *apud* SEIXAS, 2004, p. 56).

Na América Latina, o tema do ressentimento torna-se relevante politicamente a partir do momento em que ele se mostra insistentemente presente e, assim, “remete a um tempo repetitivo, gerador de fantasmas e pensamentos hostis, vividos na impotência” (ANSART-DOURLLEN, 2004, p. 351). Só tem sentido revisitar o passado para contribuir para a construção de um projeto de futuro que nos pareça melhor, possibilitado pelo aprendizado do passado e nunca procurando repeti-lo.

A questão mais relevante que se coloca, no contexto da integração regional, é se esta tem condições de prosperar em meio a mal estares nacionais, como o paraguaio. A questão se torna ainda mais significativa se pensamos que existiram outros conflitos na

região latino-americana que relevam outros mal estares nacionais. Campos-Delgado e Hernández (2015) citam, com base nos estudos do *Heidelberg Institute for International Conflict Research* (2014), nove conflitos relativos a disputas relacionadas à delimitação fronteiriça na América Latina:

Nicarágua y Colombia (delimitación marítima iniciado en 1825), Argentina y Reino Unido (Islas Malvinas/Falkland Islands, iniciado en 1833); Nicaragua y Costa Rica (Río San Juan, iniciado en 1858), Venezuela y Colombia (Archipiélago de los Monges, iniciado en 1871); Bolivia y Chile (acceso al mar, iniciado en 1883); Perú y Chile (delimitación marítima, iniciado en 1883); Guatemala y Belice (demarcación terrestre, iniciado en 1981); Estados Unidos y Cuba (Guantánamo, iniciado en 1959); Honduras y El Salvador (Isla Conejo, iniciado en 2013) (HERNÁNDEZ; CAMPOS-DELGADO, 2015, p. 13).

Na perspectiva dos autores citados, o sentimento de “perda territorial” deu margem a tensões como as verificadas com “Chile y Argentina a partir del nombrado Conflicto del Beagle el cual se resolvió con la firma del Tratado de Paz y Amistad en 1984 (Mendoza Pinto, 2004), o la llamada ‘guerra del Fútbol’ entre El Salvador y Honduras (Carias, 1970)” (HERNÁNDEZ; CAMPOS-DELGADO, 2015, p. 13).

A ferida paraguaia relacionada à Guerra da Tríplice Aliança ou Guerra do Paraguai integra, a meu ver, o que certos autores pós-coloniais chamam de “ferida colonial”. A colonialidade da qual falam os autores pós-coloniais parece ainda estar muito presente na alma de parte das populações do mundo que foram, são ou se sentem sujeitadas pelos impérios do passado e do presente.

A ideia de “ferida colonial” conforme definida por Walter Mignolo, como aquele “sentimento de inferioridade imposto sobre

os seres humanos que não se ajustam ao modelo pré-determinado nas narrativas euro-americanas”<sup>3</sup>, parece-me restrita e interessada em se contentar com a vitimização do colonizado ou ex-colonizado. Nesses termos restritivos, alcançaria apenas as pessoas que se identificassem com o projeto colonizador, como se as demais não tivessem sido tocadas pela colonização. O exemplo típico de uma pessoa tocada pela “ferida colonial”, nos termos descritos tradicionalmente pela teoria pós-colonial, é o daquela pessoa que quer ser como o europeu e, mais recentemente, como o norte-americano, sem poder sê-lo<sup>4</sup>. Há um certo ar de ridículo na descrição dessa pessoa, sobretudo se temos diante de nós um negro, indígena ou sertanejo com pinta e discurso de colonizador.

Entendo que o projeto colonial deixou marcas profundas em todos os que a ele foram submetidos. Está presente também nos insurgentes de todas as partes do mundo colonizado ou ex-colonizado, a exemplo daqueles que no Oriente Médio dão demonstrações diárias da dor e da ira que sentem pela violência e pelo racismo impingidos contra eles ao longo do tempo. Ao decapitarem pessoas com os instrumentos midiáticos aprendidos do Ocidente, o Estado Islâmico desperta ao mesmo tempo medo e pena. O medo é de que o mundo fique cada vez mais marcado por essas expressões de violência, muito mais que pelo diálogo e pela cooperação. A pena vem da compreensão de que a revolta de seus

---

3 MIGNOLO, Walter. *The Idea of Latin America*. Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, 2005, pos. 76 e 261. Seja “física e/ou psicológica, é a consequência do racismo, do discurso hegemônico que questiona a humanidade de todos aqueles que não pertencem ao locus da enunciação (e da geopolítica do conhecimento) daqueles que têm o poder de estabelecer padrões de classificação e atribuem a eles próprios o direito de classificação”.

4 Na literatura vigorosa de Frantz Fanon, embora sem a denominação de ferida colonial, que lhe é posterior, o autor menciona o exemplo da personagem principal do livro *Je suis Marquiniquaise*, Mayotte Capécia, a jovem negra que demonstra o desejo de se embranquecer. FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 56-57.

integrantes foi gestada lentamente ao longo de sucessivas gerações sujeitadas pelos impérios.

O Paraguai não esquece os fatos dos quais foi vítima, aferrando-se às lembranças do passado e requer, em razão delas, algum tipo de reparação. É um pedido de atenção. Embora seja adequado rever a história para recontá-la de outros pontos de vista, é preciso considerar pelo menos as seguintes questões: a) a descrição histórica é sempre uma perspectiva; portanto haverá tantas possibilidades de redescrição e interpretação quanto as cabeças propriamente pensantes que se disponham a promover a revisão; b) por mais que as marcas do passado se estendam sobre o presente, quem as praticou nos moldes relatados pelas vozes ressentidas (a não ser em contextos ainda atuais, como os dos genocídios praticados em Ruanda, Antiga Iugoslávia, Timor Leste e Sudão), os atos horrendos foram praticados por pessoas que já não mais estão entre nós e quem aqui está, salvo situações particulares de continuidades perseveradas, não tem responsabilidade sobre o passado; c) o ressentimento delirante pode levar a um estado de incapacidade de construção do presente e do futuro, devido às dores do passado.

Jeanne Marie Gagnebin chama a atenção para o fato de que o discurso da memória correria o risco de recair na ineficácia dos bons sentimentos ou, pior ainda, numa espécie de celebração vazia, rapidamente confiscada pela história oficial.

Diferentemente dessa perspectiva da *comemoração*, Gagnebin propõe

uma distinção entre a atividade de comemoração, que desliza perigosamente para o religioso ou, então, para as celebrações de Estado, com paradas e bandeiras, e um outro conceito, o de rememoração [...]. Tal rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora, que, em vez de repetir

aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalçado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, particularmente a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente.

Nesse sentido, seria mais apropriado os paraguaios exigirem dos seus vizinhos a devida consideração nas decisões sobre as questões do presente e do futuro, a fim de que a história não se repita. Gagnebin está a nos dizer, de fato, que o passado foi feito por quem não está mais aqui. A propósito, a superação de figuras como D. Pedro II, Bartolomé Mitre, Venancio Flores e Solano Lopez é que permite que haja a possibilidade de reparação, pois com eles o que restaria era estado de beligerância.

Diante do paradoxo do ressentimento, Gagnebin propõe a

ampliação do conceito de *testemunha* de modo a abarcar não apenas aquela pessoa que viu diretamente *com os próprios olhos*, mas também aquela que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras revezem a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente.

Em outras palavras, teremos que seguir ouvindo as histórias do genocídio cometido por brasileiros, argentinos e uruguaios contra o povo paraguaio, ocorrido há cerca de 150 anos, como condição para seguirmos acreditando no potencial integrador da região. Além do Paraguai, os demais nacionais dos países da América Latina também temos os nossos ressentimentos contra espanhóis, portugueses, ingleses, franceses e norte-americanos. Mas somos nós que temos que ter a capacidade de construir uma nova história a partir de nós mesmos. Se não fizemos até hoje a integração sonhada não foi apenas pelas estratégias dos grandes adversários no cenário mundial, mas igualmente pelas estratégias ou insuficiências dos nossos próprios nacionais do passado e do presente. A aceitação da versão de que nossas elites governantes sempre se ajoelharam aos pés dos poderosos implica em considerar que elas poderiam haver escrito uma história diferente, não tivessem sucumbido às pressões de quem os procurou dominar.

A rememoração proposta por Gagnebin deve possibilitar que exijamos relações humanas em bases igualitárias envolvendo os países da região, diferentemente do que aconteceu no passado e se repete no presente. Se queremos, hoje, realizar a integração entre nossos povos, porque este nos parece ser o melhor caminho a seguir, não resta outra alternativa: choremos juntos com os paraguaios. Façamos de sua dor a nossa dor, porque a sua dor, embora sentida de forma diferente, é também nossa. 150 anos depois, não está em questão quem começou ou os motivos da guerra, mas a desproporção das ações bélicas, com os efeitos conhecidos sobre o Paraguai.

Por essa dor, impulsionemos pedidos de reconhecimento da desproporção pelas autoridades nacionais do Brasil, Argentina e Uruguai, como sugere Michael Lillis (2009); divulguemos na mídia e nas escolas dos países da região as revisões históricas que dimensionam os graves erros dos nossos antepassados, praticadas onde quer que tenham sido; escrevamos artigos científicos; criemos

obras de arte; mas, sobretudo, amplifiquemos nossa voz para que o Paraguai seja tratado, doravante, com a igualdade que esperamos ser tratados nos foros internacionais.

## CONCLUSÃO

As reflexões aqui apresentadas compõem o relatório da pesquisa sobre a *Percepção da Integração Regional na Fronteira do Brasil, Argentina e Paraguai: Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú, Ciudad del Este*. Buscam, indo além do escopo estrito da pesquisa, contribuir para que, pela reflexão a respeito do passado e do presente, possamos construir melhores bases para a integração latino-americana. Pura e simplesmente não é possível seguir adiante com pretensões integracionistas sem abrir espaço a essa revisão.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar. Campesinos paraguayos y “brasiguayos” en la frontera este de Paraguay. In: FOGEL, Ramón; RIQUELME, Marcial (Comps.). *Enclave sojero: merma de soberanía y pobreza*, 2005.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANSART-DOURLEN, Michèle. O ressentimento – As modalidades de seu deslocamento nas práticas revolucionárias. Reflexões sobre o uso da violência. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BARMAN, Roderick J. *Imperador cidadão*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

BENVENUTO, Jayme. *Relatório de Pesquisa: Percepção da Integração Regional na Fronteira do Brasil, Argentina e Paraguai: Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú, Ciudad del Este*. Foz do Iguaçu: edição do autor, 2015.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

GRIMSON, Alejandro. *Del otro lado del río: periodistas, nación y Mercosur en la frontera*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2002.

HERNÁNDEZ, Alberto Hernández; CAMPOS-DELGADO, Amalia E. Introducción. In: *Líneas, límites y colidancias: miradas a las fronteras desde América Latina*. HERNÁNDEZ, Alberto Hernández; CAMPOS-DELGADO, Amalia E. México: CIESAS, 2015.

LILIS, Michael; FANNING, Ronan. *Calúnia: Elisa Lynch e a Guerra do Paraguai*. Tradução do inglês: Marisa Paro; tradução do espanhol: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2009.

SCHWARTZ, Lilia Moritz, *Imaginar é difícil (porém necessário)*, In: ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de Memórias em Terras de História: problemas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. 2a. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

## **GRUPO DE TRABALHO 07**

O PROGRAMA *IDIOMAS SEM FRONTEIRAS*  
(ISF): PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO,  
AVALIAÇÃO, RESULTADOS, IMPLICAÇÕES  
E (IM)POSSIBILIDADES DE AÇÕES

# Impressões sobre o estrangeiro: análise semiótica de estudantes do Programa Ciências sem Fronteiras

*Suellen Cordovil da Silva\**

Compreende-se que a sociossemiótica surgiu por volta dos anos 70 não com intenção de se pesquisar precisamente sobre a literatura, nem sobre discursos religiosos, muito menos sobre as artes visuais, entre outros tópicos, como afirma Landowski<sup>1</sup>. O teórico Landowski, com suas perspectivas oriundas de Greimas, acredita que todas as questões tinham uma dimensão “social”, bem como a vida cotidiana e coisas diversas em ambientes situacionais, não presa ao “texto”, conforme foi visto na semiótica clássica.

Para Landowski o projeto sociossemiótico atualmente confunde-se em ser apenas composto pelas representações do social à primeira vista. Porém, o projeto sociossemiótico segue por diversas práticas de construção, negociação, intercâmbio de sentido que proporciona um desenvolvimento o social enquanto um processo de sentido geral em uma determinada comunidade.

A proposta da sociossemiótica nasce para se opor às noções pré-estabelecidas de código e de signo. De acordo com Eric Landowski em seu artigo “Sociossemiótica: uma teoria geral

---

\* Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Professora mestre assistente de Letras com habilitação em língua Inglesa, e-mail: sue\_ellen11@yahoo.com.br.

1 LANDOWSKI, Eric. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. **Galáxia** (São Paulo, Online), n. 27, p. 10-20, jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>.

do sentido”, a sociosemiótica sugere uma problemática mais ampla da significação que vai além da totalidade, dependente da articulação estrutural nata a cada discurso ou ato, não de uma união entre elementos e como o resultado de uma construção negociada entre os actantes.

Dessa forma, se validam as condições para a produção de um sentido de forma interativa e inédita entre os sujeitos sociais e o discurso decorrente da interação do sujeito com o mundo. A sociosemiótica investiga em torno da vida social, os desenvolvimentos desses processos semióticos, ou sistemas de significação, e seus respectivos discursos, enquanto processos de produção de significação, esta entendida como relação de dependência entre o plano do conteúdo e o plano da expressão; de produção de informação, ou recortes culturais; e de produção e sustentação de ideologia, esta entendida como sistemas de valores. Compreende-se que objetos de análise da Sociosemiótica são os discursos que circulam na sociedade, como; afirma Greimas e Courtés no seu *Dicionário de semiótica* (2012, p. 482):

A universalidade da cultura e as especificidades culturais constituem uma das metas da teoria semiótica que busca atingi-las e analisá-las sistematicamente através da diversidade das semióticas apreensíveis como axiologias ou como ideologias, e definíveis com modelos de ação e de manipulação. À sociosemiótica- na medida em que tal distinção terminológica possa ter alguma utilidade- seria reservado o vasto domínio das conotações sociais, das quais se indicarão rapidamente algumas dimensões.<sup>2</sup>

---

2 GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. Vários tradutores. São Paulo: Contexto, 2012. p. 482.

Os sujeitos coletivos que condicionam o valor da comunicação ao discurso. Dessa forma, os interesses na sociosemiótica, ou na chamada semiótica “tensiva” por Jacques Fontanille, propõem-se a estudar a interação como um lugar para desenrolar o sentido. Como foi definido por Landowski em sua entrevista para a professora doutora Luiza Silva que a “conceitualização da semiótica fornece instrumentos para analisar o que ao redor de nós faz com que as coisas signifiquem”<sup>3</sup>, propõe-se uma análise dos relatos das impressões dos estudantes dos programas de mobilidade acadêmica no exterior sobre o estrangeiro e com suas considerações sugerem-se novas estratégias para o ensino de idiomas no país, pois entende-se que, em um ensino de idiomas, a vida cotidiana, entre outros pontos de cultura do estrangeiro, viabiliza uma nova proposta para as políticas da internacionalização no ensino de línguas.

Dessa forma, a sociosemiótica pode contribuir como um papel importante de suas interpretações nessas novas experiências diante das novas políticas de internacionalização no ensino dos idiomas do Brasil. Com isso, visa-se por meio dela analisar os novos sentidos aplicados diante das novas experiências sociais neste novo cenário internacional, bem como exemplificado pela mobilidade acadêmica.

O programa Ciências sem Fronteiras, a graduação “sanduíche”, tem como objetivo oferecer oportunidade de estudo a discentes brasileiros em universidades de excelência, bem como permitir a atualização de conhecimentos em grades curriculares diferenciadas, possibilitando o acesso de estudantes brasileiros a instituições de excelente padrão de qualidade, visando completar sua formação técnico-científica em áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento do Brasil.

---

3 SILVA, Luiza Helena de Oliveira da. **Por uma semiótica do vivido:** entrevista com o sociosemiótico Eric Landowski. CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.12, n.1, 2014, p. 345-361.

Além disso, o programa do Ciências sem Fronteiras busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Em relação às inscrições são gratuitas e feitas exclusivamente pela internet. Outros detalhes referentes às datas, números de vagas, áreas e temas contemplados são determinados pelas chamadas abertas aos países de destino. A duração das bolsas de acordo com o manual é de 6 a 12 meses. Os meses serão divididos entre o período de estudos em tempo integral e os meses de estágio para pesquisa e/ou inovação tecnológica.

Os estudantes devem se inscrever no processo seletivo de sua Instituição de Ensino Superior, quando houver. Por meio de formulário de inscrição, no portal do programa Ciências sem Fronteiras (<http://cienciasemfronteiras.capes.gov.br>), até a data limite determinada no cronograma da chamada para a qual estará se candidatando.

Observa-se que para Alda Castro e Antônio Neto (2012) em seu artigo “O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina”, com o avanço das atuais políticas para o ensino superior, a internacionalização surge como uma estratégia importante para a inclusão dos países no mundo globalizado, quer seja pela perspectiva da solidariedade sem fronteiras defendida pela UNESCO, quer seja por um papel mercantilista propugnado pela Organização Mundial do Comércio. Nesses intercâmbios de informações por meio da mobilidade acadêmica de estudantes, cria-se um processo de significação do social incluídos nestes discursos, por isso observa-se o interesse para os estudos da sociossemiótica neste projeto.

Com esse avanço de novas políticas, nota-se a importância de explicitar as dinâmicas próprias de um movimento organizado e desigual ao longo de envio e recepção de estudantes em processo de mobilidade acadêmica. Por isso, fazem-se necessários os métodos

da sociosemiótica para os estudos desses processos de experiências dos nossos discentes brasileiros que se materializam na política da internacionalização no ensino superior de línguas, como a mobilidade acadêmica.

De acordo com a Lúcia Teixeira, a utilização da semiótica em pesquisa não se enquadra em oposições fundamentais, como cita, por exemplo, vida *vs.* morte, natureza *vs.* cultura, mas trata de utilizar-se de um quadro semiótico “que concretiza as relações entre contrários e subcontrários, definidos a partir da oposição de base, sempre teve uma espécie de “alma” dinâmica pouco explorada”<sup>4</sup>.

Por isso, não se finda exclusivamente entre os dados dos estudantes com um propósito de didatismo unicamente, mas, para ir além, na pesquisa proposta, visando à própria nova política de internacionalização proposta pelo MEC, como foi justificada neste projeto. A semiótica recupera a existência humana concebida na linguagem, como Teixeira (2014, p. 232) explica que:

Compreendendo a existência humana na linguagem – não mediada pela linguagem, não possível através da linguagem –, a semiótica recupera, na metodologia de análise, as coerções, impossibilidades e obrigatoriedades, bem como a possibilidade da rebeldia e da recusa que caracterizam a vida social. Impulsionados por tentações e provocações, seduções e intimidações, vamos aceitando ou recusando os contratos que definem nosso caminho e nossas ações, moldam nossas vontades e dirigem nossos gostos, ainda que precisemos da ilusão de que mantemos a vida sob controle.<sup>5</sup>

---

4 TEIXEIRA, Lúcia. **A pesquisa em semiótica**. In: Adair Vieira Gonçalves; Marcos Lúcio de Sousa Góis. (Org.). *Ciências da linguagem: o fazer científico*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014, v. 2, p. 223-248.

5 *Idem, ibidem*.

Compreende-se que a pesquisa em semiótica contribui para o estudo dos atos apreendidos entre os discursos. Além disso, a autora afirma que as boas análises “são aquelas que ultrapassam, pela reflexão crítica e as articulações teóricas bem construídas, a mera submissão de um texto a um modelo, com seus termos, tabelas, nomenclaturas e esquemas, para chegar aos limites próprios à interpretação.”<sup>6</sup> Nessa proposta de pesquisa, levanta-se uma reflexão sobre o ensino de línguas diante de novas políticas educacionais.

Dessa forma, os estudos de Landowski em relação aos regimes de interação em semiótica sob o ponto de vista da junção são instigantes dentro da pesquisa proposta. Então, a relação com o outro ou alteridade distinguem em quatro formas as quais são: assimilação (conjunção), exclusão (disjunção), admissão (não-disjunção) e segregação (não-conjunção) (LANDOWSKI, 2014).

Essa alteridade perpassa juntamente as identidades diante desse estrangeiro, uma identidade se enquadra separada da outra apesar de serem semelhantes em seus modelos. Vale-se destacar, neste caso, os estudos do semiótico francês Landowski compreende a semiótica como uma busca do “sentido da vida”, como, afirma Landowski visando às propostas de Greimas, que apontava para uma semiótica estruturalista:

De um lado, Landowski defende os princípios de um fazer científico rigoroso, no respeito a seus princípios de base, à especificidade no modo de tratar a problemática da significação; de outro, apresenta os desafios que suscitam, em grande parte, uma “heterodoxia”, lançando-se na direção da construção do que a teoria ainda está por abrigar. Como reitera, ao remeter à proposição inicial de Greimas em *Semântica Estrutural*, a semiótica não é apenas uma abordagem de textos, mas uma teoria que se volta para o “sentido

---

6 *Idem, ibidem.*

da vida” (GREIMAS, 1966). Não se trata de uma ontologia, mas da busca da compreensão sobre o modo como atribuímos sentidos às nossas relações com o mundo e a alteridade.<sup>7</sup>

Os nossos sujeitos em pesquisa, aqui; resultante de tais experiências com o estrangeiro, não se definem em uma só identidade, unificada e estável; além disso, eles são criados por várias características de identidades dinâmicas e diferentes que fazem a construção de uma nova identidade. Conforme Lúcia Teixeira afirma, o foco da pesquisa em semiótica não é descobrir o certo e o errado e nem o bem e o mal, mas dimensionar o quanto estamos imersos na linguagem e viver no entrelaçamento de redes discursivas. Dessa forma, a semiótica propõe-se como um programa de manipulação nas ações narrativo-discursivas.

Por isso, nesta análise proposta de estudos dos discursos dos estudantes e suas experiências com o mundo e a alteridade, visa-se estudar esses sentidos para que haja contribuições para uma política futura de internacionalização no ensino de línguas. Instaura-se não um procedimento canônico, mas um novo mecanismo para verificarmos diferentes atores, locais e marcos temporais, como proposto por Lúcia Teixeira.

Em relação à internacionalização e a mobilidade estudantil, observa-se a importância das diretrizes estabelecidas para a internacionalização da educação. Ressaltamos, no âmbito da UNESCO, a Declaração *da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008* e o comunicado da *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança*

---

7 SILVA, Luiza Helena de Oliveira da. **Por uma semiótica do vivido: entrevista com o sociosemiótico Eric Landowski**. CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.12, n.1, 2014, p. 347.

e o *Desenvolvimento Social* e, no que se refere ao Banco Mundial (BM), o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995).

Compreende-se que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desenvolve um papel fundamental sobre uma política de cooperação internacional na tentativa de fortalecer os sistemas de educação superior da América e Latina e do Caribe. Com isso, nota-se possibilidade da inserção desses países no processo de internacionalização com maior equidade social. Para a UNESCO, a educação deve ser internacionalizada, tendo como princípio a solidariedade e a cooperação.

Entende-se que o Idiomas sem fronteiras foi um programa necessário para capacitar o aluno a participar do Ciências sem Fronteiras visando promover a internacionalização da Ciência e da Tecnologia por meio da mobilidade acadêmica. Dessa forma, fortalece-se o processo de internacionalização em cada universidade brasileira. Desse ângulo, os Núcleos de Idiomas se articulam diante essa demanda de contínua desde 2011, visando não somente enviar nos alunos para fora do país para o aperfeiçoamento, mas conscientizar a comunidade acadêmica da importância de estudar uma nova língua e estabelecer trocas com o estrangeiro.

Esse intercâmbio traça novos desafios para a comunidade acadêmica. Dentre os desafios, está o modo estabelecido pelos sentidos às nossas relações com o mundo e a alteridade. Por isso, a sociosemiótica propõe-se em buscar analisar as relações entre a linguagem e o social visando o sentido de valorizar as práticas sociais e os processos de produção do sentido. Contudo, neste projeto as práticas educacionais sob o ponto de vista semiótica são significantes para se construir valores sociais por meio do poder do sentido e não o inverso.

Com a criação do Ciências sem Fronteiras em 2011, viu-se necessário, em 2012, o Inglês sem Fronteiras, que busca como

principal objetivo motivar os estudantes de graduação ao aprendizado de Língua Inglesa, além de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do Brasil. Por isso, em 2014, o Idiomas sem Fronteiras foi elaborado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso a várias línguas estrangeiras. Por isso, verifica-se como os discentes do Ciências sem Fronteiras se apropriaram dos conhecimentos linguísticos e culturais antes de irem para o país estrangeiro, e se participaram do programa Idiomas sem Fronteiras antes de irem para desenvolver e explorar esse conhecimento, além de incorporar sua nova interpretação diante do “sentido do mundo”.

Esses dados coletados serão observados sob o ponto de vista semiótico, não somente visando ao ensino da língua Inglesa, mas também, a uma contribuição de pesquisa para um melhor desenvolvimento das ações do programa Idiomas sem Fronteiras, quer seja para a UNIFESSPA ou para as demais universidades que passam pelos mesmos processos de ensino na instituição.

Esses novos cursos oferecidos pelo Idiomas sem fronteiras desenvolvidos à luz da sociossemiótica iriam beneficiar a comunidade acadêmica não somente no campus da UNIFESSPA, no qual estamos na coordenação do programa do Idiomas sem Fronteiras, mas para um melhor acompanhamento dos alunos futuros os quais ingressarão para o Ciências sem Fronteiras e desenvolver novas políticas públicas relacionadas à educação no âmbito da internacionalização para o nosso país.

## **1 DOIS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES BRASILEIROS**

Propomos neste trabalho em fase inicial a análise dois relatos de experiências em dois países diferentes, sendo um sujeito na Austrália de 2013 que representa S.A. (Sujeito A), e o outro no

Canadá em 2014, chamado de S.B. (Sujeito B). Os dados discursivos foram gerados por meio de narrativas escritas. Os sujeitos são discentes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, antigo polo da Universidade Federal do Pará.

Diante das narrativas apresentadas por discentes, observa-se uma figura do estrangeiro como algo sublime e que apresenta contornos positivos em relação ao Brasil, que seria o ponto de origem dos alunos. Ainda, observam-se as condições no próximo exemplo de exaltar o outro, oriundas dos prestígios de reconhecimento do estrangeiro diante do seu olhar do “nós”, a figura da segurança, uma infraestrutura da universidade bem desenvolvida entram em confronto com a sua realidade primeira, marcada pelo “sem sombra de dúvida muito superior ao Brasil”.

O outro sujeito que participou da mobilidade acadêmica para o Canadá expressa sua mesma visão em relação aos discursos. Ele evidencia no discurso marcas de agregação, conforme descrito por Eric Landowski, de que o “outro e o nós” perpassam pelo mesmo caminho proporcionando um elo entre o estrangeiro e o brasileiro. O sujeito S.A. deixa sua postura de “fazer mais pelo meu país”, traça uma ressignificação de sua identidade.

Enfim, experiência enriquecedora, morei em um país de primeiro mundo, limpo, bem desenvolvido, sem violência, sem desigualdades sociais tão exposta, com oportunidades para todos, ainda assim eu tive vontade de voltar ao Brasil e tenho vontade de fazer mais pelo meu país, aqui. (S.A).<sup>8</sup>

Observa-se que o discente reflete no seu texto sobre uma desigualdade no Brasil em comparação com o país de primeiro

---

8 Para melhor compreensão dos discursos realizamos alguns ajustes nos discursos nos discentes A e B em língua portuguesa que não alteraram o seu sentido, como por exemplo algumas correções ortográficas e abreviações anteriormente escritas nos seus dados.

mundo. Esse ponto de vista arrolado pelo sujeito demonstra um estranhamento na sua prática de vivência construída com o outro. Sua vontade de construir atividades que contribuam para minimizar os pontos negativos encontrados no Brasil.

Nos textos dos sujeitos actanciais S.A. e S.B observamos algumas questões sobre as propostas de práticas pedagógicas que os sujeitos tiveram que se coexistir diante do outro ao longo de suas vivências.

Os dados apresentam descrições do espaço de sala de aula, além de descrever o comportamento dos demais integrantes da aula e a proposta de ensino adotada no país estrangeiro. A experiência de S.A. relata uma relação de estranhamento vista pelo distanciamento com o professor em sala de aula e descreve que, mesmo com essa distância do professor, as aulas são gravadas e eles poderiam revê-las novamente quantas vezes pretendessem. Além disso, a situação foi bem aceita pela a aluna, apesar do ensino ser mais a distância.

As aulas são um quesito à parte, auditórios com 300 alunos e um professor lá no meio explicando tudo com um microfone, você não cria aquele contato íntimo com o professor. É bem estranho, além do mais, todas as aulas são gravadas e você pode assisti-las em casa do seu computador por meio de um sistema online da universidade (maravilhoso isso), então presença não importa muito por lá. Desde que você passe nos testes finais (S.A).

A discente S.A. descreve uma dificuldade referente à língua juntamente na experiência de viver com o outro, com isso exemplifica uma forma de assimilação. Dessa forma, o sujeito procura-se integrar à nova cultura na qual foi inserido. Com isso, ele passou a se reconfigurar em suas práticas de aprendizagem, as

quais se constituíram em ler livros, assistir filmes e séries; e viu ser necessário diante da assimilação imergir na língua estrangeira e principalmente na cultura local, como; afirma:

Nos primeiros dias de aula eu não entendia praticamente nada do que minha professora falava e o desespero de não compreender e conseguir se comunicar em inglês foi aumentando cada vez mais durante os dias. Mas com o decorrer do tempo comecei a entender melhor o que as pessoas falavam e a conseguir se comunicar. Criei hábitos que me ajudaram bastante como ler livros, assistir bastante filmes e series e ouvir rádio local, tudo em inglês (S.B).

O sujeito S.B. encontrou as mesmas dificuldades que o S.A, em relação ao distanciamento dos alunos em sala de aula. Isso repercutiu em os sujeitos criarem novas formas de vida diante das dificuldades apresentadas. S.B. descreve que na sala de aula não havia “interação entre os alunos”, isso provavelmente retomou a sua identidade em confronto com o outro. Mesmo diante dos obstáculos do ensino, S.B. procurou os professores, como descrito a seguir:

Quando sai do inglês para o curso de Mining Techniques pensei que seria bem mais difícil do que foi no inglês, a maioria eram canadenses e no começo pensei que não conseguiria fazer as provas ou trabalhos. Na sala de aula não havia muita interação entre os alunos, o que é diferente do Brasil mas consegui fazer todas as disciplinas e passar em todas. Tive minhas dificuldades como no Brasil mas a maioria dos professores eram bem atenciosos e sempre estavam dispostos a tirar dúvida e a ajudar. (S.B).

Entre esses problemas vivenciados pelos sujeitos em relação à língua e ao ensino ocasionam diferenças diante das

presenças do outro. Dessa forma, observa-se que diante de experiências problemáticas, eles precisaram aprender a dialogar ou conviver com o diferente na sociedade, conforme, afirma Daiana Barros (2015, p. 68) “pela construção de uma sociedade em que as diferenças convivem e dialogam na diversidade”. Essa diversidade e diferenças estão constantemente veiculadas na língua estrangeira.

Os problemas vivenciados relacionavam a cultura do outro e de sua própria. S.A. conseguiu se adaptar com a “Falta de água”, apesar de que a “irritava” ter que banhar-se uma vez por dia. Para formação de uma pluralidade e não singularidade, a dona do espaço no qual S.A. morava se mobilizava para não distanciar o sujeito de seu “nós” ao fazer “até feijão às vezes”:

A Lgua foi um problema no começo, pois não entendia e não falava nada. Mas em 1 mês já me virava bem com a minha amiga. O choque cultural não foi dos maiores, acho que o que mais me irritou foi o fato de poder tomar apenas um banho por dia, já que na Austrália eles sofrem com falta de água e a comida, mas como a minha “mother” cozinhava muito bem e fazia até feijão às vezes, foi tudo bem tranquilo. Tive muita sorte porque me dei muito bem com minha “roomate”. (S.A).

Nota-se que viver longe de seus hábitos e família para decidir estudar no exterior foi uma dificuldade. Pois, S.A. tinha que reconhecer suas limitações identitárias o que foi um grande desafio para S.B.

Não foi fácil decidir largar a família e o conforto de casa pra viver uma aventura em outro país com língua, hábitos, clima e comidas diferentes. Nunca fui uma pessoa que falasse muito e por conta disso a língua inglesa foi o meu maior desafio. (S.B).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se a importância das políticas internacionais em desenvolverem novas estratégias para que sejam minimizados os problemas vivenciados pelos futuros estudantes que visam à mobilidade acadêmica. Por isso, esses dados aparam novas atividades cotidianas realizadas pelos professores de idiomas, possibilitando um norte para encontrarmos soluções de problemas no ensino de idiomas com o retorno desses alunos do Ciências sem fronteiras. Os dados nos ajudam a esclarecer certos problemas que podem ser evitados ao longo do percurso do ensino de um idioma.

Além disso, visa-se, como uma consequência possível desse trabalho, contribuir para a criação de novos cursos oferecidos pelo programa Idiomas sem fronteiras para os novos estudantes que irão participar e se inscrever do Ciências sem Fronteiras nos anos seguintes, mediante as análises dos dados de pesquisa em relação às dificuldades em torno da língua estrangeira e o convívio em outro país, ou seja, pontos importantes sobre a cultura estrangeira que de certa forma contribuíram ou não no processo do intercâmbio. Como coordenadora do Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, observei algumas dificuldades de discentes com relação à sua chegada nos países estrangeiros, mesmo que tivessem um alto nível de conhecimento linguístico em sua proficiência. Essas dificuldades não são relacionadas à bolsa financeira recebida mensalmente, mas relacionadas a questões culturais em relação ao “outro”.

Com isso, sob o prisma da semiótica observar-se-á as dificuldades linguísticas e culturais em relação ao “outro”, dessa forma entende-se que a sociosemiótica trata de um intercâmbio de sentido, pois se constrói no social. Então, ao longo de nossa coordenação do Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, propõem-se novos cursos, juntamente

com os professores do Núcleo de Línguas (NUCLI), por meio destes dados presentes nos relatos de alunos bolsistas do Ciências sem Fronteiras.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Pessoa. Intolerância, preconceito e exclusão. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Orgs.). *Discurso e (Des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 2012.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Vários tradutores. São Paulo: Contexto, 2012.

LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro*. Ensaios de sociosemiótica II. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma teoria geral do sentido: sociosemiótica. *Galáxia*. São Paulo, Online, n. 27, p. 10-20, jun. 2014.

TEIXEIRA, Lúcia. A pesquisa em semiótica. In: GONÇALVES, A.V.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). *Ciências da linguagem: o fazer científico*. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

**GRUPO DE TRABALHO 09**  
**PESQUISAS GLOTOPOLÍTICAS**  
**NA LEXICOGRAFIA**

# De instrumento da gramatização a objeto multidiversificado no século XXI: uma análise sobre dicionários infantis

*Lília dos Anjos Afonso\**

*“Um dicionário é, por natureza, produto poliédrico,  
porque são múltiplos os pontos de vista  
sob os quais se pode descrevê-lo”.*

ANTÔNIO LUCIANO PONTES

Os dicionários, considerando os dias atuais, estão presentes em contextos variados de uso, seja em casa, no espaço escolar, impressos ou encontrados na internet. Alguns são bilíngues, atendendo a uma crescente demanda de pessoas que buscam a proficiência em idiomas, outros são monolíngues, reforçando o prestígio de uma língua nacional, e temos até mesmo aqueles que atendem a finalidades e assuntos específicos, geralmente relacionados a algum campo do conhecimento, como dicionários de linguística, os jurídicos, os voltados para a moda, etc.

Se pensarmos particularmente em termos educacionais, a interdisciplinaridade e o caráter didático dos produtos voltados para a aprendizagem nunca foram tão variados como nos últimos 15 anos. Isso se reflete na elaboração de obras lexicográficas direcionadas para

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB).  
Integrante do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL).  
E-mail: liliadosanjos@gmail.com

variadas faixas etárias com propostas cuja finalidade é contribuir para o desenvolvimento do aprendizado.

Mediante a esta percepção, a proposta deste artigo está fundamentada em três perspectivas: a primeira é expor as ideias compreendidas em torno da gramatização, conforme Auroux (2009). A segunda relaciona a evolução histórica dos instrumentos linguísticos, englobando particularmente o estudo de um destes instrumentos: o dicionário. Por fim, uma terceira perspectiva será considerada, pois analisaremos dois instrumentos linguísticos que ganharam projeção com o advento deste novo século: os dicionários infantis e sua peculiar formatação (capas, prefácios, verbetes, etc.) voltado para um público que está em processo de aquisição da fala e da escrita. Para o estabelecimento deste estudo, é necessário, portanto, realizar um traçado histórico da evolução do dicionário como instrumento linguístico até os dias atuais que resultaram na diversificação das obras lexicográficas.

Pensando nesta ideia, procuramos previamente para a constituição deste estudo alguns referenciais de teóricos representativos no estudo da história das ideias sobre a linguagem, tais como Auroux (2009), Nunes (2007), Gonçalves (2009), Orlandi (2001, 2013) e Zavaglia (2015). Além disso, no tocante aos dicionários infantis, além dos próprios dicionários analisados, outros documentos são importantes e contextualizam a importância da diversidade lexicográfica neste início do século XXI, como os textos institucionais do Ministério da Educação (MEC) sobre os dicionários infantis, de modo mais específico, o projeto Dicionários em Sala de Aula (2012) elaborado juntamente com Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ambos de autoria desta instituição governamental. Tais documentos lançam um novo patamar para o dicionário que passa a atender públicos diversificados com uma proposta de obra específica e com caráter didático.

Diante das três perspectivas que pretendemos brevemente investigar neste artigo, procuramos responder a seguinte inquietação: Como as marcas da gramatização proposta por Auroux (2009) no que diz respeito ao saber metalinguístico e seus respectivos domínios (enunciação, língua e escrita) estão historicamente marcados em instrumentos lexicográficos infantis?

## 1 PERCURSO HISTÓRICO DO INSTRUMENTO LINGUÍSTICO DICIONÁRIO

De acordo com Zavaglia (2009, p. 77) o dicionário é uma obra lexicográfica com unidades organizadas “segundo *critérios e princípios* definidos, dependendo do seu objetivo ou escopo de criação e/ou uso”. Considerando esta perspectiva no aporte teórico da história das ideias sobre a linguagem, tais critérios e princípios determinantes na elaboração de um dicionário podem ser relacionados ao conceito de gramatização, que para Auroux (2009) é o processo que visa descrever e a instrumentalizar uma língua através de tecnologias como as gramáticas e os dicionários, por exemplo. Este processo, por sua vez, decorre de uma revolução tecnológica que envolve a linguagem e toma forma a partir do surgimento das línguas vernáculas originadas a partir do latim.

Esta revolução, no entanto, não é proveniente apenas do caráter linguístico. Envolve a evolução dos hábitos e das ideias de uma comunidade em torno da língua. É através da instrumentalização que o conhecimento ocidental (cf. Auroux, 2009) exerce, conseqüentemente, domínio e acesso sobre outra civilização. Tal importância corrobora no “bom uso” da língua, relacionando-a com a gramática e os dicionários. Portanto, foi um processo lento que possibilitou o surgimento e a constante transformação dos instrumentos linguísticos na sociedade, sendo, portanto, um produto que reflete o meio em que surgiu. O dicionário, por exemplo, é um

destes instrumentos, e, como tal, teve sua origem e foi moldado por cristalizações ideológicas de uma dada cultura.

De acordo com Nunes (2007) a prática lexicográfica está em constante mutação. Os processos tecnológicos promovem novas abordagens, técnicas de elaboração e formatos diferenciados no que diz respeito à lexicografia. Historicamente, de acordo com Auroux (2009) o dicionário não era um instrumento da tradição linguística e era bem diferente da forma como o conhecemos na atualidade. Surgiu ainda na Idade Média, mas ganhou ênfase no período do Renascimento, após o advento da imprensa e da gramatização do vernáculo europeu. A lexicografia, obedecia, portanto, às listas temáticas de vocábulos, em uma língua específica e, que, com o passar do tempo, tomou inúmeras formas/versões (monolíngues, bilíngues e/ou n-língues). Estas reformulações posteriores e a passagem para outras línguas (do latim ao vernáculo) justifica a instrumentalização linguística e consequentemente o processo de gramatização, que por sua vez, é interminável e inacabado, dado que a língua é gramatizada quando é possível falar/ler com a ajuda de instrumentos linguísticos (cf. Auroux, 2009, p. 75).

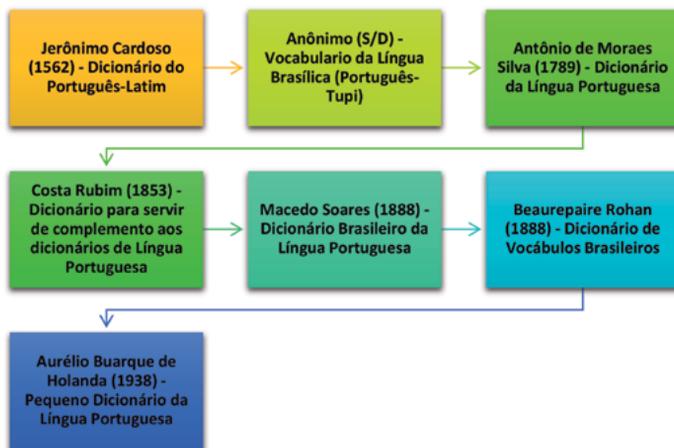
As obras lexicográficas em Língua Portuguesa inicialmente tinham o caráter bilíngue, com origem datada de 1562, com o *Dicionário do Português-Latim*, de Jerônimo Cardoso. No Brasil, os primeiros textos remetem ao bilíngue *Vocabulário da Língua Brasileira*. No entanto, somente no Século XIX, em 1853, o primeiro dicionário monolíngue foi elaborado por Costa Rubim, o *Dicionário Brasileiro para servir de complemento aos Dicionários de Língua Portuguesa*.

O dicionário Aurélio se insere nessa linha temporal em 1938 com a publicação do *Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. Esta foi a primeira de várias edições que consolidaram uma marca sinônimo de lexicografia no Brasil. Esta particularidade em que a imagem do sujeito-autor se sobrepõe à Academia é ressaltada por Nunes (2007), dado que o instrumento dicionário é

transformado em grandes marcas autorais que foram ao longo do tempo reformuladas e desmembradas em novos instrumentos. Cada obra marcou um período e uma proposta lexicográfica específica. Neste sentido, Orlandi (2013) observa o dicionário como um texto produzido mediante condições vinculadas a uma rede de memórias sociais, dado que é “produzido na história, em certo momento e ao mesmo tempo é um objeto da nossa própria relação com a língua na história”. (ORLANDI, 2013, p. 116).

No que diz respeito à Língua Portuguesa, a linha temporal destes dicionários revela obras como um reflexo “[...] de um modelo de línguas instrumentalizadas provenientes de outro território” (NUNES, 2007, p. 173) e que aqui passaram por uma nova resignificação, com o apagamento e o surgimento de termos.

**Figura 1: Dicionários de Língua Portuguesa entre os Séculos XVI e XX**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Nunes (2007) e Orlandi (2013)

De acordo com Nunes (2007), se no século XIX a preocupação dos autores de obras lexicográficas consistia na elaboração de instrumentos para a formação e legitimação da língua, temos que, no século XX, a circulação da língua na escola e junto a um público

ampliado conferiu novo *status* aos dicionários. Paralelamente ao surgimento do Dicionário Aurélio, no início do século XX, algumas iniciativas revelaram o início de uma preocupação na produção de obras voltadas para o contexto educacional no espaço escolar, mais precisamente, nos anos 1930, à época do Estado Novo com a atuação do Instituto Nacional do Livro (INL) que tinha como atribuições a organização e publicação da Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional.

Durante décadas, o Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa (1938) foi a obra lexicográfica padrão e que ganhou novas edições até meados dos anos 1960, mantendo sempre a mesma formatação e conteúdo. Apenas nos anos 1990, com a atuação do Ministério da Educação (MEC) através da elaboração do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), os dicionários ganharam novo destaque e status. Temos, portanto, a evolução, o aperfeiçoamento e o interesse em relação aos dicionários enquanto instrumentos linguísticos e suas possibilidades de uso, pois, ainda que o dicionário seja o instrumento que confere legitimidade à língua, o seu contexto de uso tornou-se abrangente e para públicos diversificados, dado que variados dicionários foram pensados e elaborados com a finalidade de atingir faixas de idade específicas, conforme o grau de amadurecimento do indivíduo. Desta forma, escolhemos como corpus de nossa análise dois dicionários elaborados no contexto recente e que representam, através do léxico, aquilo que Auroux (2009, p. 16) denomina como conhecimento metalinguístico e seus respectivos domínios.

## **2 ANÁLISE DO INSTRUMENTO LINGUÍSTICO DICIONÁRIO: CONSIDERAÇÕES SOBRE OBRAS INFANTIS**

De acordo com Auroux (2009, p. 16), “o valor dos conhecimentos é ele mesmo uma causa em sua história”. No que diz

respeito ao saber linguístico, esse conhecimento é multifacetado, podendo ser *epilinguístico* ou *metalinguístico*. Ampliando a análise acerca do saber metalinguístico, de acordo com o este autor, é possível destacar o *saber de natureza prática*, já que envolve a aquisição de domínios, como o *domínio da enunciação*, o *domínio das línguas* e o *domínio da escrita*.

Na busca de responder a nossa pergunta descrita na parte inicial deste estudo, realizamos especificamente a análise de dois instrumentos linguísticos. Delimitando um recorte para este estudo, escolhemos dois dicionários elaborados por uma mesma equipe editorial: O *Dicionário Aurélio Ilustrado* (2011a) e o *Dicionário Aurélio Júnior* (2011b). Ambos estão classificados de acordo com o projeto do PNLD, *Dicionários em Sala de Aula* (2012), para a primeira e segunda fase do Ensino Fundamental, respectivamente, ou seja, são dicionários voltados para o público infantil e que está formando o seu vocabulário. Procuramos observar as capas destas obras, as apresentações (prefácios) e escolhemos um verbete para ilustrar as marcas de aspectos a serem dominados por este determinado público para o qual a obra foi direcionada.

**Tabela 1: Dicionário Aurélio Ilustrado (2011a)  
e Dicionário Aurélio Júnior (2011b)**

--	--

<p>Caracterização: Dicionário classificado pelo PNLD como Tipo 2 – atendendo aos alunos entre o 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta deste tipo de dicionário de acordo com o projeto Dicionários em Sala de aula é: <i>atender as demandas do processo de alfabetização inicial.</i></p>	<p>Caracterização: Dicionário classificado pelo PNLD como Tipo 3 – atendendo aos alunos entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental. O propósito deste tipo de dicionário de acordo com o projeto Dicionários em Sala de aula é <i>uma proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém, adequada a alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental.</i></p>
--	--

Fonte: Editora Positivo e Ministério da Educação

Considerando os três elementos observados nos instrumentos analisados, temos que, no dicionário infantil, a capa representa elementos presentes no cotidiano da criança. O *Dicionário Aurélio Ilustrado* (2011a) é apresentado com referências a imagens, e estas se fazem presentes também dentro da obra, acompanhando os verbetes. Os termos em destaque geralmente apresentam cores fortes e despertam a curiosidade por bichos, natureza, escola e esportes, termos aos quais as crianças realizam as primeiras associações. O *Dicionário Aurélio Júnior* (2011b) direcionado aos alunos da segunda fase do ensino fundamental, apresenta uma capa lúdica, mas substitui o conteúdo imagético pelas letras do alfabeto, o que ressalta um conhecimento linguístico superior à fase abordada na obra lexicográfica anterior.

O *Dicionário Aurélio Ilustrado* (2011a), de acordo com a concepção apresentada, representa um marco editorial, a partir de uma seleção criteriosa de verbetes que conforme os editores são *fundamentais* na língua portuguesa. Juntamente a esse cuidado vocabular, ainda há um adicional diferenciado em relação aos tradicionais dicionários que historicamente obedeciam ao padrão

de expor apenas o verbete e o seu significado. O componente de ilustração completa o propósito de direcionamento da obra, pois ao mesmo tempo em que expõe os verbetes, também confere importância visual às definições apresentadas. A obra tem outras seções especiais, como apêndices, tabelas, e uma minieniclopédia. Sendo assim, acrescenta novos componentes que não eram comuns na composição dos dicionários até o final do século XX. O objetivo da obra é, portanto, didatizar o dicionário e torná-lo um instrumento próximo do espaço da sala de aula, tal como acontece com a gramática.

Analisando a apresentação deste dicionário, é possível notar a preocupação da equipe que desenvolveu a obra com “a proposta lexicográfica adequada às crianças em desenvolvimento da língua escrita e da competência leitora” (FERREIRA, 2011a, p. 6). Dessa forma, a lista de verbetes selecionados procura familiarizar e ajudar ao aluno a desenvolver estas competências, de modo que a visão do dicionário enquanto instrumento normativo ganha uma nova função, que é didática e descentralizada de seu antigo (e tradicional) papel de ser um objeto direcionado única e exclusivamente para consulta. Os verbetes selecionados tiveram como base três parâmetros, a saber: a associação lexical comum à realidade de crianças e adultos; o léxico frequente nos textos acessados por essas crianças, como livros didáticos, literários, revistas e demais obras acessíveis ao universo infanto-juvenil; e os termos mais comuns na linguagem cotidiana deste público. Com base nestas três diretrizes, temos que a preocupação dos autores é disponibilizar verbetes que fazem parte do cotidiano das crianças de uma dada faixa etária em variados espaços e não somente no espaço escolar. Os objetivos destacados pela equipe elaboradora da obra incluem:

- Garantir que mesmo as formas de baixa incidência na língua escrita tivessem registro, a fim de permitir a familiarização da criança com palavras na forma escrita;

- Agregar a realidade do texto escrito destinado a essa faixa de alunos para viabilizar a compreensão e a ampliação de vocabulário;
- Possibilitar o início da integração com o que pertence à experiência linguística dos adultos, mas que a criança ouve ou lê nos meios de comunicação.

Observamos, neste sentido, um direcionamento não apenas para o texto escrito, mas também para a percepção generalizada do vocabulário desenvolvido pela criança. Além disso, não é intuito da obra abranger todos os significados possíveis de um dado verbete, mas relacioná-lo à principal ideia que está associada ao uso da palavra no dia a dia. O foco, portanto, é a clareza e o fácil entendimento, ou seja, o caráter didático é privilegiado dentro do perfil desta obra. Para alcançar este propósito, além do verbete, sua significação e possível correspondência imagética, também são relacionadas as abonações, que são frases ou pequenos textos que expressam um verbete em um dado contexto de uso. É o que chamamos geralmente de exemplos.

O caráter didático da obra revela ainda outras preocupações, como não utilizar abreviaturas, o que, de acordo com os autores, representa um nível superior de conhecimento de convenções da linguagem. Também optaram por não relacionar questões como a transitividade verbal, algo que não faz parte dos requisitos curriculares da primeira fase do ensino fundamental, ou seja, essa noção não está presente no entendimento metalinguístico dos alunos que estão entre o 2º e o 5º ano. Também foi uma escolha fazer com que o recurso de imagem fosse utilizado não somente com o objetivo de ilustrar e/ou colorir o dicionário, mas para que as crianças possam fazer associações com realidades nem sempre visíveis como, por exemplo, outros bichos, frutos e plantas que não fazem parte da diversidade natural da paisagem brasileira (neste

caso, expõe também a interdisciplinaridade com outras disciplinas escolares). Sendo assim, ressalta não somente requisitos pertinentes à língua, mas mostra outros detalhes referentes à diversidade do brasileira e de outros países, contribuindo com o desenvolvimento cultural para este público em formação.

Seguindo uma explicação mais concisa, a apresentação do *Dicionário Aurélio Júnior* (2011b) ressalta a descrição *atual* da língua portuguesa para estudantes com a alfabetização consolidada e que entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental tendem (considerando uma expectativa) a aumentar consideravelmente o seu vocabulário, e, conseqüentemente, a sua visão cultural em geral. Sendo assim, a obra tem pouco mais de 20 mil verbetes a mais do que a versão ilustrada analisada anteriormente. A ideia projetada para esta obra foi, de acordo com a equipe elaboradora, a de tornar a linguagem *clara, acessível e adequada* ao jovem leitor de modo a não deixar dúvidas. Também levaram em consideração o vocabulário presente em livros didáticos, dado que este tipo de obra está fortemente presente no cotidiano das crianças nessa faixa correspondente da educação escolar.

Por outro lado, é notável na apresentação desta obra a atenção para aspectos linguísticos de forma mais acentuada, remetendo à tradição dos dicionários comumente produzidos ao longo do tempo. De forma direta, é perceptível na redação da equipe elaboradora que afirmou: “a preocupação de aliar a tradição de nosso idioma – tradição que serve de base à nossa cultura linguística – a modernidade dos dias atuais, disponibilizando para os jovens consulentes um universo vocabular verdadeiramente abrangente”. (FERREIRA, 2011b, p. 4). De igual modo, a descentralização de alguns termos referentes a diversas áreas do conhecimento também é evidenciada, ressaltando uma das preocupações dos elaboradores de instrumentos linguísticos deste início de século XXI, a exemplo desta equipe editorial, que é o de estabelecer interdisciplinaridade

entre as diversas áreas de estudo no ensino básico. E, assim como foi adotado no dicionário ilustrado, houve a preocupação em evitar o uso de abreviaturas bem como de acentuar o desenvolvimento da habilidade de escrita. Isto se faz presente através das seções destinadas à instrução sobre como escrever um texto de modo que transcende o formato de dicionário comumente veiculado principalmente ao longo do século XX.

Por fim, a apresentação da obra estabelece uma relação dos critérios que revelam os principais destaques em torno dos verbetes relacionados, como a pronúncia, com destaque para o registro dos sons abertos e fechados, a formação de plural, as formas femininas, os superlativos, a conjugação verbal (e também a transitividade, que não foi abordada na versão ilustrada) e os gentílicos.

Com a finalidade de ilustrar a proposta observada na apresentação dos dois dicionários, escolhemos aleatoriamente um verbo e suas respectivas derivações. No *Dicionário Aurélio Ilustrado*, os verbetes **defeito** e **defeituoso** apresentam definições simples e diretas. No *Dicionário Aurélio Júnior*, as mesmas palavras ganham atribuições diferenciadas, ampliando o significado que é atribuído. As descrições dos verbetes estão transcritas a seguir:

**Tabela 2: Transcrição dos verbetes selecionados nos dicionários**

Verbetes do Dicionário Aurélio Ilustrado	Verbetes do Dicionário Aurélio Júnior
<b>defeito</b> de.fei.to <i>substantivo masculino</i> 1. Imperfeição: <i>O defeito da flor são as pétalas invertidas.</i> 2. Mau funcionamento: <i>Por causa de um defeito, o carro parou no meio do caminho.</i>	<b>de.fei.to</b> <i>subst. masc.</i> 1. Falta de perfeição. 2. Imperfeição moral; vício. 3. Desarranjo; enguiço: <i>O defeito no motor fez o carro parar.</i> ♦ <b>Para ninguém botar (ou pôr) defeito.</b> <i>Brasileirismo Popular</i> Muito bom; excelente: <i>Era texto primoroso, para ninguém botar defeito.</i>

<p><b>defeituoso</b> de.fei.tu.o.so (ô) <b>adjetivo</b> Que tem defeito: <i>Comprei um rádio defeituoso, e troquei-o.</i> [Plural: defeituosos (ó).]</p>	<p><b>de.fei.tu.o.so</b> (ô) <b>adj.</b> Que tem defeito(s). [Opõe-se a perfeito. Plural: <i>defeituosos</i> (ó).]</p>
<p>Os verbetes apresentados com abonações, sem abreviaturas, destacando a sílaba tônica, e a forma fonética de pronúncia. O significado é direto, e faz a criança fazer uma associação rápida entre a palavra e sua representação no mundo real.</p>	<p>Os verbetes têm a ampliação de suas respectivas definições, dado que a criança para a qual a obra é direcionada, pode fazer mais associações com um único termo. A imperfeição do termo destacado não está mais associada apenas aos objetos no meio físico, mas às pessoas. Muitos verbetes ganham também um exemplo envolvendo brasileirismos (formas específicas de uso de uma palavra). Outras marcas presentes na versão ilustrada são mantidas, mas, a classe gramatical é abreviada pelo fato de subentende-se que a criança seja capaz de deduzir do que se trata a classe indicada.</p>

Fonte: Dicionário Aurélio Ilustrado (2011a) e Dicionário Aurélio Júnior (2011b)

Com esta análise, procuramos observar, portanto, quais os conhecimentos metalinguísticos as crianças apresentaram nestas duas fases contempladas nos dicionários pesquisados. Se considerássemos os verbetes de ambas as obras (não somente estes que foram relacionados) é possível notar, do ponto de vista da análise microestrutural, conforme os estudos de Gonçalves (2009) e Zavaglia (2015), a ausência de padronização nos dicionários infantis. Nem todos os verbetes apresentam as mesmas considerações que apresentamos. Isso pode comprometer o desenvolvimento dos domínios de língua e de escrita pela falta de um critério norteador, sobretudo para um público que necessita de acepções claras na formação do vocabulário.

Por outro lado, é necessário reconhecer que a elaboração destes instrumentos em uma nova perspectiva e com delimitações claras voltadas para as diferentes faixas etárias de público contribui para novos usos do dicionário enquanto um instrumento linguístico. Conforme Nunes (2007, p. 168) “a metalinguagem do dicionário está estreitamente relacionada com a gramática, de modo que não se pode separar rigidamente um do outro”. Conforme a análise das apresentações dessas obras, é possível observar que as marcas da gramatização (cf. Auroux, 2009) estão presentes nestas obras, dado que o propósito destes instrumentos não consiste apenas em relacionar um conjunto de palavras que confere legitimação à língua. No contexto atual e considerando o que apresentamos, o saber metalinguístico destas obras demarca os saberes linguísticos pertinentes à cada fase de desenvolvimento da criança na aquisição de uma língua. Sendo assim, os domínios de língua e escrita estão presentes como domínios de natureza prática, essenciais para as crianças que estão adquirindo o conhecimento linguístico. Neste sentido, estas obras contribuem nesta disseminação do conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos constatar que a Revolução Tecnológica expressa pelo pensamento de Auroux (2009) é contínua, acompanhando as transformações sociais e, por sua vez, as mudanças da língua. Atualmente, novos patamares podem ser observados no que diz respeito, especificamente, ao instrumento linguístico dicionário. Para além da análise aqui exposta, ressaltamos que novos estudos podem (e devem) ser estabelecidos, buscando explorar o caráter múltiplo das ideias contidas por este instrumento no contexto atual. Também é possível explorar outros suportes que comportam o dicionário, como por exemplo, a internet e as inúmeras páginas

dedicadas aos dicionários, e que, por sua vez, se desdobram em novos domínios de enunciação, de língua e de escrita, cabendo, portanto, estudos futuros que podem ser desenvolvidos.

O caráter didático atual representado através da multiplicidade de dicionários certamente beneficia, por exemplo, nichos mercadológicos como o mercado editorial. No entanto, este recente fenômeno varia o direcionamento de dicionários para diferentes faixas etárias e permite sua melhor inserção também no espaço escolar, contribuindo, portanto, para que o dicionário seja um instrumento representativo da língua portuguesa e não tão somente um objeto difusor de uma norma ou padrão a ser seguido.

Consideramos, finalmente, que conseguimos, através das seções analisadas, atender às perspectivas traçadas para este estudo, de modo que pudemos relacionar à ideia de gramatização proposta por Auroux (2009) através dos domínios metalinguísticos as obras infantis analisadas neste estudo.

## REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio ilustrado*. Curitiba: Positivo, 2011(a).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2011(b).

GONÇALVES, Sheila de Carvalho Pereira. Dicionário temático infantil de língua portuguesa: uma diferente proposta de organização microestrutural. *Revista de Letras Norte@mentos*. Estudos linguísticos, Sinop, v. 2, n. 4, p. 102-119, jul-dez, 2009.

NUNES, José Horta. Um espaço ético para pensar os instrumentos linguísticos: o caso do dicionário. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (Ed.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

ZAVAGLIA, Claudia. Uma análise microestrutural de dicionários escolares infantis brasileiros. *Comunicación Social: retos y perspectivas*. Centro de Linguística Aplicada. Santiago de Cuba, 2015.

# O AliB como instrumento para uma política do ensino do português

*Maria do Socorro Silva de Aragão\**

Para o estudo de uma língua em particular é necessário que conheçamos o espaço geográfico onde ela é falada, o grupo social que a fala e a cultura que baseia essa sociedade. Esse fato é tão significativo que um estudo de língua sem levar em conta esses aspectos extralinguísticos certamente deixará muitas lacunas e, conseqüentemente será incompleto.

Assim, um estudo que leve em conta o aspecto geográfico ou diatópico, pode nos dar a variação regional, sem, contudo, mostrar as variantes sociais ou culturais, que muitas vezes são determinantes para aquela variação. Algumas variações, ditas regionais podem ser muitas vezes, sociais; se sociais, podem ser relativas aos falantes que têm uma determinada marca diageracional, diagenérica ou mesmo diafásica. Seriam todas essas variações próprias da língua? Condicionadas pela sociedade? Ou teriam marcas de determinada cultura? São dúvidas e questionamentos que surgem com frequência quando se trabalha com o inter-relacionamento entre língua, sociedade e cultura.

Ao trabalharmos com a Dialetoлогия, que estuda as relações entre língua e espaço geográfico, a Sociolinguística, que estuda as relações entre língua e sociedade, e a Etnolinguística,

---

\* Professora Visitante da Universidade Federal do Ceará, atuando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e Professora Voluntária da Universidade Federal da Paraíba, atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras. Email: socorro.aragao@terra.com.br

que trata das relações língua-cultura, vemos que essas ciências têm objetivos bem delimitados, mas têm, também, uma grande área de intersecção.

A língua pode ser vista, analisada ou interpretada sob diferentes ângulos ou aspectos, mas, concordamos com a visão de Fribourg (1978, p. 104), quando diz:

A língua é vista seja como concepção de mundo [...], seja como reveladora do modo de vida de uma sociedade e de seus valores culturais, seja como reveladora da estrutura social e das mudanças que ocorrem no seio da sociedade, seja, enfim, como uma estrutura linguística em correlação com estruturas da sociedade.<sup>1</sup>

Segundo ele, ainda, “a língua pode revelar os modos de vida e os valores culturais de uma sociedade [...]” (p. 50).

Sabe-se, assim, que a língua é um todo homogêneo, composto de partes heterogêneas que, reunidas, constituem a estrutura desse todo. O princípio da variedade na unidade é uma realidade que não se pode desconhecer.

Os avançados estudos dialetológicos, sociolinguísticos e etnolinguísticos têm mostrado o quanto o conhecimento dessas variações pode ajudar num maior aprofundamento das análises linguísticas e no melhor conhecimento das línguas.

Nesse contexto de variações que a língua possui, como determinar que variante da Língua portuguesa, por exemplo, deva

---

1 La langue a été vue soit comme conception du monde [...], soit comme révélatrice du mode de vie d'une société et de ses valeurs culturelles, soit comme révélatrice de la structure sociale et des changements survenus au sein de la société, soit enfin comme une structure linguistique en corrélation avec structures de la société. FRIBOURG, J. Vers l'ethnolinguistique. *La Linguistique*, v. 14, fasc. 2, 1978.

ser ensinada nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, em nosso país?

Surge, então, a noção de Política Linguística ou Glotopolítica, ramo mais recente da Sociolinguística, que trata das diferentes formas em que uma sociedade atua sobre a linguagem, no dizer de Guespin y Marcellesi (1986: 5):<sup>2</sup> “Glotopolítica é necessária por englobar todos os fatos da linguagem onde a ação da sociedade torna-se forma de política”.

Neste trabalho, portanto, partimos dos princípios e métodos da Dialetoлогия (Geolinguística), vendo a variação geográfica ou diatópica, sociolinguística, estudando a variação social ou diastrática e etnolinguística, resultado da variação cultural, para determinar as variantes da língua portuguesa registradas no Atlas Linguístico do Brasil, como instrumentos para uma Glotopolítica da Língua Portuguesa em nosso país.

## 1 UMA RÁPIDA VISÃO DAS TEORIAS

### 1.1 Dialetoлогия e Geolinguística

As chamadas variações geográficas ou **diatópicas** dependem, como vimos, da origem geográfica do falante: quer da zona rural, quer da urbana da mesma região, quer em regiões diferentes de um mesmo país, causando os chamados **falares regionais**, e não dialetos, já que essas variações geralmente ocorrem apenas no nível fonético-fonológico ou léxico, dificilmente ocorrendo no nível morfossintático

A **Dialetoлогия** é a ciência linguística que antecede a Sociolinguística. Embora os estudos dos dialetos sociais tenham sido

---

2 Glotopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique. GUESPIN. Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glotopolitique. In: Langages, 21<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup>83, 1986. Glotopolitique. p. 5-34.

considerados desde os primórdios da Dialetoologia, a Sociolinguística, como ciência, veio depois da Dialetoologia.

A esse respeito diz Silva-Corvalán (1989, p. 8):

A dialetoologia é uma disciplina com larga tradição, com uma metodologia bem estabelecida e uma rica e valiosa literatura. É indiscutível que a dialetoologia trouxe contribuição de importância à sociolinguística e à linguística geral.<sup>3</sup>

A **Geografia Linguística** ou **Geolinguística** relaciona-se estreitamente com a Geografia, pois considera a terra como o habitat do homem e todas as realizações humanas que tenham extensão no espaço, mas também as relações entre a vida social e cultural do homem e seu ambiente natural.

Para Coseriu:

Geografia linguística designa exclusivamente um método dialetológico e comparativo [...] e que pressupõe o registro em mapas especiais de um número relativamente elevado de formas linguísticas (fônicas, lexicais ou gramaticais) [...] (COSERIU, 1982, p. 79).

E complementa:

Tecnicamente a geografia linguística é uma geografia 'interna' das línguas: não se ocupa das fronteiras entre 'línguas' (comunidades linguísticas), mas da extensão e distribuição espacial de fenômenos linguísticos particulares (fonemas, palavras, construções), dentro de uma ou mais línguas, e

---

3 SILVA-CORVALÁN, Carmen. **Sociolinguística**: teoria y analisis. Madrid: Editorial Alhambra, 1989.

dos limites entre as áreas ocupadas por esses fenômenos, que só em casos especiais podem coincidir com os limites da língua ou das línguas estudadas. (COSERIU, 1982, p. 80).<sup>4</sup>

## 1.2 Sociolinguística e Etnolinguística

A **Sociolinguística** estuda as relações entre a língua e a sociedade, como bem disse Garmadi:

**Sociolinguística** é a parte da linguística que estuda a língua como um fenômeno social e cultural. Faz uso de temas, metodologia e descobertas das ciências sociais: Sociologia, Antropologia Social, mas também afeta em certos aspectos a Geografia Social ou Humana. Pode-se falar, nesse contexto, em Linguística Sociológica, Antropológica e Geográfica, de acordo com as três ciências mais envolvidas na Sociolinguística. (GARMADI, 1983).<sup>5</sup>

As variações sociolinguísticas, também denominadas de **diastráticas** podem ser de diferentes tipos, dependendo da faixa etária, do sexo e da escolaridade dos falantes.

As variações de grupos etários diferentes, também chamadas de **diageracionais**, marcam grupos de faixas etárias, como crianças, jovens, adultos e idosos.

A variação linguística da fala de homens e mulheres, também chamada de **diassexual**, tem sido motivo de estudos, especialmente nas sociedades onde a diferença de sexo é marcada

---

4 COSERIU, E. A geografia linguística. In: **O homem e sua linguagem**. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/USP, 1982.

5 GARMADI, Juliette. **Introdução à sociolinguística**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

por traços de autoritarismo e valorização dos homens em detrimento das mulheres.

O nível cultural dos falantes também é fator importante no estudo da variação linguística. A escolaridade é meio de valorização e prestígio dentro da sociedade. As formas padrão e não-padrão da linguagem estão intimamente ligadas ao nível cultural dos falantes.

A variação de estilo, também chamada de **diafásica** ou **diafática**, está ligada às diferentes situações ou contextos linguísticos e extralinguísticos, que envolvem o ato de fala.

A **Etnolinguística**, por sua vez, estuda as relações entre a língua e a cultura daqueles que a falam.

Ao definir a Etnolinguística, diz Lewandowski: “[...] a etnolinguística estuda as relações da história de uma língua com a história de uma cultura, já que os costumes de um povo atuam sobre a língua e a língua é, em grande medida, aquilo pelo qual uma nação se constitui. (LEWANDOWSKI, 1986, p.128)”<sup>6</sup>

Para Coseriu: “Etnolinguística é o estudo dos saberes acerca das coisas”. (COSERIU, 1987, p. 8).<sup>7</sup>

O objeto de estudo da Etnolinguística é muito amplo e seus métodos têm sido pouco científicos e fragmentados. Geralmente o que se tem visto nesses estudos é a relação entre a linguagem - o léxico em particular - e a cultura popular, e o estudo das chamadas línguas ou culturas exóticas, especialmente na taxonomia popular, nos tabus linguísticos ou interdições léxicas.

Deste modo, as relações entre linguagem regional, sociedade e cultura, estudadas pela Dialetoлогия, Sociolinguística e Etnolinguística, fazem parte de um todo integrado nos estudos linguísticos.

---

6 LEWANDOWSKI, Theodor. Dicionário de Linguística. Madrid: Cátedra, 1986, p.128.

7 COSERIU, E. \_\_\_\_\_. Fundamentos da sócio e etnolinguística. I Congresso Nacional de Sócio e Etnolinguística. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 1987.

### 1.3 Glotopolítica

O conceito de glotopolítica, como ramo da Sociolinguística é relativamente recente, uma vez que foi definido pelos franceses Jean-Baptiste Marcellesi e Louis Guespin, em 1986, num artigo denominado *Pour la glottopolitique*, publicado em 1986, na Revista *Langages*, 21<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 83.

Nesse artigo, dizem eles que:

O conceito de glotopolítica [...] abarca desde as políticas planeadas e os efeitos - conscientes ou inconscientes, ativos ou passivos - dessas políticas. Assim, o fato glotopolítico inclui desde atos minúsculos e familiares até outros de maior consideração.<sup>8</sup>

Arnoux (2014) detalha mais essa definição ao dizer:

Hoje em dia, se entende como glotopolítica, o estudo das intervenções no espaço público da linguagem, e das ideologias linguísticas que tais intervenções ativam, associando-as com posições sociais e indagando nos modos em que participam na instauração, reprodução ou transformação de entidades políticas, relações sociais e estruturas de poder, tanto no âmbito local ou nacional como regional ou planetário.<sup>9</sup>

---

8 El concepto de glotopolítica [...] abarca a la vez las políticas planificadas y los efectos – conscientes o inconscientes, activos o pasivos– de esas políticas. Así, el hecho glotopolítico incluye desde actos minúsculos y familiares... hasta otros de mayor consideración. GUESPIN, Louis y MARCELLESI Jean-Baptiste. *Pour la glottopolitique*. **Langages** 83: 5-34, 1986, p. q5.

9 Hoy en día, se entiende como glotopolítica, al estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que tales intervenciones activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder, tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. ARNOUX, E. (2000): “La Glotopolítica: transformaciones de

Complementando tais definições de glotopolítica, nos parece bastante claro o posicionamento de Del Valle (2005, p. 393-398):

O planejamento linguístico é considerado “um campo eminentemente prático, uma espécie de engenharia social com seus ramos teóricos e aplicados que tem a vontade de projetar uma imagem iminentemente técnica com que determina a presunção de objetividade e neutralidade ideológica” O estudo crítico das políticas linguísticas, ao contrário, propõe “uma reflexão metadisciplinar que permita entender melhor as propostas dos planejadores situando-as no contexto político de seu surgimento e analisando as práticas discursivas que produzem”.<sup>10</sup>

## 1.4 O Atlas Linguístico do Brasil

Todos os estudos realizados, atlas elaborados e publicados, cursos, conferências, apresentações em Congressos no Brasil e no exterior, constituíram passos firmes e seguros para que finalmente, depois de mais de sessenta anos da publicação, pelo governo brasileiro, do Decreto nº 30.643, de 20 de março de 1952, e regulamentado pela Portaria nº 536 de maio do mesmo ano, sejam iniciadas as

---

un campo disciplinario”. In **Lenguajes: teorías y prácticas. Primer Simposio en la Maestría en Ciencias del Lenguaje** 1999. Buenos Aires: GCBA. Secretaría de Educación. ISP “Joaquín V. González”.

- 10 La planificación lingüística es considerada “un campo eminentemente práctico, una suerte de ingeniería social con sus ramas teóricas y aplicadas que tiene la voluntad de proyectar una imagen eminentemente técnica con lo que conlleva a la presunción de objetividad y neutralidad ideológica”. El estudio crítico de las políticas lingüísticas, en cambio, propone “una reflexión metadisciplinaria que permita entender mejor los planteamientos de los planificadores situándolos en el contexto político de su emergencia y analizando las prácticas discursivas que producen. Valle, José del (2005). «Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español». **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**: Madrid /Francfurt am Maino: Vervuert/Iberoamericana, 2005, 14–29.

pesquisas para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil, hoje uma realidade não só viável, mas concreta.

A pesquisa para a realização do Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, começou a partir do final de 1996 quando foi criado um Comitê Nacional para a elaboração do Projeto e realização da pesquisa para o Atlas Linguístico do Brasil. Esse Comitê foi constituído, no seu início, por seis professores de Universidades brasileiras, sob a coordenação da professora Suzana Alice Cardoso, da Universidade Federal da Bahia; Maria do Socorro Silva de Aragão, da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Ceará; Vanderci de Andrade Aguilera, da Universidade Estadual de Londrina; Mário Roberto Zágari, da Universidade Federal de Juiz de Fora; Walter Koch, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Jacyra Mota, da Universidade Federal da Bahia. Depois de algumas modificações com a saída de dois dos pesquisadores, por motivo de morte e de saúde, atualmente conta com mais quatro membros: Abdelhak Razky, da Universidade Federal do Pará; Aparecida Negri Isquerdo, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Felício Wessling da Universidade Federal de Santa Catarina e Ana Paula Antunes Rocha, da Universidade Federal de Ouro Preto.

O Comitê vem se reunindo, sistematicamente, para traçar as diretrizes, métodos e técnicas a serem utilizados e para o treinamento dos pesquisadores. Para isso foram realizados *workshops* e reuniões nacionais em diferentes regiões do país.

A pesquisa para o AliB tem as seguintes orientações:

➤ **Informantes**

- Número de Informantes: 1.100
- Faixas Etárias: 18 a 30 anos / 50 a 60 anos
- Sexo: masculino e feminino
- Nível de instrução: no máximo a 8ª. série do Fundamental e nível Superior, nas Capitais.

➤ **Localidades**

- Número total: 250
- Região Norte: 24 pontos
- Região Nordeste: 78 pontos
- Região Sudeste: 80 pontos
- Região Sul: 44 pontos
- Região Centro - Oeste: 24 pontos

➤ **Questionários**

- Semântico Lexical, com 15 áreas semânticas e 207 questões;
- Morfossintático, com 121 questões;
- Fonético-fonológico, com 159 questões, seguido de 11 questões de prosódia;
- Pragmático, com 05 questões;
- Temas para discursos semi-dirigidos, 04 temas.

Foram realizados inquéritos experimentais em todas as regiões, discutidas as dificuldades e reformuladas algumas das questões, a partir dos problemas encontrados.

As pesquisas para a realização dos inquéritos definitivos foram iniciadas em março de 2001. Já foram pesquisados todas as localidades.

Em novembro de 2014 foram publicados os dois primeiros volumes do ALiB, pela Universidade Estadual de Londrina, com material das Capitais do país.

## **2 O ALiB COMO INSTRUMENTO PARA UMA POLÍTICA DO ENSINO DO PORTUGUÊS**

As condições históricas, geográficas, políticas e sócio-econômico-culturais do país são marcadamente diferentes daquelas dos idos de 1950, quando os pioneiros da Geolingüística

pretendiam iniciar a tarefa para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil.

Os limites geográficos, históricos, políticos e sócio-econômico-culturais praticamente desapareceram face à invasão de informações universais e simultâneas aos acontecimentos transmitidas pelo rádio, pela televisão e pela informática; bem como na mobilidade social, seja por obrigação de trabalho, seja pelo lazer, que faz de cada comunidade um pequeno universo e de cada cidadão um homem sem fronteiras; na política econômica de fomento ao turismo – fonte moderna de captação de recursos explorada por ricos e pobres –, que põe em contato diuturnamente populações, costumes e usos linguísticos diferenciados; nos avanços tecnológicos, que encurtam as distâncias e aproximam os povos. O mundo moderno transforma-se numa grande velocidade; é o fenômeno da globalização.

O Brasil, nos últimos cinquenta anos, como não poderia deixar de ser, também sofreu todas essas mudanças. Mudou a configuração demográfica do país com maior concentração da população nos grandes centros urbanos e com o esvaziamento das áreas rurais, trazendo consequências, também, para a linguagem. Todos esses fatos mostram a necessidade premente de identificar, registrar, descrever e catalogar a realidade linguística brasileira, antes que as marcas diatópicas, diastráticas, diageracionais, diassexuais e diafásicas se percam ou sejam absorvidas ou pasteurizadas pelos meios de comunicação de massa

O quadro histórico, geográfico, político, econômico, social e cultural do país, atualmente, requer o conhecimento sistemático e geral da realidade linguística brasileira, especialmente no que diz respeito à oferta de subsídios para um ensino da língua portuguesa que leve em conta o caráter multilinguístico, multissocial e multicultural do país. A Dialectologia brasileira, neste início de milênio, tem as condições técnicas para a

realização dessa tarefa, através da realização do Atlas Linguístico do Brasil.

Além disso, faz-se necessária uma visão multidimensional da língua do país, não apenas para a demarcação dos espaços geolinguísticos, mas para que se possa também oferecer dados e informações para um melhor relacionamento entre a realidade sócio-linguístico-cultural de cada uma das áreas nacionais e o ensino da língua materna que nelas se processa.

A Dialetoлогия atual não produz apenas resultados geolinguísticos, como nos tradicionais atlas linguísticos que apresentavam dados monodimensionais, monostráticos, monogeracionais e monofásicos, no dizer de Elizaincín e Thun (1989), mas produz informações sobre a variação linguística em diferentes dimensões - a diatópica, a diastrática, diageracional, diassexual e a diafásica.<sup>11</sup>

Um dos objetivos gerais do ALiB é:

Oferecer aos estudiosos da língua portuguesa (linguistas, lexicólogos, etimólogos, filólogos e das demais áreas dos estudos linguísticos), aos pesquisadores de áreas afins (História, Antropologia, Sociologia) e aos pedagogos (gramáticos, autores de livros-texto para o 1º e 2º graus, professores) subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil.

Entre os objetivos específicos do ALiB temos:

Oferecer aos interessados nos estudos linguísticos um imenso volume de dados que permita aos lexicógrafos aprimorarem os dicionários, ampliando o

---

11 THUN, H. et al. El atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU). Presentación de un Proyecto. **Iberoromânica**, 3. Tübingen, 2662, 1989, p. 28.

campo de informações; aos gramáticos atualizarem as informações com base na realidade documentada pela pesquisa empírica; aos autores de livros didáticos adequarem a sua produção à realidade cultural de cada região; aos professores aprofundar o conhecimento da realidade linguística, refletindo sobre as variantes que enformam a língua portuguesa no Brasil e, conseqüentemente, encontrando meios de, sem desprestigiar os seus dialetos de origem, levar os estudantes ao domínio da variante culta;

Contribuir para o entendimento da língua portuguesa no Brasil como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso, mas dotado de uma unidade sistêmica.<sup>12</sup>

A realização e publicação de Atlas Linguísticos demandam tempo, experiência, dedicação e muito trabalho, mas, muitas vezes, eles ficam restritos aos próprios autores ou aos especialistas da área, sem atingirem seus reais interessados, os usuários da língua, professores, alunos e gestores da educação, que deixam de utilizar os resultados das pesquisas para a preparação de políticas educacionais para o ensino da língua, para a preparação de material didático e paradidático, com amostragens das variações linguísticas: fonético-fonológicas, léxico-semânticas e morfossintáticas, ou ainda, variações socioculturais quanto aos informantes e quanto aos contextos em que a língua é usada e ensinada.

Ao discutir o papel da dialetologia e da geolingüística no ensino-aprendizagem da língua materna, diz Cardoso (2006):

[...] focalizando dois dos muitos caminhos possíveis; (i) a Dialetologia como instrumento para reconhecer, identificar e definir a realidade de cada região e, con-

---

12 CARDOSO, S. A. M. et al. Op. cit. p. 11.

sequentemente, permitir levantar-se a base linguística do estudante que chega à escola; (ii) a Dialectologia como meio de se estabelecerem as relações entre as diversas modalidades de uso de uma língua num território circunscrito e de apreciar a natureza dos usos na perspectiva do comportamento social do falante diante de sua língua.<sup>13</sup>

### Continua Cardoso:

A Dialectologia busca estabelecer relações entre modalidades de uso de uma língua ou de várias línguas, seja pela identificação dos mesmos fatos, seja pelo confronto presença/ausência de fenômenos considerados em diferentes áreas.<sup>14</sup>

O Atlas Linguístico do Brasil preocupa-se com esses aspectos de utilização do material coletado e analisado, no ensino da língua portuguesa, colocando tais problemas na própria elaboração dos Questionários, que buscam descobrir e ou confirmar as variações do ponto de vista semântico-lexical, fonético/fonológico e morfossintático em todo o país. Assim:

- *O questionário semântico-lexical consta de 207 itens, que se distribuem por 15 áreas semânticas, a saber: acidentes geográficos; fenômenos atmosféricos; astros e tempo; flora; atividades agropastoris; fauna; corpo humano; cultura e convívio; ciclos da vida; religião e crenças; festas e divertimentos; habitação; alimentação e cozinha; vestuário; vida urbana.*

---

13 CARDOSO, Suzana, A. M. Dialectologia e ensino-aprendizagem da língua materna. In: MOTA, Jacyr A.; CARDOSO, Suzana A. M. (Orgs.) **Projeto Atlas linguístico do Brasil** – documentos 2. Salvador: Quarteto, 2006, p.97-98.

14 CARDOSO, Suzana, A.M. Dialectologia e ensino-aprendizagem da língua materna. In: MOTA, Jacyr A.; CARDOSO, Suzana A.. (Orgs.) **Projeto Atlas linguístico do Brasil** – documentos 2. Salvador: Quarteto, 2006, p.100.

- \* *A seleção dos itens a incluir no QSL levou em conta, além da orientação onomasiológica, o objetivo de documentar o registro coloquial do falante, buscando as formas de emprego mais geral na localidade, sem priorizar regionalismos, arcaísmos ou linguagens especiais de grupos.*
- \* *Desse modo, não se incluem, por exemplo, perguntas a respeito de flora, fauna, acidentes geográficos, costumes ou objetos característicos exclusivamente de determinadas regiões, como, por exemplo, **geada, neve, tipos de abóbora, danças regionais** etc.*
- \* *Incluem-se, porém, perguntas referentes a formas que se revelaram de interesse do ponto de vista lexical nos atlas publicados, quer pela riqueza sinonímica que apresentam, quer pela indicação de áreas dialetais. Alguns exemplos são:*
  - *(a) ‘Parte terminal da inflorescência da bananeira’, em que as formas **buzo, buza, buzina** predominam na área baiana limítrofe com Sergipe, estendendo-se em uma faixa em direção oeste (cf. APFB, carta nº 32), e registram-se em Sergipe (cf. ALS, carta nº 33) em todas as localidades, à exceção de uma. Outras formas documentadas no APFB, como **umbigo, coração, engajo** encontram-se também no ALPR, onde não se registram **buzo, buza, buzina** (cf. ALPR, carta nº 45)<sup>15</sup>;*
  - *(b) ‘Galinha-d’angola’, documentada no APFB (carta nº 114) com as formas **galinha-d’angola, guiné, cocar, saqué, conquém**, que se distribuem geograficamente formando pequenas áreas, e no ALS (carta nº 116), quase exclusivamente com a forma **guiné**<sup>16</sup>;*
  - *(c) ‘Cisno que cai nos olhos’, em que a forma **argueiro** tem também distribuição geográfica definida na Bahia — na área próxima a Sergipe e em toda a parte setentrional — (cf. APFB, carta nº 90), e é geral em Sergipe, onde deixa de figurar em apenas uma localidade (cf. ALS, carta nº 97), e na Paraíba (cf. ALPB, cartas nº 78, 79)<sup>17</sup>;*

15 **Umbigo** e **coração** ocorrem, com bastante frequência, em todo o Estado do Paraná, à exceção de pequenas áreas. **Engajo** ocorre apenas duas vezes. Outras formas registradas são: **flor**, com dez ocorrências, **espiga**, com cinco.

16 Registra-se ainda no ALS: **galinha-d’ angola, caterê** e **tô fraco**.

17 No ALPB registra-se **argueiro** nos 25 pontos investigados, em um deles — ponto 3, ao norte — ao lado da forma **cisno**.

- (d) ‘Cambalhota’ – uma das poucas cartas que constam dos cinco atlas publicados<sup>18</sup> – que apresenta várias bases lexicais e variantes fônicas diversas: **maria-escambota**, **maria-escambona**, **cambota**, **carambota**, **canastra**, **bunda canastra**, **can-gapé**, **cambriola**, etc. (cf. APFB, carta n° 109; ALS, carta n° 113; ALPB, cartas n° 102 e 103; EALMG, cartas n° 27, 28 e 29 e ALPR, carta n° 88).
- **O questionário fonético-fonológico**, com 159 questões, orienta-se no sentido de identificar as áreas em que ocorrem fatos fônicos anteriormente documentados, tais como:
- \* realização aberta ou fechada das vogais médias anteriores ou posteriores em distribuição pré-acentuada, como em **pecado** ou **coração**, [pE'kadu - k Ra šãw] respectivamente – fato que, como sabemos, divide os falares brasileiros em dialetos do Sul e dialetos do Norte, conforme já salientado por Nascentes (1953: 25);
  - \* neutralização entre vogais médias e altas em distribuição inacentuada, anteriores, como em **estrada**, **hóspede**, **tarde** ou posteriores, como em **assobio**, **árvore**, **pecado**; [iS'tRada – 'spidi – 'taúdi]; [assu'biu – 'aúvuRi - pE'kadu];
  - \* ditongação de vogal em posição acentuada, em distribuição final absoluta, diante da constrictiva /S/, como em **pás**, **pés**, **luz**; ['pajs – 'pEjs – 'lujs];
  - \* redução dos ditongos **ei**, **ai**, **ou**, como em **feira**, **caixa**, **ouro**, respectivamente; ['feRa – 'kaSa – 'oRu ];
  - \* nasalização vocálica condicionada pela consoante seguinte, como em **camisa**, **fome**; [ká'miza – 'fômi];
  - \* vocalização da consoante lateral em posição implosiva, como em **almoço**, **sal**, **sol**, **mel**, **azul**; [aw'mosu – ' saw – ' s w – ' mEw – a'zuw];

---

18 Apenas quatro cartas são comuns aos cinco atlas publicados: arco-íris, neblina, estrela cadente e cambalhota.

- \* realização dento-alveolar ou palatal da consoante constrictiva em posição implosiva, como em **caspa**, **desde**, **mesmo**, **rapaz**, **freguês**; [‘kaSpa – ‘deSdi – ‘meZmu - úa ‘paZ - fRe ‘geZ];
  - \* realização palatalizada das oclusivas dentais (/ t, d /) depois de semivogal anterior (/ y /), como em **muito**, **doido** ou diante de vogal anterior alta (/ i /) como em **noite**, **dia**; [muj tSu dZoy-du - nojtSi - dZia ];
  - \* realizações do R em diferentes posições: **rua**, **sorriso**, **certo**, **amar** ou apócope em posição final diante de pausa, como em **cantar**, **amor**;
  - \* iotização ou despatalização da lateral palatal (/ l /), como em **velho**, **mulher**, respectivamente; [‘vEju – um ‘lE - muj ‘E];
  - \* iotização da nasal palatal (/ ñ /), como em **amanhã**; [māj ‘ã];
  - \* desaparecimento do / d / em formas de gerúndio, como em **re-mando**, **fervendo**, **sorrindo**;[ úêmânu – f Eúvênu - suúînu];
  - \* realização de palavras proparoxítonas como paroxítonas, como em **abóbora**, **fósforo**, **sábado**;[a ‘b bRa – ‘f sfRu – ‘sabu];
  - \* neutralização entre as líquidas lateral e não-lateral nos grupos consonânticos de oclusiva ou constrictiva + líquida (/ pl, kl, fl /), como em **planta**, **clara**, **flor**; [‘pRâta – ‘kRaRa – ‘fRou];
  - \* casos de metátese, como em **perguntar**, **encontrar**;[pREgû ‘ta - îkRõ ‘ta];
  - \* casos de deslocamento do acento tônico, como em **vômito**, **ruim**. [vô ‘mitu -úu ‘î];
- **No questionário de morfossintaxe**, as 124 perguntas visam a apurar fatos gerais do português do Brasil, tais como:
- \* gênero de algumas palavras (**alface** – o/a **alface**; **telefonema**-o/a **telefonema**; **pijama**- o/a **pijama**);

- \* *casos de flexão nominal (gênero e número de nomes em -ão; plural de nomes em **al, el, ol** (**animal- animals; mel- mels; farol - farols**); plural de nomes com morfema alternante do tipo **ovo-[' ovos- vos] fogo -[' fogos - f gus]**;*
- \* *ausência ou presença do artigo com nome próprio;*
- \* *casos de concordância nominal e verbal, do tipo **os menino fez, a gente vamos, tu vai**;*
- \* *uso dos pronomes: **nós/a gente; tu/você**;*
- \* *uso de **você** com valor impessoal;*
- \* *uso de possessivos de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> pessoas do singular: **seu/teu, seu/dele**;*
- \* *formas flexionais de verbos como **ouvir, caber, suar** (presente do indicativo); **saber, trazer** (perfeito do indicativo); **trazer, pôr, vir, saber** (futuro do subjuntivo);*
- \* *uso de participípios passados reduzidos em verbos como **escapar, falar, pegar, trazer**.*

A importância do estudo das variações linguísticas para o ensino da língua portuguesa é ressaltada por Lemle (1978, p. 63), quando diz: “O estudo das diferenças estruturais regulares entre a norma padrão e cada uma das demais variedades da língua portuguesa constitui uma etapa básica para uma boa metodologia de ensino do português”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que se pode observar, a partir da rápida análise acima realizada, num país como o Brasil, com 26 estados e o Distrito Federal, é muito pouco o que foi realizado ou está sendo realizado, no que concerne à Geografia Linguística.

Tal fato tem se refletido negativamente no ensino da Língua Portuguesa em nosso país, por não haver, em termos de variantes diatópicas e diastráticas, um conhecimento da realidade linguística regional e nacional.

Contudo, teses, dissertações, trabalhos monográficos e apresentações em Congressos nacionais e internacionais, analisando os mais diferentes aspectos da língua portuguesa no Brasil, com enfoque dialetal, sociolinguístico e etnolinguístico, têm surgido com grande frequência no momento atual, mostrando que a Dialetologia, antes vista como área menos nobre da Linguística, está tendo papel dos mais relevantes no âmbito dos estudos linguísticos em nosso país.

Assim, a realização das pesquisas para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil e de Atlas Regionais, Estaduais e Municipais será, sem qualquer dúvida, um marco na história dos estudos dialetais e geolinguísticos no Brasil por oferecer subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil.

Esse material será de grande importância, também, para o ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira e para a integração da variante brasileira da Língua Portuguesa nas comunidades estrangeiras de fala do Português.

O estudo e aplicação de políticas linguísticas, pelos órgãos do Governo Federal ligados à Educação e à Cultura, através dos princípios e métodos da Glotopolítica, trarão, sem qualquer dúvida, muitos benefícios para o ensino/aprendizagem de nossa língua portuguesa.

Ao encerrar creio ser pertinente um dos trechos dos PCNs de Língua Portuguesa, quando diz:

[...] o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições

do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas. (...) A questão não é de certo, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.<sup>19</sup>

## REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. de A. Aspectos fonéticos-fonológicos da língua portuguesa: interferências no binômio ensino-aprendizagem da escrita. In: *Diversidade fonética do Brasil: pesquisas regionais e estudos aplicados ao ensino*. Londrina: Editora da UEL, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.) *A geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: UEL, 1998.

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC/ Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

ARAGÃO, M. do S. S. de. La situation de la géographie linguistique au Brésil. In: *Geolinguistique*, vol. III, 1987. Grenoble: Université Stendhall - Grenoble III.

\_\_\_\_\_. *Bibliografia dialetal brasileira*. João Pessoa: UFPB, 1988.

\_\_\_\_\_. Avaliação de procedimentos metodológicos nas entrevistas definitivas: os questionários. In: AGUILERA, V. de A.; MOTA, J.; MILANI, G. A. L. (Orgs.). *Documentos I*. Atlas linguístico do Brasil. Salvador: ILUFBA/EDUFBA, 2004, p. 63 a 69.

\_\_\_\_\_. Técnicas de transcrição fonética. In: AGUILERA, V. de A.; MOTA, J.; \_\_\_\_\_. Os estudos geolinguísticos no Brasil: dos atlas regionais ao ALiB. In: MOTA, J.; CARDOSO, S. A.

---

19 BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p. 31.

M. (Orgs.). *Documento II. Atlas linguístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006, p. 35 a 66.

\_\_\_\_\_. As variantes de natureza palatal no português do Brasil: descrição e transcrição. In: MOTA, J.; CARDOSO, S. A. M. (Orgs.). *Documento II. Atlas linguístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006, p.147 a 158.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, M. das N.. Atlas linguístico do Rio Grande do Norte: um projeto em desenvolvimento. In: AGUILERA, V. de A. (Org.). *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: UEL, 2005, p.285 - 297.

ARNOUX, E. (2000): “La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”. In *Lenguajes: teorías y prácticas. Primer Simposio en la Maestría en Ciencias del Lenguaje 1999*. Buenos Aires: GCBA. Secretaría de Educación. ISP “Joaquín V. González”.

BRANDÃO, S. F. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

CARDOSO, S. A. M. A Geolingüística no Brasil: meio século de contribuição à ciência da linguagem e ao ensino da língua materna. *Boletim da ABRALIN*, 23. Florianópolis, 1999, p. 18-34.

\_\_\_\_\_ et al. *Projeto atlas linguístico do Brasil*. Salvador: UFBA, 2000.

\_\_\_\_\_. Dialetolegia e ensino-aprendizagem da língua materna. In: MOTA, Jacyra A.; CARDOSO, S. A. M. (Orgs.). *Projeto Atlas Linguístico do Brasil – Documentos 2*. Salvador: Quarteto, 2006, p. 97-107.

\_\_\_\_\_ et al. *Atlas linguístico do Brasil – Introdução*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015.

\_\_\_\_\_ et al. *Atlas linguístico do Brasil – Cartas Linguísticas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015.

COSERIU, E. A geografia linguística. In: *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/USP, 1982..

\_\_\_\_\_. Fundamentos da sócio e etnolinguística. I Congresso Nacional de Sócio e Etnolinguística. *Anais*. João Pessoa: UFPB, 1987.

DEL VALLE J. Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. In: *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*: Madrid /Frankfurt am Main: Vervuert/Iberoamericana, 2007, p. 14–29.

FERREIRA, C. da S. *Diversidade do português do Brasil*: estudos de dialetologia rural e outros. Salvador: UFBA, 1988.

FERREIRA, C. da S.; CARDOSO, S. A. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIBOURG, J. Vers l'ethnolinguistique. *La Linguistique*, v. 14, fasc. 2, 1978.

GARMADI, J. *Introdução à sociolinguística*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

GUESPIN, MARCELLESI, J-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, 21 ano, n. 83, p. 05-34, 1986.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. In: *Linguística e ensino do vernáculo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

LEWANDOWSKI, Theodor. *Dicionário de Linguística*. Madrid: Cátedra, 1986, p.128. MOLLICA, M. C. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

NASCENTES, A. *Bases para a elaboração de um atlas linguístico do Brasil*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1958.

RAZKY, A. Construção de atlas sonoros: procedimentos metodológicos para o ALISPA. In: RAZKY, A. (Org.) *Estudos*

*geo-sociolinguísticos* no estado do Pará. Belém: Gráfica e Editora Grafia, 2003, p.173-183.

\_\_\_\_\_ *et al.* Atlas linguísticos: contribuição para o ensino básico. In: MOTA, Jacyra A.; CARDOSO, S. A. M. (Orgs.). *Projeto Atlas Linguístico do Brasil – Documentos 2*. Salvador: Quarteto, 2006, p. 109 – 126.

SILVA, M. B. da. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA-CORVALÁN, C. *Socollingüística: teoria y analisis*. Madrid: Editorial Alhambra, 1989.

SILVA NETO, S. *Guia para estudos dialetológicos*. Belém: INPA, 1958.

THUN, H. et al. El atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU). Presentación de un proyecto. *Iberoromânica*, 3. Tübingen, 26-62, 1989.

# **GRUPO DE TRABALHO 10**

## **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE ENSINO E DIFUSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

# A situação linguística atual do português em Angola e em Guiné-Bissau

*Ana Keyla Carmo Lopes\**

*Maria Elias Soares\*\**

Nesta pesquisa, temos como objetivo a investigação da situação atual do português em Angola e Guiné-Bissau que são integrantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), com base em entrevistas retiradas do *corpus* do Projeto Variação e Processamento da Fala e do Discurso: análises e aplicações (PROFALA).

Neste trabalho, seguimos a concepção de língua, postulada por Bakhtin (2000), como atividade social, histórica e cognitiva, levando em consideração a natureza funcional e interativa da língua, razão pela qual designa ação social e histórica.

No que se refere à concepção de política linguística, seguimos os apontamentos de Calvet (2007), nos quais o autor considera que a política linguística (responsável por decisões pertinentes relacionadas à inter-relação entre língua e sociedade) e o planejamento linguístico (responsável por implementar a política linguística em meio social) designam binômios indissociáveis que devem ser trabalhados de

---

\* Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), do Centro de Humanidades, da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza, Ceará, Brasil. Bolsista CAPES/ PNPd. Email: kkeylac2000@yahoo.com.br

\*\* Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), do Centro de Humanidades, da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza, Ceará, Brasil. Email: meliassoares@gmail.com

forma conjunta. Para Calvet (2007), esses conceitos são recentes na literatura linguística.

Além disso, vale ressaltar que a língua faz parte da identidade de um povo, especificando-o dentro de uma comunidade, vinculando-se a diversos setores sociais, para além do linguístico e cultural, como o econômico e o político. Por isso, estudá-la faz-se importante para o melhor entendimento de sua ocorrência nos países em questão.

Investigando quais línguas esses estudantes falam nos países em questão, pois podemos evidenciar, por meio das respostas, exemplos da diversidade e da multiplicidade linguística existentes nesses territórios, nosso objetivo é verificar em que situações a língua portuguesa é falada em Angola e em Guiné-Bissau, países em que tem *status* de Língua Oficial. Considerando as línguas diversas, crioulo e dialetos nesses países, podemos verificar os contextos em que a língua portuguesa é mais usual.

Mediante a análise das entrevistas com estudantes universitários, as quais constituem o *corpus* do PROFALA, buscamos acessar as informações referentes a duas questões do questionário metalinguístico, a saber: “Quais as línguas que você fala?”; “Em que situações você fala a língua portuguesa?”. A escolha da amostra, retirada do banco de dados do PROFALA, justifica-se pelo alto grau de interatividade dessas entrevistas e por elas serem significativas e produtivas no que diz respeito aos objetivos desta pesquisa.

## 1 DISCUSSÃO TEÓRICA

### 1.1 Política linguística

Para Calvet (2007), a política linguística (PL) estuda a relação entre o poder e as línguas, ou mais especificamente, trabalha

com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos em sociedade, por isso (pre)ocupa-se com quais línguas podem ou não podem ser utilizadas em contextos específicos, sendo esses contextos oficiais ou não. Além disso, a política linguística investiga como as línguas são promovidas ou proibidas, através de ações estabelecidas, principalmente pelo Estado sobre seus falantes, o que representa uma política de status; e verifica como as línguas são instrumentalizadas para determinadas situações de uso, o que representa uma política de corpus.

Calvet (2007) ressalta que há um binômio constituído pela política linguística e pelo planejamento linguístico. Assim, a política linguística designa uma “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11) e planejamento linguístico representa a implementação dessa política. Calvet (2007) aponta para a necessidade de esses termos não serem trabalhados de forma dissociada, pois a política linguística não deve ser separada, ou abordada de forma estanque, de sua aplicação. Calvet (2007, p. 12) salienta que:

A política linguística é inseparável de sua aplicação [...]. O sintagma *language planning*, traduzido para o português por planejamento linguístico, apareceu em 1959 em um texto de Einar Haugen sobre os problemas linguísticos da Noruega. O autor procurava mostrar nesse trabalho a intervenção normativa do Estado (por meio de regras ortográficas, por exemplo) para construir uma identidade nacional depois de séculos de dominação dinamarquesa.

No que diz respeito aos termos política linguística e planejamento linguístico, Rajagopalan (2013, p. 29) esclarece:

O termo *política linguística* em português encobre tanto as decisões tomadas no nível mais geral e macro, como também as atividades que contribuem para implementá-las. O termo *planejamento linguístico* é utilizado para designar a política linguística na sua segunda acepção. Mas não há um termo popularmente aceito em português que se refira exclusivamente à política linguística em sua primeira acepção. Essas duas fases são designadas em uma língua como o inglês com auxílio de palavras distintas, a saber, *language policy* e *language planning*.

Rajagopalan (2013, p. 19), ao procurar especificar a(s) área(s) de abrangência da política linguística como disciplina, ressalta que o linguista profissional deve ser considerado como um cidadão que deve e pode participar de ações de políticas linguísticas. Destaca, no entanto, que ele não pode assumir para si o papel de tecnocrata dessas ações. O autor explica, ainda, que:

Sem sombra de dúvida, a militância faz parte daquilo que chamamos de política linguística; mas é importante frisar que ela faz apenas uma pequena parte, ainda que vital. O campo de política linguística encobre muito mais que a militância linguística. E, com certeza, não se restringe, ao ativismo político em prol desta ou daquela causa envolvendo a questão linguística. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19)

Já para Pinto (2010, p. 49),

A política de língua, ou seja, o conjunto de tentativas explícitas e implícitas de regulação das práticas linguísticas de uma comunidade pode radicar em iniciativas do respectivo Estado – nível macro –, de grupos ou organizações – nível meso – ou de um indivíduo – nível micro.

Para Mateus (2002), a política linguística relaciona-se, geralmente, ao uso e à difusão de uma língua; para isso, dois contextos são relevantes: 1) língua entendida como veículo de escolarização de comunidades, as quais falam determinada língua como língua segunda; 2) língua compreendida como referência sociopolítica e cultural nos espaços em que essa língua é a língua estrangeira.

Uma política linguística pode, ainda, representar um conjunto de ações estabelecidas e concretizadas pelas autoridades governamentais de um grupo, com a pretensão de possibilitar benefício individual e coletivo dos cidadãos que são falantes de determinada língua (MATEUS, 2009).

Conforme Spolsky (2004), a política linguística pode relacionar-se às práticas linguísticas, às crenças e às decisões referentes a gerenciamento linguístico de um grupo ou de um Estado, por isso a política linguística pode ser evidenciada em documentos oficiais, por exemplo, na própria Constituição de um país.

Destarte, a política linguística (pre)ocupa-se em estabelecer um melhor esclarecimento da diversidade linguística existente em meio social, levando em consideração as variantes, os dialetos, entre outros, em ocorrência em diversas regiões, em diversos países, por exemplo.

## **1.2 Noção de língua**

Bakhtin (2000) entende a língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando a natureza funcional e interativa. Assim, a língua é compreendida como uma forma de ação social e histórica e que, em relação ao dizer, também representa a realidade, ou seja, a língua é entendida de acordo com ações sociodiscursivas e interacionais, a qual age sobre o mundo e fala sobre ele, constituindo-o de algum modo.

Conforme Bakhtin (2000), a língua representa concepção de mundo e modo de ter atitudes ativas, responsivas, vinculada à esfera de atividade humana; e, por conseguinte, a língua tem um caráter ideológico.

Quando se abordam os conceitos de Língua Materna, Língua Segunda, Língua Estrangeira, Língua Oficial e Língua Nacional, há uma ampla discussão sobre esses termos, mas a definição desses conceitos não deve ser entendida de forma óbvia, nem como uma fórmula fixa de entendimento desses termos. No que diz respeito a esses conceitos, esta pesquisa terá como base os apontamentos de Marques (2005) e Spinassé (2006). Passemos, a seguir, para essa discussão.

### *1.2.1 Língua Materna*

Língua Materna ou Primeira Língua (L1) não designa, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que o indivíduo aprende, e não representa, somente, uma língua. Geralmente, relaciona-se com a língua que aprendemos primeiro e em casa, com os pais, e também se refere à língua usual da comunidade em que o indivíduo se insere (SPINASSÉ, 2006).

Além disso, a língua dos pais pode não ser a mesma da comunidade, por isso o indivíduo pode aprender tanto a língua dos pais como a da comunidade, e, ao aprender essas duas línguas, passa a ter mais de uma L1, o que caracteriza o bilinguismo. Assim, uma criança pode falar também uma língua que não é falada em casa, mas ambas são consideradas como L1 (SPINASSÉ, 2006).

### *1.2.2 Língua Segunda*

Uma Segunda Língua (L2 ou SL) representa uma não-primeira-língua, o que a faz diferente da Língua Estrangeira. A L2 é obtida a partir da necessidade de comunicação e situa-se em um

processo de socialização. Nesse sentido, o conceito de L2 liga-se à importância e à função social da língua em uma comunidade (SPINASSÉ, 2006).

A aquisição de uma Segunda Língua estabelece-se a partir do momento em que o indivíduo domina em parte ou totalmente a(s) sua(s) L1, isto é, quando o indivíduo situa-se em um estágio avançado de aquisição de Língua Materna (SPINASSÉ, 2006).

### *1.2.3 Língua Estrangeira*

Em relação ao processo de aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE), o indivíduo não tem um contato tão grande ou tão intenso com essa língua. A LE não serve, necessariamente, ao ato comunicativo, por isso ela não é fundamental para a integração social, ou seja, não corresponde, necessariamente, à integração social plena do indivíduo em uma comunidade.

Assim, o conceito de LE relaciona-se à função social da língua em uma comunidade. Ao contrário da LE, a L2 tem um papel vital em uma sociedade (SPINASSÉ, 2006).

### *1.2.4 Língua Oficial*

A Língua Oficial (LO) representa a língua adotada por um Estado como a língua de administração, legislação, justiça, comércio e educação. Em outras palavras, a LO é a língua que a população de determinado país precisa saber, uma vez que ela é usada nas ações oficiais, isto é, nas relações do indivíduo, por exemplo, com as instituições desse país (MARQUES, 2005).

Para Pinto (2010, p. 95), Língua Oficial é a “língua usada pela administração de um território ou de uma organização; este estatuto pode não estar oficialmente reconhecido, como foi o caso do português, em Portugal, até 2001”.

### 1.2.5 Língua Nacional

A Língua Nacional (LN) designa língua falada em um território que, por constituir marcas de uma herança específica ou código de afirmação de originalidade étnico-cultural, pode representar um elemento caracterizador de uma consciência nacional e, em casos mais avançados, desempenhar a função de suporte de uma expressão literária autônoma (MARQUES, 2005).

Para Rajagopalan (2013, p. 24),

Língua nacional não é língua com uma pitada de patriotismo ou sentimento da nação ou que quer seja como diferencial. Ou seja, a carga patriótica e os sentimentos de pertencimento a uma nação etc. que a língua nacional evoca não podem ser compreendidos utilizando os conceitos e as categorias que a ciência da linguagem aperfeiçoou ao longo dos anos. A língua nacional não é um assunto de ciência; ela pertence à esfera de política.

Assim, Rajagopalan (2013) aponta para a importância de se abordar a Língua Nacional levando em consideração o seu aspecto político na sociedade.

## 2 METODOLOGIA

Neste trabalho, analisamos uma amostra constituída por dezenove entrevistas de estudantes universitários de Angola e de Guiné-Bissau, especificamente, referentes a dois questionamentos, a saber: “Quais as línguas que você fala?”; “Em que situações você fala a língua portuguesa?”.

Essas entrevistas constituem o *corpus* do projeto Variação e Processamento da Fala e do Discurso: análises e aplicações

(PROFALA), realizado na Universidade Federal do Ceará/UFC, que fez a adaptação do questionário do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) para a realização das entrevistas.

Esse questionário do ALiB é composto por cinco questionários que abordam os aspectos fonético-fonológicos, semântico-lexicais, morfossintáticos, pragmáticos e metalinguísticos da língua portuguesa. Em relação a este último, houve uma adaptação para a realidade dos países dos informantes envolvidos na pesquisa. No que diz respeito à constituição do banco de dados, o PROFALA organizou a coleta de dados de acordo com as seguintes variáveis: país de origem, sexo e tempo de permanência no Brasil, idade e escolaridade, o que possibilitará a coleta de vinte entrevistas de cada país participante da pesquisa, a saber: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

### **3 ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.1 Angola**

Conforme Salomão (2012), Angola representa o terceiro país lusófono, em que 30% da sua população fala a língua portuguesa como língua principal; especificamente, em Luanda, capital do país, 60% da população falam português. A variante da língua portuguesa utilizada, em Angola, é intitulada “português angolano”.

No que se refere à questão, “Quais as línguas que você fala?”, os estudantes entrevistados afirmaram que, além da língua portuguesa, falam Umbundu, Kikongo, Cômbe, Benguela, entre outras línguas, como podemos constatar nos trechos de entrevistas apresentados abaixo, em que o informante é identificado pelo número da entrevista, o gênero (M ou H), e o país (A ou GB).

(01)

Doc.: quais as línguas que você fala”

Inf.: as línguas que eu falo” bom (+) tem as línguas que que que:: tem o português né’ falo português (eu falo inglês) (+) é:: francês né” dialetos eu falo [...] umbundu e::(benguela)

Doc.2: e qual é a tua língua materna”

Inf.: (+) benguela(96H+A)

(02)

Doc.: quais as línguas que você fala”

Inf.: falo (umbundu) falo português falo inglês falo francês (108H+A)

O umbundu ou umbundo (que pode ser grafado como m’bundo, mbundu do sul, nano, mbali, mbari ou mbundu de Benguela) designa uma língua banta usada pelos ovimbundos das montanhas centrais de Angola. Representa uma das línguas bantas mais usadas em Angola.

(03)

Doc.: quais são as línguas que você fala”

Inf.: (+) primeiro língua é minha língua materna né” língua materna que é (kikongo)

Doc.: como é o nome”

Inf.: kikongo kiko::ngo falo:: mas não muito bem tão profundo como aqueles na província que falam tão bem né”

Doc.: hunrum

Inf.: mas eu falo porque eu:: nasci lá mas não cresci lá e português que é minha língua oficial e:: tem também o inglês que aprendi no no centro que eu falo também é mais ou menos isso só isso francês (noções) básicas.(28H-A)

O kikongo ou quicongo (denominado também como cabinda, congo, kongo ou kikoongo) representa uma língua africana falada pelos bacongos e designa uma língua nacional de Angola,

tendo vários dialetos, além de já ter sido a língua usada no antigo Reino do Congo.

(04)

Doc.: quais as línguas que você fala”

Inf.: como é que é”

Doc.: as línguas que você fala

Inf.: eu falo português:: e falo (tchocué) que é uma das línguas materna de angola e:: tem o básico de inglês e francês básico (+) somente o básico(69H-A)

Côkwe (pronuncia-se tChocué) representa um idioma africano e uma das línguas nacionais de Angola.

Como podemos verificar nas entrevistas, a partir das respostas dos estudantes universitários, há uma diversidade e multiplicidade linguística no território angolano, como mencionado.

No que diz respeito ao questionamento, “Em que situações você fala a língua portuguesa?”, a maioria dos estudantes universitários entrevistados respondeu que falam a língua portuguesa com frequência, como podemos confirmar nas seguintes entrevistas de (05) a (10).

(05)

Doc.: ah:: cer::to entendi entendi (+) em que situações você fala a língua portuguesa”

Inf.: (+) acho que:: frequentemente (96H+A)

(06)

Doc.: quais são as situações que você fala a língua portuguesa”

Doc.2: no teu país

Doc.: no teu país

Inf.: as situações que eu falo”

Doc.2: quando é que você fala português em angola”

Inf.: todos os dias::

Doc.2: sempre sempre'

Doc.: você só não fala língua portuguesa na família" quando você ta:: em casa"

Doc.2: português::

Inf.: eu falo português (21H+A)

(07)

Doc.: em que situações você fala portu:: língua portuguesa"

Inf.: lá no meu país" qualquer lugar um:: a língua portuguesa no meu país é oficial:: e oficial e nós usamos é uma língua usada em todas as instituições públicas fala normalmente né" é uma língua cotidiana é uma língua de comunicação por toda angola mas com uma reserva das línguas maternas(69H-A)

(08)

Doc.: em que situações você fala língua portuguesa"

Inf.: eu falo em todas ((risos)) (70H-A)

(09)

Doc.: em que situações você fala língua portuguesa::"

Inf.: em todas::(82M+A)

(10)

Doc.: (+) em que situações você fala língua portuguesa"

Inf.: todas

Doc.: em todas"

Inf.: sim

Doc.: em casa também"

Inf.: sim(112M-A)

Como podemos constatar, a língua é usada de acordo com os interesses sociais e as necessidades sociais dos indivíduos, por isso alguns estudantes ressaltam que, apesar de falarem a língua portuguesa de forma frequente, o contexto em que estão inseridos

pode possibilitar também o uso das diversas línguas existentes em Angola, o que evidencia o caráter funcional, interativo e ideológico de uma língua, com base em Bakhtin.

### **3.2 Guiné-Bissau**

Para Embaló (2008), somente 13% da população de Guiné-Bissau são falantes do português; e o crioulo guineense é mais falado do que a língua portuguesa nesse país.

Em relação ao questionamento, “Quais as línguas que você fala?”, os estudantes universitários de Guiné-Bissau ressaltam que falam mais o crioulo guineense em detrimento da língua portuguesa, como podemos verificar nas seguintes entrevistas:

(11)

Doc.: como chama a língua que você fala” né” ou as línguas” quais são as línguas que você fala”

Inf.: eu falo crioulo

Doc.: crioulo” e:”

Inf.: português

Inf.: falo só português e:: crioulo quase um pouco de francês que eu escuto e inglês também (12H+GB)

(12)

Doc.:cer::to M. agora você vai me dizer quais são as línguas que você fala”

Inf.: crioulo e português (+)

Doc.2: é”

Doc.: e:: algum outro dialeto”

Inf.: (+) dialeto” não usa dialeto lá em guiné

Doc.: não”(46H-GB)

(13)

Doc.: quais são as línguas que você fala”

Inf.: língua”

Doc.: uhum

Inf.: crioulo (+) (+) e português  
Doc.: só essas duas”  
Inf.: não tem uma língua de etnia aí  
Doc.: essa língua de etnia é sua língua materna”  
Inf.: não língua materna lá em guiné é o crioulo  
Doc.: a sua  
Inf.: é é (50H-GB)

No que diz respeito à questão, “Em que situações você fala a língua portuguesa?”, os estudantes universitários de Guiné-Bissau salientam que o português é mais falado em contextos que exigem a língua oficial, por exemplo, no ambiente escolar e em situações institucionalizadas e formais, como podemos observar nas entrevistas abaixo.

(14)  
Doc.: certo e:: com relação ao português né” em que situações você fala o português no seu país”  
Inf.: em que situação” (+)  
Doc.: você até já falou só repetir você já falou  
Doc.2: é::  
Inf.: é na na sala de aula né” mas a gente é obrigado a falar o português mas só com a presença do professor mas entre nos colegas assim a gente tem aquele hábito de falar o próprio crioulo  
Doc.: certo e os documentos”  
Inf.: assim pra assinar qualquer carta né” é o português(12H+GB)

(15)  
Doc.: certo e em que situações você fala língua portuguesa”  
Inf.:eu falo língua portugue::esa só na verdade lá em guiné pra falar língua portuguesa muito muito raramente difícil viu todo mundo fala crioulo a gente se entende em crioulo pra que falar português” a gente fala só o crioulo eu to falando eu:: comeci a falar português quando cheguei no Brasil aqui no Brasil  
(109H+GB)

(16)

Doc.: e:: em que situações você fala língua portuguesa”

Inf.: na escola (+) hum com amigos também quando se encontra com amigos na escola depende da situação(43H-GB)

(17)

Doc.: ah::: entendi em que situações você fala a língua portuguesa”

Inf.: só na escola

Doc.: (+) é::” só pra estudar” mas fora daqui tu falas crioulo”

Inf.: é crioulo (51M-GB)

A seguir, vejamos o quadro em que se faz uma comparação em referência às perguntas em questão, nos dois países mencionados.

**Quadro 1: Comparativo entre Angola e Guiné-Bissau**

PAISES CONSIDERADOS	“Quais as línguas que você fala?”	“Em que situações você fala língua portuguesa?”
ANGOLA	A maioria dos estudantes entrevistados tem a língua portuguesa como oficial. Esses estudantes falam o português e outras línguas, como, Umbundu, Kikongo, Cókwe, Benguela, entre outras, além de inglês e francês, por exemplo.	A maioria dos estudantes fala a língua portuguesa com frequência e em todas as situações, devido ao fato de estarem no Brasil, o que, provavelmente, não ocorreria, provavelmente, se estivessem em Angola, já que há outras línguas faladas nesse país, como ressaltado.
GUINÉ-BISSAU	Os estudantes entrevistados falam a língua portuguesa e consideram-na como língua oficial, porém predomina o uso do crioulo guineense por esses estudantes.	A maioria dos estudantes fala mais o crioulo guineense em detrimento da língua portuguesa, uma vez que o português é falado mais no ambiente escolar e em situações formais.

Fonte: Pesquisa direta

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise das dezenove entrevistas dos estudantes universitários de cada país em estudo, verificamos que, em Angola, a língua portuguesa é falada em diversos contextos, por isso faz parte do cotidiano dos estudantes entrevistados, apesar de eles se comunicarem por meio de outras línguas, como salientamos; já em Guiné-Bissau, o crioulo guineense é mais falado do que a língua portuguesa, por isso o português é falado, predominantemente, no ambiente escolar e em situações formais e institucionalizadas, corroborando o que tínhamos previsto.

Observa-se que o português está presente na vida cotidiana dos estudantes entrevistados provenientes de Angola, o que constata as considerações de Salomão (2012) de que, como ressaltamos, mais de 30% da população de Angola falam a língua portuguesa, sendo, especificamente, 60%, em Luanda, capital de Angola, por isso o português é mais falado na zona urbana do que na zona rural.

Com base nas entrevistas dos estudantes universitários provenientes de Guiné-Bissau, confirma-se que a língua portuguesa é mais falada, principalmente, no ambiente escolar e em situações formais e institucionalizadas, pois o crioulo guineense é mais falado do que a língua portuguesa, o que está de acordo com os apontamentos de Embaló (2008), os quais evidenciam que somente 13% da população de Guiné-Bissau falam o português.

Em suma, este trabalho nos possibilita verificar a situação atual da língua portuguesa em Angola e Guiné-Bissau, revelando-nos dados semelhantes e diferentes entre eles, como podemos evidenciar na análise dos dados desta pesquisa. No entanto, reconhecemos a necessidade de continuar e ampliar esta pesquisa para a investigação de outras possíveis relações no que se refere à temática em estudo nos países mencionados.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2000.
- CALVET, L. J. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- EMBALÓ, F. O Crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e fator de identidade nacional. *Papia*. São Paulo, v. 18, p. 101-107, 2008. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/2027/1848>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- MARQUES, M. L. G. Língua Nacional. In: CRISTÓVÃO, F. (Dir. e Coord.). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, 2005.
- MATEUS, M. H. M. *Uma política de língua para o português*. Conferência apresentada em um colóquio sobre A língua portuguesa. Universidade de Santiago de Compostela, abril de 2002.
- \_\_\_\_\_. *Uma política de língua para o português*. Mesa redonda sobre política linguística, XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, FLUL, 24 de Outubro de 2009. Disponível em: <[http://www.iltec.pt/pdf/politica\\_lingua.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/politica_lingua.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- PINTO, P. F. *O essencial sobre política de língua*. 1. ed. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2010.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas-SP: Pontes/ALAB, 2013.
- SALOMÃO, S. N. *A língua portuguesa em seus percursos multiculturais*. Roma: EdizioniNuova Cultura, 2012.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2006. p. 1-8. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144](http://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144)>. Acesso em: 02 abr. 2015.

SPOLSKY, B. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

# A importância da língua portuguesa no dizer de estudantes oriundos dos PALOP

*Klébia Enislaine do Nascimento e Silva\**

*Maria Elias Soares\*\**

Nossa pesquisa objetiva uma análise comparativa da fala de estudantes de graduação oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), especificamente, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe sobre a importância da língua portuguesa (LP), em seus países. Dessa forma, buscamos identificar as funções sociais que o português exerce na vida desses estudantes, a partir das entrevistas que compõem o *corpus* do grupo Variação e Processamento da Fala e do Discurso: análises e aplicações (PROFALA<sup>1</sup>).

O projeto maior do grupo PROFALA tem como objetivo disponibilizar um banco de dados do português falado nos PALOP e no Timor-Leste e, assim, possibilitar uma análise descritiva, sob a perspectiva dos aspectos fonético-fonológicos, semântico-lexicais, morfossintáticos e pragmático-discursivos da língua portuguesa.

---

\* Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), do Centro de Humanidades, da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza, Ceará, Brasil. Bolsista CAPES/ PNPd. kleenislaine@yahoo.com.br

\*\* Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), do Centro de Humanidades, da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza, Ceará, Brasil. Email: meliassoares@gmail.com

1 Para mais informações sobre o PROFALA, acessar a página do grupo: [www.profala.ufc.br](http://www.profala.ufc.br).

Com base na análise de dezoito entrevistas de cada país (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe), tivemos acesso às informações referentes a uma resposta à questão, que nos permitiu nortear nosso trabalho, a saber: “Qual a importância da língua portuguesa em sua vida? ”.

Nas próximas seções, abordaremos as bases teóricas que seguimos para a realização das análises; os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa, a análise, os resultados e as conclusões deste trabalho.

Passemos, então, aos nossos pressupostos teóricos.

## **1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Seguimos a perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, na qual a língua é concebida como um processo de interação social entre os indivíduos. Dessa forma, cada troca comunicativa é resultante de uma atividade social, histórica e cognitiva, que veicula valores, crenças, ideologias, representações. Nessa concepção, os aspectos ligados ao contexto sócio-histórico e ideológico são essenciais. Assim, cada troca comunicativa produz efeitos de sentido entre interlocutores.

Bakhtin (2004) ressalta a natureza funcional e interativa da linguagem, postulando que o processo de interação reflete um agir sobre o mundo e um falar sobre ele, representando-o e constituindo-o sociodiscursivamente.

Ao tratarmos da língua portuguesa em países em que ela tem *status* de Língua Oficial (LO), em que é considerada uma língua que um Estado adota para utilizar em contextos oficiais de interação, língua de administração, da legislação, da justiça, do comércio e da educação (MARQUES, 2005), é necessário observarmos que relações sociodiscursivas são estabelecidas entre o indivíduo e essa língua e entre o indivíduo e o mundo.

Calvet (2007) afirma que, para haver uma abordagem científica de situações que envolvem o uso da (s) língua(s), são necessárias políticas linguísticas que atendam às demandas de uma nação, em termos econômicos e sociopolíticos. O autor também ressalta que a língua, para ser implementada em um Estado, deve ser aceita pela comunidade. Portanto, torna-se relevante a investigação proposta neste estudo sobre o valor atribuído à LP, sobre a importância que essa língua tem em determinados países. A LP não é a língua materna nos PALOP, isto é, não é a língua primeira que os estudantes entrevistados aprenderam com seus pais, em casa (SPINASSÉ, 2006), necessitando ser aceita para ser utilizada nesses países.

A língua portuguesa, embora língua oficial (LO) em nove países – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste – é falada por praticamente a totalidade dos habitantes em apenas dois deles: Brasil e Portugal. Nos países africanos e no Timor-Leste, ela atua como língua de unificação, não sendo sequer considerada uma Língua Segunda (L2).

A língua portuguesa desenvolve funções sociais que refletem sua relevância na vida dos indivíduos, na comunidade e em seu Estado. Carioca (2014), com base nos estudos de Souza e Martins (2012), Charaudeau (1997), Zau (2002) e Oliveira (2013), classifica quatro funções sociais que a língua exerce: *intercompreensão*, *representação*, *integração* e *internacionalização*.

Segundo Carioca (2014), com base em Souza e Martins (2012), a função social *intercompreensão* decorre de um trabalho cooperativo entre os interlocutores, que interagem por meio do uso de uma língua comum e vão construindo os sentidos nessa interação. A importância da LP relacionada à função social *intercompreensão*, em nossa análise, explicita-se quando o indivíduo assume que a LP é utilizada, principalmente, para comunicação entre as pessoas,

servindo aos propósitos de conseguir compreender, interpretar e compartilhar significados.

A função social *representação*, conforme Carioca (2014), baseada em Charaudeau (1997), diz respeito às imagens mentais construídas pelos interlocutores no discurso, às representações que se configuram em discursos sociais sobre saberes que o indivíduo acessa e reflete sobre seu conhecimento de mundo, suas crenças e seus valores para julgar suas realidades. A importância da LP relacionada à função social *representação* é classificada, em nossa estudo, quando a língua portuguesa é concebida pelo entrevistado como representativa de si ou de sua identidade coletiva.

Para Carioca (2014), a função social *integração* (ZAU, 2002) refere-se ao grau de adaptação dos comportamentos individuais e de grupos parciais ao que a coletividade espera. Dessa maneira, essa função relaciona-se à adaptação a hábitos e a condutas socioculturais. A importância da LP relacionada à função social *integração* explicita a relação entre as pessoas que conseguem usar a língua com a finalidade de inclusão e de manutenção social. Assim, em nossa análise, essa função é considerada quando, principalmente, o entrevistado afirma que a LP é importante para conseguir incluir-se em um determinado grupo, em uma camada da sociedade, para, por exemplo, conseguir um emprego e para ascender socialmente.

A função social *internacionalização*, segundo Carioca (2014), com base em Oliveira (2013) e Candé (2008), explicita a relação entre algo ou alguém que ganha projeção (notoriedade, fama, destaque etc.) em várias partes do mundo. A relevância da LP relacionada à função social *internacionalização* é concebida quando reflete o processo de internacionalização por que passa a língua portuguesa, quando o entrevistado cita, por exemplo, que a língua portuguesa é importante por possibilitar interagir com pessoas de outros países.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia adotada no trabalho.

## 2 METODOLOGIA

Para nossa análise, utilizamos uma amostra composta por 72 entrevistas, das 120 que constituirão o *corpus* do PROFALA, que é dividido a partir das seguintes variáveis extralinguísticas:

- a) diatópicas – país de procedência do informante: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor-Leste. Desses, os dois últimos países não estão contemplados no presente trabalho;
- b) diagenérica – gênero do informante: homem e mulher e;
- c) diacrônica – tempo de permanência no Brasil – mais de seis meses e menos de seis meses.

Nossa análise priorizará a primeira variável.

As entrevistas do *corpus* PROFALA estão sendo realizadas na Universidade Federal do Ceará/UFC e na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia (UNILAB). Atualmente, já foram gravadas 109 entrevistas, faltando, ainda, 11 para completar o *corpus*. Isso ocorre, principalmente, por falta de informantes, no perfil definido pelo PROFALA, o que também delimitou o número de entrevistas analisadas neste trabalho, na medida em que só levamos em consideração as entrevistas dos países cujas as células estavam completas.

O grupo PROFALA utiliza, como instrumento de coleta de dados, os três questionários desenvolvidos pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), a saber: *Questionário Fonético-Fonológico*, *Questionário Semântico-Lexical*, *Questionário Morfossintático*. Estes questionários englobam, ainda, *Questões de Prosódia*, *Questões de Pragmática*, *Temas para Discurso Semidirigidos e Perguntas Metalinguísticas*, além de um *Texto para Leitura*.

Para nossa análise da importância da LP em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, elegemos a questão 8 das *Perguntas Metalinguísticas*, a seguir: 8. *Qual a importância da língua portuguesa em sua vida?*

Passemos à nossa análise e discussão dos dados.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A língua portuguesa nos PALOP é falada apenas pela população urbana, em contraste, por exemplo, com o estatuto que assumem as línguas autóctones e o crioulo (guineense e cabo-verdiano), que são línguas de interação. Decorrente dessa situação, evidenciamos a situação particularizada de cada país analisado, em relação à importância da língua portuguesa nas entrevistas, para, em seguida, compararmos os resultados entre os quatro países em questão.

#### 3.1 A IMPORTÂNCIA DA LP NO DIZER DE ESTUDANTES DE ANGOLA



Fonte: <https://www.google.com.br>. Em 18.02.2016.

Em Angola, segundo Salomão (2012), a língua portuguesa é a língua principal de mais de 30% da sua população, de 60% da capital Luanda, de um total de cerca de 7,5 milhões de habitantes. Angola é considerado o terceiro país lusófono onde a língua portuguesa se propagou pela população e onde a percentagem de falantes de português como primeira língua é maior. A língua portuguesa em Angola desenvolveu-se e acolheu influências de várias línguas locais, especialmente do quimbundo e do umbundo.

No que refere à questão analisada, “Qual a importância da língua portuguesa em sua vida?”, vejamos no quadro 1, a seguir, a frequência com que os alunos angolanos entrevistados citaram cada uma das funções sociais da língua portuguesa.

**Quadro 1: A importância da língua portuguesa em Angola**

IMPORTÂNCIA (FUNÇÕES) PAÍS	COMUNICAR-SE (INTERCOMPREENSÃO)	IDENTIFICAR-SE (REPRESENTAÇÃO)	INCLUIR-SE (INTEGRAÇÃO)	GLOBALIZAR-SE (INTERNACIONALIZAÇÃO)
ANGOLA				
Homem	6	0	4	4
Mulher	6	3	5	1
TOTAL	12	3	9	5

Fonte: Pesquisa direta.

Conforme observamos no quadro 1, os alunos de Angola entrevistados afirmaram que a língua portuguesa é importante, principalmente, para estabelecer comunicação, tendo assim sua principal função social a *intercompreensão*, como se ilustra em (01).

(01): Doc.: qual a importância da língua portuguesa na sua vida”

Inf.: eu acho que a língua portuguesa é bastante importante porque ela é o (meio) pelo qual eu me

comunico com os meus semelhantes (21H+A)  
 Além da importância de estabelecer comunicação (função social *intercompreensão* - 12 ocorrências), os estudantes angolanos também mencionaram que a língua portuguesa lhes possibilita a inclusão social (função social *integração* - 9 ocorrências), a comunicação internacional (função social *internacionalização* - 5 ocorrências) e a **identificação com** sua etnia, com seu país (função social *representação* - 3 ocorrências).

Alguns estudantes angolanos relacionaram a importância da língua portuguesa a mais de uma função social: as respostas de 04 homens e de 04 mulheres dos 18 entrevistados de Angola estiveram relacionadas a mais de uma função social. No exemplo (02), uma estudante de Angola relaciona a importância da língua portuguesa às funções sociais *intercompreensão* e *integração*:

(02) Doc.: é:: qual a importância da língua portuguesa em sua vida”

Inf.: (+) é é importante para me *comunicar tanto lá com:: os:: que me rodeiam e:: e foi tão importante quando viemos pra cá (+) e::* foi uma facilidade pra nós porque eu vejo colegas que vieram da guiné tiveram mais dificuldades em relação a nós (+) *para assimilar os conhecimentos que os professores:: transmitiam* (82M+A).

Como podemos constatar, a estudante afirma que a língua portuguesa *é* muito relevante para ela, porque, além de tornar possível a comunicação com os que a rodeiam, possibilita *assimilar conhecimentos que os professores transmitem* na universidade onde estuda.

Passemos à próxima seção, aos resultados encontrados nas entrevistas com estudantes cabo-verdianos.

### 3.2 A IMPORTÂNCIA DA LP NO DIZER DE ESTUDANTES DE CABO VERDE



Fonte: <http://www.google.com.br>. Em 18.02.2016.

Segundo Veiga (2009), o português é reconhecido juntamente com o crioulo caboverdiano como patrimônio cultural do país, estando presente no território do país há cinco séculos. Atualmente, segundo Duarte (1998), há um desejo político de assumir o país Cabo Verde como bilíngue, atribuindo o *status* de língua oficial também ao crioulo. O crioulo é a língua materna de quase toda a população. O português é a língua de escolarização, usada em toda documentação e situação oficiais. Dessa forma, o português e o crioulo vivem uma situação de diglossia nesse país.

Referente à questão em análise, os alunos cabo-verdianos entrevistados salientaram cada uma das funções, como ilustradas no quadro 2:

**Quadro 2: A importância da língua portuguesa em Cabo Verde**

IMPORTÂNCIA (FUNÇÕES)	COMUNICAR-SE (INTERCOMPREENSÃO)	IDENTIFICAR-SE (REPRESENTAÇÃO)	INCLUIR-SE (INTEGRAÇÃO)	GLOBALIZAR-SE (INTERNACIONALIZAÇÃO)
PAÍS				
CABO VERDE				
Homem	4	0	6	2
Mulher	3	2	7	1
TOTAL	7	2	13	3

Fonte: Pesquisa direta.

No quadro 2, os estudantes cabo-verdianos citaram que a língua portuguesa é importante, pois possibilita, antes de tudo, a inclusão social, em seu país. Dessa forma, a função social primordial que a LP desempenha, segundo esses estudantes, é de *integração* (13 ocorrências). Dessa forma, identifica-se nessas entrevistas uma maior preocupação com a função social da LP relacionada à necessidade imposta pelo mercado de trabalho em Cabo Verde, já que, para conseguirem emprego, estudar, ou qualquer tipo de atividade que os faça ascender socialmente, esses estudantes necessitam saber português, pois, como salientamos essa é a língua exigida nos contextos formais de comunicação nesse país, como se observa em (03).

(03) Doc.: ah:: você nos entende ce::Rto (+) e qual a importância da língua portuguesa na sua vida”

Inf.: (+) *mu::ita porque lá eu uso muito português ai:: vai subir muito no futuro (a do emprego ai essas coisa) emprego tudo em português (78H+CV).*

Além da importância de incluir-se socialmente (função social *integração* - 13 ocorrências), os estudantes cabo-verdianos mencionaram que a LP é importante também para a comunicação entre seus semelhantes, sobretudo em situações formais (função social *intercompreensão* - 7 ocorrências). Também foram relacionadas a importância da LP, nas entrevistas desses estudantes, à *interação* com outros países (função social *internacionalização* - 3 ocorrências) e, em bem menos entrevistas, à possibilidade de identificação do estudante com seu país (função social *representação* - 2 ocorrências). Esta última função só apareceu relacionada às demais, quando o estudante quis esclarecer que o português, como língua oficial de seu país, pode representar o seu povo, em relação aos outros que não a têm com esse valor. Vejamos, a seguir, um relato, no qual a estudante relaciona a importância da LP à comunicação entre as ilhas que formam

o país (*intercompreensão*) e por isso pode considerá-la como língua de união da nação (*representação*).

(04) Doc.: ok e qual a importância da língua portuguesa em sua vida ”

Inf.: eu acho que comunicar acho:: *língua portuguesa é uma forma de:: de ficarmos mais unidos porque somos de cabo verde tem dez ilhas cada ilha tem seu crioulo se não entendermos um crioulo de um companheiro nós temos o português para:: para expressar nós todos entendemos português porque é nossa língua oficial e temos que utilizar na escola (52M-CV).*

Comparando aos dados encontrados nas entrevistas com estudantes angolanos, a importância de utilização da LP muda nos dois países, já que, como vimos, os angolanos entrevistados relacionaram a principal importância da LP à comunicação, à função *intercompreensão*.

Passemos à próxima seção, na qual verificamos, nas entrevistas dos guineenses, a questão em análise.

### 3.3 A IMPORTÂNCIA DA LP NO DIZER DE ESTUDANTES DE GUINÉ-BISSAU



Fonte: <https://www.google.com.br>. Em 18.02.2016.

Em Guiné-Bissau, convivem, dentro de um mesmo território, mais de 20 línguas autóctones, juntamente com o português. Este é utilizado por cerca de 15% da população de 800 000 habitantes do país. Segundo Sani (1999), na escola guineense, nos anos iniciais, são ensinadas quatro línguas: inglês, português, fula e crioulo. Essas três últimas línguas são necessárias para quem quer conseguir se comunicar em Guiné-Bissau, nas mais diversas situações interativas. A língua portuguesa é tida como a língua das elites e associada ao prestígio, a pessoas com certo grau de escolaridade ou que vivem/viveram no exterior (INTUMBO, 2008).

No quadro 3, apresentamos o resultado das respostas dos estudantes guineenses sobre a função social que a LP exerce em suas vidas.

### Quadro 3: A importância da língua portuguesa em Guiné-Bissau

IMPORTÂNCIA (FUNÇÕES)	COMUNICAR-SE (INTERCOMPREENSÃO)	IDENTIFICAR-SE (REPRESENTAÇÃO)	INCLUIR-SE (INTEGRAÇÃO)	GLOBALIZAR-SE (INTERNACIONALIZAÇÃO)
PAÍS				
GUINÉ-BISSAU				
Homem	0	2	6	2
Mulher	1	2	7	2
TOTAL	1	4	13	4

Fonte: Pesquisa direta.

Conforme os dados do quadro 3, nas entrevistas com estudantes de Guiné-Bissau, tivemos como principal importância atribuída à LP a possibilidade de Inclusão social, como podemos verificar no exemplo (05).

(05) Doc.: qual a importância da língua portuguesa em sua vida”

Inf.: ah tem muita importância porque hoje em dia se você vai *procurar um emprego* você vai ter que poder

*falar português muito bem e:: falar:: também francês eu gostaria muito de:: saber falar português bem também pra escrita eu adoro muito esse (incompreensível) português (47M-GB).*

Os dados nos permitiram verificar que, apesar da língua portuguesa ser utilizadas nos principais contextos formais e administrativos, em Cabo Verde e em Guiné-Bissau, a comunicação cotidiana ocorre, principalmente, através das línguas crioulas. É, provavelmente, por isso que a função *integração* apresentou-se com maior frequência, nas entrevistas dos estudantes desses dois países.

Em relação à segunda principal função social manifestada nas entrevistas, se compararmos os três países analisados (Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau), veremos diferenças. Os estudantes angolanos destacaram como segunda principal função social da língua a *integração*; os cabo-verdianos, a *intercompreensão* e os guineenses, a *internacionalização*. Dessa forma, identificamos que a segunda principal importância da LP atribuída pelos estudantes desses três países são, respectivamente: (i) a de incluir-se, sobretudo, no mercado de trabalho; (ii) a de conseguir comunicar-se em todas as ilhas que compõem Cabo Verde e; (iii) a de estabelecer comunicação com os demais países que utilizam o português.

Cumpramos, ainda, informar que, nas entrevistas com estudantes guineenses, as respostas de 02 homens e de 03 mulheres dos 18 entrevistados estiveram relacionadas a mais de uma função social, como ilustramos em (06).

(06) Doc.: certo e qual a importância do português na sua vida”

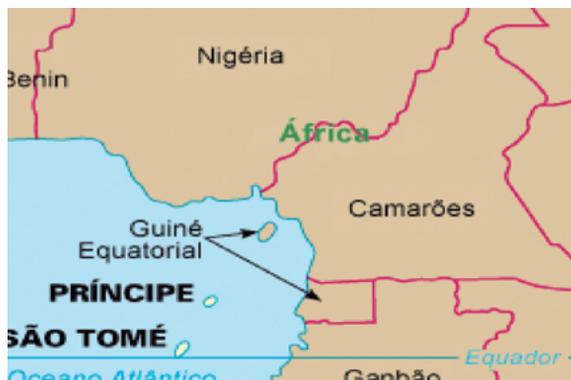
Inf.: ah acho que é muito porque apesar de meu país entre aspas a *língua portuguesa é oficial* é dito isso é oficial acho que tem importância porque da pra na

verdade estudo em português *estudo no Brasil* que fala dá pra eu conectar com o resto do mundo (95H+GB).

No exemplo (06), o estudante guineense aponta duas importâncias que a LP tem em sua vida, a primeira é a possibilidade de cursar uma universidade brasileira (*integração*) e a segunda é a de conectar-se com o resto do mundo (*internacionalização*).

Passemos à próxima seção, na qual verificamos, nas entrevistas dos estudantes de São Tomé e Príncipe, a questão em análise.

### 3.4 A IMPORTÂNCIA DA LP NO DIZER DE ESTUDANTES DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE



Fonte: <https://www.google.com.br>. Em 18.02.2016.

Atualmente, 95% da população de São Tomé e Príncipe é falante fluente de português, e mais de 50% da população usa o Português como língua de interação. Além do Português como língua oficial, também são faladas três línguas autóctones: o *Santomé* e o *Angolar*, faladas na ilha de São Tomé; e o *Lung'ie* falado na ilha do Príncipe.

No que refere à questão analisada, vejamos a frequência com que os estudantes de São Tomé e Príncipe entrevistados citaram cada uma das funções sociais que a LP exerce em suas vidas.

#### Quadro 4: A importância da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe

IMPORTÂNCIA (FUNÇÕES) PAÍS	COMUNICAR-SE (INTERCOMPREENSÃO)	IDENTIFICAR-SE (REPRESENTAÇÃO)	INCLUIR-SE (INTEGRAÇÃO)	GLOBALIZAR-SE (INTERNACIONALIZAÇÃO)
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE				
Homem	6	3	1	1
Mulher	7	2	1	0
TOTAL	13	5	2	1

Fonte: Pesquisa direta.

Como podemos observar, no quadro 4, os estudantes de São Tomé e Príncipe apontaram como principal importância da LP em suas vidas a possibilidade de comunicação em seu país, cumprindo a função social *intercompreensão*, semelhante ao que ocorreu nas entrevistas dos estudantes angolanos. Vejamos, no exemplo (07), a resposta de uma estudante de Santomense:

(07) Doc.: e qual a importância da língua portuguesa em sua vida”

Inf.: a importância” (+) nos faz *comunicar com outras pessoas que falam a mesma língua* ((rindo)) e:: *que possam me entender também* (60M-ST).

A segunda principal função social atribuída à LP por estudantes santomenses foi a *representação*, posto que uma grande parte dos estudantes de São Tomé e Príncipe já assume a LP como representativa de si ou de seu país no mundo, como no exemplo (08).

(08) Doc.: e:: qual é:: a importância da língua portuguesa na sua vida  
Inf.: (+)  
Doc.: porque que português é importante pra você”  
Inf.: pra mim” ((risos)) (+) o português me identifica  
tipo:: quando eu cheguei aqui é a minha língua e::  
como vocês falam português (106M-ST).

Vale, ainda, informar que, nas entrevistas com estudantes santomenses, as respostas de 03 estudantes dos 18 entrevistados estiveram relacionadas a mais de uma função social.

## CONCLUSÕES

Nossa análise evidenciou que, na fala dos estudantes dos quatro países (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe), sobre a importância da língua portuguesa, as quatro funções sociais da língua, classificadas por Carioca (2014), com base nos estudos de Souza e Martins (2012), Charaudeau (1997), Zau (2002) e Oliveira (2013), estiveram presentes: *intercompreensão*, *representação*, *integração* e *internacionalização*.

Verificamos, também, que, apesar de ter *status* de língua oficial nos quatro países dos entrevistados, o modo como a língua portuguesa é utilizada por esses cumprem propósitos comunicativos distintos, a depender do país do informante.

Segundo os relatos dos estudantes de Angola e de São Tomé e Príncipe, a língua portuguesa é importante para, principalmente, estabelecer comunicação cotidiana, cumprindo função social primordial de *intercompreensão*. Já os estudantes de Cabo Verde e de Guiné-Bissau salientaram que a importância de uso de tal língua está diretamente relacionada às possibilidades de inclusão no mercado de trabalho. Isso pode ser justificado pelo fato de, nos dois primeiros países, a língua portuguesa ser uma língua franca,

de interação, enquanto nos dois últimos países ela está muito mais relacionada à possibilidade de inclusão social e ascensão por meio da apropriação dessa língua.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem* 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CALVET, L. J. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CANDÉ, F. *A Língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. 2008. 112f. Dissertação de Mestrado – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <[http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=118&Itemid=69](http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=118&Itemid=69)> Acesso em 28 ago. 2012.

CARIOCA, C. R. As funções sociais e as políticas de difusão do Português no Timor-Leste. *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014)*. João Pessoa - Paraíba, Brasil 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1008-1.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2015.

CHARAUDEAU, P. *Le discours d'information médiatique*. Paris: Nathan, 1997.

COUTO, H. H. do; EMBALÓ, F. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. *Papia*, Brasília, v. 20, 2010. Disponível em: <<http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/viewFile/341/362>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

DUARTE, D. A. *Bilinguismo ou Diglossia?* Praia: Spleen-Edições, 1998.

MARQUES, M. L. G. Língua Nacional. In: CRISTÓVÃO, F. (Dir. e Coord.). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

INTUMBO, I. Situação sociolinguística da Guiné-Bissau, 2008. Disponível em: <[http://www.didinho.org/SIT\\_LING\\_GB\\_Incanha.pdf](http://www.didinho.org/SIT_LING_GB_Incanha.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2012.

OLIVEIRA, G. M. de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, jul./dez. 2013, p. 409-433. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

SALOMÃO, S. N. *A língua portuguesa em seus percursos multiculturais*. Roma: Edizioni Nuova Cultura, 2012.

SOUZA, R. G.; MARTINS, S. A. Língua materna e Plurilinguismo: percursos e resultados da inserção curricular da intercompreensão em uma escola brasileira. In: Degache, C.; Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/15.pdf>>. Acesso em 19 mai. 2014.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2006. p. 1-8. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144](http://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144)>. Acesso em: 15 fev. 2014.

SANI, F. O ensino do português na Guiné-Bissau. In: PINTO, P. F. (Coord) – *Actas do II encontro Nacional de professores de*

*português – 16 a 18 de Abril de 1997*. Lisboa: APP. 1999. p. 99-101.

SOUZA, R. G.; MARTINS, S. A. Língua materna e plurilinguismo: percursos e resultados da inserção curricular da intercompreensão em uma escola brasileira. In: DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/15.pdf>>. Acesso em 19 mai. 2014.

VEIGA, M. O Crioulo e o Português em Cabo Verde. Disponível em: <<http://sibila.com.br/mapa-da-lingua/o-Crioulo-e-o-portugues-em-cabo-verde/2753>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

ZAU, F. Um problema educativo relevante: a diversidade e linguística. *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002, p. 163-222. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/438/1/ANGOLA-Trilhos163-222.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

# Reconfigurações do agir docente no dizer de professores angolanos

*Camila Maria Marques Paixoto\**

*Maria Elias Soares\*\**

O nosso objetivo neste trabalho<sup>1</sup> é analisar as representações individuais e coletivas<sup>2</sup> que professores angolanos constroem do trabalho docente, de uma maneira geral, e da sua atuação docente, de maneira específica. Para tanto, investigamos parte de entrevistas concedidas por seis professores, sendo três de matemática e três de português, participantes do Programa Linguagem das Letras e dos Números (PLLN), mantido pelos Ministérios de Ciência, Tecnologia e Inovação, da Educação e das Relações Exteriores do Brasil, para a formação continuada de professores africanos.

As entrevistas que analisamos neste artigo foram retiradas do *corpus* do projeto Variação e Processamento da Fala e do Discurso: análises e aplicações (PROFALA), que adaptou o questionário do

---

\* Professora do Instituto Federal do Ceará. Email: camilammpeixoto@yahoo.com.br

\*\* Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), do Centro de Humanidades, da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza, Ceará, Brasil. Email: meliassoares@gmail.com

- 1 Este artigo faz um recorte do nosso trabalho mais amplo de Pós-Doutorado, financiado pela CAPES, intitulado “Representações da Língua Portuguesa e construção de processos identitários no dizer de falantes de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e do Timor-Leste”, que está inserido dentro de um dos projetos do grupo PROFALA – Variação e Processamento da Fala e do Discurso: análise e aplicações.
- 2 Assumimos, aqui, a noção de representação desenvolvida pelo ISD, que tem bases, principalmente, na relação entre as representações individuais e as coletivas de Durkheim e nos mundos formais de Habermas.

Atlas Linguístico Brasileiro (ALIB) para realizar as entrevistas. O questionário é constituído por questões que focalizam aspectos fonético-fonológicos, semântico-lexicais, morfossintáticos, pragmáticos, metalinguísticos e faz perguntas semidirigidas aos informantes. Este trabalho faz um recorte do projeto maior do PROFALA e analisa apenas parte das questões semidirigidas feitas nas entrevistas com os professores angolanos selecionados.

Assumimos, nesta investigação, a noção de trabalho geral e, mais especificamente, a noção de trabalho docente, que está na base das investigações realizadas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, que, atualmente, faz articulações com as Ciências do Trabalho: a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade. Com base nessa interface teórica, compartilhamos com as definições de trabalho docente assumidas por Amigues (2004), Machado (2002), quando tratam da complexidade do trabalho deste profissional e da importância fundamental da linguagem na clarificação dessa atividade complexa. Dentro desse ponto de vista, a representação que se tem sobre o trabalho docente configura-se a partir da relação entre textos, advindos de diversas formações discursivas, que formam uma rede de discursos reconfigurados em diferentes gêneros textuais, que prescrevem e orientam o agir deste profissional.

Essas representações são internalizadas pelos professores, que as reconfiguram, na linguagem e pela linguagem, a partir de suas experiências profissionais e pessoais, passando a servir como uma espécie de guia de ação. Desse modo, conferem uma legitimidade e um sentido coletivo à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referências e orientações relativas às diversas ações de seu agir profissional (TARDIF, 2010).

Para análise das representações do trabalho docente construídas por professores angolanos, utilizamos o quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART,

1999; 2004), privilegiando a análise do conteúdo temático e dos *tipos de discurso*, que evidenciam as escolhas enunciativas dos falantes dentro das coordenadas disponibilizadas pelos mundos discursivos. Estas categorias articulam representações coletivas e individuais do agir humano e que, por se realizarem e atualizarem na linguagem e pela linguagem, são reconfiguradas e flagradas no texto.

As representações individuais e coletivas são construções dinâmicas e sociohistoricamente situadas, permeadas de relações assimétricas de poder, travadas pelos grupos sociais que disputam a hegemonia nessas relações. Dentro dessa perspectiva, no contexto de Angola, para analisarmos as representações construídas pelos professores sobre o trabalho docente, precisamos compreender o complexo processo de independência de Angola e, principalmente, as disputas de poder travadas pelos movimentos de libertação do país que desencadearam sangrentas guerras civis depois de 1975.

No contexto de Angola, os professores revelam representações sobre o trabalho docente, relacionadas ao discurso hegemônico de que a escola e, mais particularmente, o educador passam a ter funções estratégicas na construção de uma unidade nacional, quando, por exemplo, são considerados um dos principais instrumentalizadores das ações da política linguística de implementação do português como língua oficial, dentro de uma estratégia maior de unificação do país e de articulação de Angola com o mundo globalizado. Por outro lado, dentro da mesma comunidade discursiva, devido aos baixos níveis de escolaridade e à ineficiência de políticas linguísticas, predominantemente, monolíngues, o educador também passa a ser um ator fundamental na constituição de uma política que vise à unidade nacional, a partir do reconhecimento da diversidade étnica, cultural e linguística do país. Essas representações são incorporadas na prática do professor e possibilitam uma atribuição de sentidos à atividade educativa.

## **1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS EM ANGOLA PÓS-COLONIAL**

Para analisarmos as representações construídas sobre o trabalho docente, apresentamos, neste tópico, uma breve contextualização de aspectos históricos, econômicos e sociopolíticos de Angola. Destacamos, de forma sucinta, a situação do país depois de 1975, no que se refere às reformas educacionais ocorridas em Angola, no contexto de pós-independência, de instauração de guerras civis e do cessar fogo em 2002.

Os movimentos de libertação de Angola do domínio colonial português surgem, de forma mais organizada, na década de 1950, e seus dirigentes serão os principais protagonistas no cenário político e no contexto de guerra civil de Angola pós-colonial. Assim, fazendo um breve percurso histórico dos principais movimentos - Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), podemos, cronologicamente, mapear o surgimento do Partido da Luta Unida (PLUA) no ano de 1953. Da junção desse partido com outros movimentos de libertação do país, nesse período, é formado o MPLA, que, posteriormente, passa a deter o poder hegemônico no país, apoiado por países do bloco Socialista, principalmente, da União Soviética e de Cuba. Em 1966, é formada também a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), um movimento pró-ocidental, liderado por Jonas Savimbi, e que dará origem à UNITA (SILVA NETO, 2005).

Depois de 1975, o objetivo comum atribuído aos movimentos de libertação era estabelecer uma unidade nacional que pudesse romper com o sistema colonial, eliminando, assim, resquícios da colonização. No entanto, essa unidade nacional, que possibilitaria o rompimento simbólico com a colônia, trazia em si um problema para todos os movimentos de independência de Angola, na medida

em que falar de unidade, dentro de um país que foi delineado politicamente na diversidade, não fazia muito sentido aos grupos de etnias distintas. Os movimentos de libertação tinham como ponto divergente as forças políticas externas que os apoiavam. O MPLA era apoiado política e financeiramente pelo bloco socialista, União Soviética e Cuba; já o movimento FNLA era apoiado pela África do Sul, Zaire e China. Esse apoio político e financeiro influenciou a inscrição de posicionamentos políticos distintos, sendo o MPLA norteado por valores dos países socialistas, ancorando seu discurso em mudanças radicais no sistema político de Angola. Já o FNLA apoiava a manutenção de uma elite angolana e buscava a modernização do país, bem como a manutenção da hierarquia tradicional. (HENRIKSEN, 1977 apud SEVERO, 2011).

Em novembro de 1975, o MPLA passa a governar o país, liderado por Agostinho Neto, sendo reconhecido pelas Organização das Nações Unidas, em 1976, mas, internamente, o governo angolano enfrentou oposições, instauradas pela coligação entre os grupos FNLA e UNITA. Na tentativa de resolver os conflitos, foi assinado em 1988 um acordo entre África do Sul, Angola e Cuba, que estipulava a retirada dos soldados cubanos de Angola e reconhecia a independência da Namíbia. Apesar do acordo, somente em 1991, o MPLA reconheceu o multipartidarismo, o que possibilitou a realização das primeiras eleições, em 1992. O MPLA ganhou as eleições e os conflitos internos no país foram acirrados, principalmente por conta da oposição feita pela UNITA (SEVERO, 2011).

As disputas pelo poder entre os partidos em Angola arrastaram o país para uma guerra civil que o devastou, tendo sido praticamente destruída a pouca infraestrutura deixada por Portugal. Algumas tentativas de acordo de paz foram realizadas, sendo bem sucedidas devido à violenta disputa de poder que alimentava a guerra. No ano de 1994, os grupos assinaram o Protocolo de Paz

de Lusaka, que não possibilitou o final da guerra, a que tem um recomeço, em 1998, sendo grande parte das finanças do estado desviadas para a campanha militar. Somente em 2002, após a morte do líder da UNITA, foi assinado um acordo de cessar fogo (SILVA NETO, 2005).

A análise dos fatores que determinaram a construção das relações de luta ideológica que desembocaram nas guerras entre os movimentos de libertação de Angola, antes e depois de 1975, contribui para uma maior compreensão do contexto histórico educacional e das políticas de Estado, que foram implementadas para a unificação do país e manutenção do poder.

Dentro do contexto de guerra pela independência e de guerra civil pós-independência, o sistema educacional de Angola sofre modificações, que estão relacionadas à mudança de poder que se estabelecia no país. Assim, depois da independência de Angola, em 1975, houve a necessidade de fazer uma reestruturação dos setores básicos do país e, em 1976, o sistema de educação teve a primeira reforma, que tinha como objetivo principal eliminar a forte herança colonial e reverter as taxas alarmantes de 80% de analfabetos no país (NGULUVE, 2006).

Em períodos anteriores à independência, no século XIX, não havia praticamente interesse do estado com a formação ou a educação dos nativos, uma vez que o que importava aos colonizadores era a força de trabalho físico dos colonizados, em um regime de trabalho forçado. Somente no século XX, os primeiros sinais de preocupação com a educação formal passam a ser uma preocupação do colonizador português em relação às colônias africanas, através do chamado “ensino rural para nativos”, que tinha como objetivo divulgar entre os gentios a língua portuguesa, bem como criar entre as novas gerações hábitos ocidentalizados de higiene e comportamento (NGULUVE, 2006). Mas, apesar de haver alguma ação formativa por parte do Estado para os nativos,

era evidentemente clara que essas ações eram mais uma estratégia de manutenção do poder colonial, uma vez que o ideal de educação, nesse período, evidenciava os valores ocidentais como sendo o único padrão a ser copiado de civilidade, estabelecendo, assim, uma distinção na educação direcionada aos nativos e aos filhos dos colonos.

Para romper essa herança educacional portuguesa, em 1976, pós-independência de Angola, o governo desenvolveu, entre outras ações, o *Plano de Acção Nacional de Educação para Todos* e o *Plano-quadro Nacional da Restruturação do Sistema Educativo da República de Angola*, com o objetivo principal de unificar o país através de traços identitários comuns, tendo a língua portuguesa um papel fundamental nesse processo de unificação (SEVERO, 2010).

Essa reestruturação não conseguiu atingir as metas traçadas pelo governo, por possuir objetivos muito ambiciosos para serem alcançados na situação em que se encontrava o país. Na verdade, as disputas políticas ocorridas no período entre 1975 e 2002, que resultaram em sangrenta guerra civil, deixaram o país com praticamente nenhuma infraestrutura básica. É dentro desse contexto de guerra civil que foi implantada a primeira reforma do sistema educacional em Angola, de 1976 a 2000, com o apoio político de Cuba, que enviou para o país professores para substituir inicialmente a ausência de docentes portugueses, que eram quase exclusivos na época colonial (NGULUVE, 2010).

Nesse período, a defesa de um sistema político socialista era a base ideológica do discurso assumido pelo novo Estado angolano. Os princípios assumidos por esse discurso tinham como base fundamental a garantia de igualdade de oportunidades, gratuidade ao acesso à educação e continuidade dos estudos do povo angolano. No entanto, na prática, o orçamento do país era direcionado ao financiamento da guerra civil.

A falta de planejamento adequado do governo e o pouco orçamento destinado à reforma educacional resultaram em fracasso em relação ao plano de reestruturação dos serviços básicos do país, incluindo a educação. Diante da pouca eficácia das ações de reforma, em 1986, foi realizado o primeiro diagnóstico do sistema educacional resultante da reforma de 1976. O diagnóstico evidenciou pouco aproveitamento escolar dos alunos, falta de formação dos docentes para as funções que lhes foram atribuídas, pouca infraestrutura na rede de ensino, dentre outros problemas estruturais na educação do país (SILVA NETO, 2005).

A partir desse diagnóstico, a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE, 2001) foi implementada em Angola. Essa lei tinha como objetivo principal a reorganização da estrutura básica de ensino no âmbito administrativo econômico, social, cultural e do currículo, incorporando os ideais assumidos pelo governo do país depois do acordo de cessar fogo, assinado em 2002 e que resultou na abertura do país para o mundo globalizado. A LBSE trouxe também profundas mudanças nas bases epistemológicas que se alinhavam ao novo sistema político de Angola, ancorado na democracia e no multipartidarismo, uma vez que a reforma datada de 1976 era pautada em uma visão de partido único (MPLA), e passa a dar lugar, a partir da reforma de 2001, a outra perspectiva ideológica relacionada à educação para o mercado, à tolerância, à democracia, à liberdade política e cultural, à política de educação para todos (NGULUVE, 2010).

A LBSE/2001 traçou para a formação de professores os seguintes objetivos: formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais de educação; formar professores com sólidos conhecimentos técnico-científicos e uma profunda consciência patriótica, de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; desenvolver

ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação (Lei de Bases, 2001).

Dentro desse contexto, o professor assume um papel estratégico para assegurar a unidade nacional. Assim, para além dessa influência nos aspectos estruturais da política de ensino em Angola, é importante evidenciarmos a experiência de guerra, fundamentalmente marcada na vida de milhares de cidadãos angolanos, incorporada aos saberes profissionais, reconfigurados nos discursos dos professores, quando estes falam, por exemplo, da descontinuidade de sua formação profissional e sobre o seu papel social de educador no contexto mais amplo de redefinição de Angola no mundo.

As representações que os professores angolanos constroem de seu trabalho são fundamentalmente marcadas pelas ideologias advindas dos grupos que disputavam o poder no país. Desse modo, os saberes profissionais dos professores incorporam as representações coletivas relacionadas ao papel da escola e do professor na construção de uma Angola unificada.

No próximo tópico, discutiremos a noção de trabalho do professor que assumimos nesta investigação e, mais particularmente, detalhamos o que entendemos por representações do trabalho docente, bem como especificamos a noção de saber, que é constitutiva do trabalho do professor.

## **2 A COMPLEXIDADE ENVOLVIDA NO TRABALHO DOCENTE: SABERES E REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS**

Assumimos, neste artigo, que o trabalho docente é uma atividade complexa, que requer a mobilização de diversos saberes profissionais e pessoais, atualizados e ressignificados pelo professor

em situação de trabalho<sup>3</sup>. Esses saberes são plurais e heterogêneos, por envolverem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e de natureza diferente. Os saberes dos professores são constituídos por conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Esse conhecimento social é internalizado e ressignificado pelos indivíduos, servindo como guia de avaliação e de ação para o agir (TARDIF, 2010).

Dentro desse universo complexo que envolve o trabalho docente, devemos percebê-lo em todas as suas dimensões (física, afetiva, intelectual etc.) e em diferentes situações, que incluem o planejamento das aulas, as avaliações, os processos formativos, a atuação em sala de aula, entre outras atividades ligadas à profissão docente. A mobilização de todas as dimensões constitutivas dos saberes do professor inclui suas experiências fora de sala de aula, assim como a incorporação e ressignificação de representações coletivas sobre o seu trabalho.

As representações coletivas, relacionadas ao combate ao inimigo que permearam o discurso do governo sob o domínio do MPLA e dos outros movimentos de libertação de Angola, foram cristalizadas no discurso de diversos segmentos sociais e ainda circulam nas mais variadas esferas da sociedade, sendo incorporadas às representações que os professores constroem sobre o seu papel.

---

3 Assumimos, aqui, a concepção marxista de trabalho, que, atualmente, embasa as pesquisas do Interacionismo Sociodiscursivo sobre linguagem, trabalho e desenvolvimento humano. Assim, o trabalho, dentro dessa abordagem, é fundamental para o desenvolvimento humano, na medida em que modifica profundamente a identidade do indivíduo e, ao mesmo tempo, torna-se aquilo que o indivíduo faz. O agir, ou melhor, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

No tocante à profissão docente, as representações coletivas, advindas da ideologia dominante, são incorporadas pelos professores que reproduzem os valores dessa ideologia e que passam a nortear suas ações, a partir dos ideais estabelecidos pelos grupos detentores do poder. Os professores incorporam essa ideologia e a ressignificam na condução de sua prática. Os saberes produzidos pelos grupos hegemônicos, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículo, instrumento de trabalho, etc.) passam a nortear a prática do professor em sala de aula.

Desse ponto de vista, compartilhamos as definições de trabalho de Machado (2002); Amigues (2004), quando discutem a complexidade do trabalho deste profissional e a importância fundamental da linguagem na clarificação dessa atividade complexa.

Nesse sentido, aproximar linguagem e trabalho é a forma mais adequada para compreendermos o agir docente. Nessa aproximação, agregamos aos conceitos relativos às Ciências da Linguagem os das Ciências do Trabalho, cujo interesse pelas questões relacionadas à linguagem pode ser considerado recente, se comparado ao das demais Ciências Humanas e Sociais, como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, por exemplo.

Na verdade, o trabalho, a linguagem e a vida do homem estão intimamente relacionados, não podendo ser concebidos de maneira isolada. Ao concebermos a linguagem como reveladora dessa relação entre linguagem e trabalho, esperamos recuperar e reconfigurar possíveis sentidos que se inscrevem na dimensão discursiva e que possibilitam o acesso a uma melhor compreensão da organização do trabalho do professor e, ainda, da sua relação com o contexto mais amplo.

Sem a linguagem, não é possível o homem acessar e representar a realidade na qual está inserido. Assim, ela constitui

*o meio específico do humano*, seu meio natural, e não uma simples faculdade ou instrumento que permite ao homem traduzir a realidade. A linguagem é, no pensamento de Rastier, *como o ar que o homem respira*. Assim, a criança nasce cercada pela língua, se adapta a ela progressivamente pela aprendizagem e fará uso dela para se adaptar ao mundo socializado que a cerca.

Dessa forma, é por meio da linguagem que o indivíduo constrói, negocia e reconstrói as representações sobre si e sobre o mundo. Essas representações nunca são fixas, mas sempre são marcadas e alteradas pelo contexto sociohistórico e pelas experiências individuais de cada pessoa, que internaliza, de forma singular, os parâmetros da situação de ação em curso.

### **3 REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES ANGOLANOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

Para análise das representações sobre o trabalho docente no dizer de professores angolanos, utilizamos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2004). Para o ISD, o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivo e/ou sociais, que se organizam em três mundos representados (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo), que definem o contexto do próprio agir humano. Assim, ao mesmo tempo em que são historicamente construídos, esses mundos representados constituem também um sistema de coordenadas formais, a partir das quais se exerce um controle da atividade humana, sendo, portanto, quadros de avaliação da atividade que controlam o agir do grupo social e do indivíduo, que se apropria das capacidades de ação dos papéis sociais.

Essas representações são atualizadas e ressignificadas nos textos, e é somente a partir da análise das configurações linguístico-

discursivas, que podemos ter acesso a essas representações, ou seja, é a partir da análise do material linguístico expresso nos textos que temos acesso às representações que norteiam o agir humano.

Nesse sentido, as escolhas enunciativas, relacionadas à implicação ou à autonomia do agente produtor, assim como as marcas de disjunção ou conjunção das coordenadas dos mundos formais, são reveladoras das representações que o indivíduo constrói sobre o mundo. Essas marcas são evidenciadas pela mobilização dos *tipos de discurso* (BRONCKART, 1999), que atualizam, nos textos, as representações coletivas e individuais que os actantes constroem da ação de linguagem. Para Bronckart (1999), os *tipos de discurso* são quatro, a saber: *discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração*, com os quais se podem construir diferentes e ilimitados gêneros de texto.

Metodologicamente, para analisarmos as representações sobre o trabalho dos professores angolanos, segmentamos as entrevistas dos seis professores analisados, a partir de três eixos temáticos (efeitos da guerra para a educação em Angola; o trabalho docente e mudança de vida e funcionalidade da profissão de professor, de acordo com os princípios da educação Estatal). Empreendemos uma análise qualitativa dos dados e explicitamos, abaixo, recortes das falas dos professores, evidenciando os rótulos temáticos adotados. Nesta segmentação, por uma questão de espaço, não explicitamos a análise integral dos dados; optamos por trazer exemplos de cada eixo temático encontrado.

O primeiro eixo temático, encontrado nas entrevistas analisadas, foi **efeitos da guerra para a educação em Angola**. A mobilização deste tema está relacionada às representações dos saberes experienciais do professor, marcados pelo contexto de guerra civil e a atualização do discurso do governo que atribui a responsabilidade dos problemas da educação às guerras, sem

apontar os reais motivos relacionados à disputa de poder dentro do país. Vejamos o dizer do professor 1:

(1) (...) sim algo marcante foi quando fiz a minha graduação (+) e recebi o diploma foi muito marcante (+) (...) sim foi marcante por que (+) depois de uma trajetória (+) e interrompi duas vezes a formação (+) e depois (+) o país tava em guerra (+) a guerra acabou (+) começamos (+) interrompemos outra vez (+) a guerra voltou (+) terminamos quando todo mundo já não esperava que ia terminar (+) terminamos (Professor 1, retirado do corpus do PROFALA, grifo nosso)

Verificamos que o professor 1 mobiliza o *relato interativo*, que é marcado, principalmente, pela disjunção relativa ao momento da enunciação, realizada, inicialmente, pelo fragmento quando fiz a minha graduação, que situa temporalmente todo o segmento que é enunciado, sendo reconfigurado pelos organizadores temporais (depois, outra vez, quando todo mundo já não esperava que ia terminar). Os organizadores temporais situam o enunciado antes da origem espaço-temporal que é criada no texto, dando acesso ao interlocutor à realidade vivida pelo actante durante o período de sua formação em tempos de guerra civil. O *relato interativo* também é evidenciado pelas marcas mórficas nos verbos de primeira pessoa do singular e do plural (interrompi, es(tava), começamos, interrompemos, terminamos etc.) e pelo tempo verbal, predominantemente, no passado não dêitico. Por meio da mobilização desse *tipo de discurso*, o professor fala de sua experiência de formação marcada pela descontinuidade resultante das guerras civis. Essa descontinuidade é revelada pelas várias “reatualizações” do tempo, feitas pelos organizadores temporais que decompõem o *narrar* antes e depois das guerras.

O professor incorpora e atualiza, em seu dizer, representações coletivas relacionadas à situação precária da educação no país,

atribuindo, unicamente, às guerras civis as razões da falta de estrutura e de investimento nesse campo. Há uma espécie de abstração dos fatores que determinaram as guerras de Pós-Independência em Angola, não havendo espaço para o questionamento das razões motivadoras das guerras e, muito menos, dos atores envolvidos na disputa pelo poder. A guerra é representada pelo professor como um agente quase personificado, responsável pelo processo de desvalorização da educação.

O segundo eixo temático, identificado nas entrevistas, foi **trabalho docente e mudança de vida**. Este tema tem relação com a representação positiva que o professor faz de seu papel. A luta, travada pelo indivíduo em seu processo descontínuo de formação, é representada pelo professor, principalmente, pela expressão com muito orgulho e pelo reconhecimento de si, enquanto professor, dentro de uma perspectiva de que o agir profissional do docente (formação, o trabalho em sala de aula, planejamento etc.) o transforma de forma determinante. No exemplo 2, ilustramos esse eixo temático explicitado no dizer do professor 1.

(2) (...) terminamos (+) quando todo mundo já não esperava que ia terminar (+) terminamos defendemos a graduação (+) e recebemos o diploma (...) e somos professores (+) com muito orgulho (Professor 1, retirado do corpus do PROFALA, grifo nosso).

Enunciativamente, o actante mobiliza o *relato interativo*, que é marcado pela disjunção temporal em relação ao momento da enunciação, através da expressão “quando todo mundo já não esperava que ia terminar” que situa o restante do enunciado. Como característica do *relato interativo* também verificamos as marcas de primeira pessoa do singular e do plural, que evidenciam a implicação do actante no texto. Essa disjunção temporal possibilita um afastamento do professor, que analisa o seu papel e se reconhece

como pertencente a um coletivo profissional, com determinadas características de ação que o qualificam como educador. Esse reconhecimento de pertencimento a um grupo social é evidenciado pela oração somos professores, em que o “nós”, reconhecido pelas marcas mórficas do verbo ser, marca uma voz social, na qual o indivíduo se ancora no processo de auto-representação.

Dentro dessa perspectiva, fica evidenciado o papel do trabalho na formação da identidade do professor, que fala através do coletivo de professores, que naquele momento o professor entrevistado convoca. Dentro dessa lógica, estamos diante de uma consciência do verdadeiro trabalho, aquele que modifica profundamente a identidade do indivíduo. O ser humano também se torna aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a *práxis*, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e se torna categoria central por meio da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

O terceiro eixo temático é **funcionalidade da profissão de professor de acordo com os princípios da educação estatal**. O professor, a partir da mobilização deste tema, recorre às representações coletivas, advindas da organização da educação de Angola, expressa na Lei de Bases do Sistema de Educação, que estrutura o ensino em três níveis (primário, secundário e superior) e seis subsistemas: da educação pré-escolar; do ensino geral (integra o ensino primário obrigatório de seis classes e os dois ciclos do ensino secundário, com três classes cada); do técnico-profissional; da formação profissional de professores; da educação de jovens e adultos e do ensino superior. O professor situa o seu agir no ensino de jovens e adultos e, para isso, ancora sua representação nos documentos que prescrevem o seu agir. O sistema educativo angolano passou por reformulações no currículo, que foram implementadas em 2002, para dar corpo aos princípios adotados na Lei de Bases do Sistema da Educação, que contemplam a integralidade, a laicidade, a democraticidade,

a gratuidade, a obrigatoriedade, e a difusão da língua portuguesa. Todos esses princípios passam a nortear o trabalho docente e servem de justificativa para as ações desempenhadas pelos professores. Vejamos o exemplo desse eixo temático explicitado no dizer do professor 2.

(3) (...) ensino em escola 10<sup>a</sup> classe (+) é bom por que dou aulas assim em jovens assim da minha idade ou ainda mais velhos (+) então eu tenho aquela aquele ligação entre aluno e professor e (+) experiência (+) (...) é como se tivesse a fazer a contribuir pra o desenvolvimento de uma maneira ou de outra (estas a contribuir para o desenvolvimento da sociedade em um só ano né' ou em um só trimestre (+) tu ajudas um monte de gente e isso é bom (Professor 2, retirado do corpus do PROFALA, grifo nosso).

Para colocar em cena, na ação de linguagem, as representações coletivas relacionadas ao agir prescritivo, o professor 2 mobiliza o discurso misto *teórico-interativo*. Do discurso teórico, verificamos a presença do presente genérico é e dos organizadores lógicos por que, então. Não há uma relação explícita de disjunção temporal, o que possibilita um efeito de atemporalidade impresso no enunciado. O actante fala de princípios gerais norteadores de sua ação, que são, na verdade, atualização de representações coletivas, advindas do discurso que é expresso pela ideologia dominante sobre o papel da educação para o desenvolvimento de Angola. A opção feita pelo tipo de *discurso teórico* reforça o posicionamento do actante em nortear seu agir, a partir desses princípios gerais atribuídos ao papel da educação no desenvolvimento da sociedade, não havendo espaço para o questionamento, por exemplo, da viabilidade de uma educação para todos, em um país em que, na zona rural, se registram, atualmente, altos índices de pobreza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já afirmamos, o trabalho do professor é uma atividade que exige a ativação de muitas competências por parte do educador, sendo construída não apenas pelo professor individualmente, mas por todo um coletivo que constrói as regras do ofício, dentro de dimensões distintas do trabalho docente em geral. Essas dimensões não dizem respeito apenas ao trabalho efetivo em sala de aula, mas a toda uma rede discursiva envolvida no agir do professor. Assim, as prescrições que normatizam o trabalho docente (Leis de Base da Educação, currículos e programas, etc.); o processo de formação dos professores; os discursos oficiais dos agentes detentores do poder; o discurso da mídia sobre o trabalho docente etc. são, na verdade, configuradores do agir do professor e passam a constituir efetivamente a prática docente.

Na análise das representações que os professores angolanos constroem sobre o seu trabalho, identificamos alguns fios da rede discursiva que norteia as ações do professor. Esses fios discursivos são identificados na linguagem, por meio da segmentação dos eixos temáticos e da análise dos *tipos de discurso*, que manifestam as escolhas enunciativas do indivíduo relacionadas às coordenadas dos mundos formais. Eles são, na verdade, a manifestação empírica, atualizada nos textos, das representações coletivas e individuais do professor sobre o seu trabalho.

Nas entrevistas, é constante a colocação em cena dos efeitos da guerra civil, descontextualizada dos agentes que disputavam o poder e que a engendraram ideologicamente. Esta representação da guerra, como um agente personificado, acaba sendo incorporada e atualizada no discurso do professor, de forma a apagar os reais motivos da guerra e da falta de investimento em todos os setores básicos de Angola. Enunciativamente, para colocar em cena o seu processo de formação profissional marcado pela experiência de

guerra, o professor faz opção pelo tipo de discurso *relato interativo*, que permite um distanciamento da ação de linguagem e uma fragmentação temporal (marcada pelos organizadores de tempo), que manifesta a descontinuidade no processo de formação.

O professor também coloca em cena representações positivas de sua profissão, expressando essa avaliação da convocação do coletivo de professores, que o identifica e o posiciona dentro da tradição da experiência profissional. Essa representação está relacionada às mudanças na vida e na consciência do indivíduo, possibilitadas pela profissionalização (TARDIF, 2010). A opção enunciativa do actante é pelo *relato interativo*, que situa o agir em relação a uma nova situação do indivíduo depois que recebeu o diploma de formatura.

Por último, o professor fala da internalização de processos prescritivos concernentes ao seu agir profissional. Essa representação tem base no discurso de autoridade estabelecido pela Lei de Bases do Sistema de Educação, que, por sua vez, manifesta a ideologia dominante que está por trás das reformas na política educacional de Angola e que é pautada, principalmente, no discurso relacionado à democratização do ensino no país. Verificamos, por meio da análise, que as prescrições não são meras orientações externas ao trabalho docente; elas são, na verdade, constitutivas do trabalho, na medida em que interferem diretamente no contexto educacional e nas representações que os professores atribuem ao seu papel. Assim, o trabalho do professor não se esgota em sala de aula, sendo constitutiva do ofício deste profissional toda a teia discursiva construída sobre o agir docente.

Por meio da análise dessa rede, revelamos, eixos temáticos (efeitos da guerra para a educação em Angola; o trabalho docente e mudança de vida; trabalho docente e saber-fazer pessoal), encontrados nas entrevistas realizadas com os professores, que são manifestações das representações coletivas, internalizadas

pelos professores e atualizadas nos textos. Essas representações são guias de ação da prática docente, em que o professor confere significado ao trabalho que realiza. Nesse sentido, a significação da prática docente é pautada nas regras coletivas da profissão, que são construídas não apenas pelo grupo social de professores, mas também por outras instâncias sociais, que normatizam e influenciam o trabalho destes profissionais.

## REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo : EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Anna Rachel Machado. *D.E.L.T.A.*, 20, 2004 (311-328).

\_\_\_\_\_. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? In: BRONCKART, Jean.-Paul et Groupe LAF (Ed.). *Agir et discours en situation de travail. Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, Genève, n. 103, 2006.

MACHADO, A. R. *Trabalho, educação e linguagem: a morfogênese das ações em situações de trabalho educacionais*. Projeto Integrado de Pesquisa. LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

NGULUVE, A. K. *Política educacional angolana (1976 – 2005): organização, desenvolvimento e perspectivas*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA NETO, Tereza José Adelino da. *Contribuição à história da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e independência*. Tese de doutorado, Campinas, 2005.

PONSO, L. C. O português no contexto multilíngue de Angola. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/edpdf/35-36.pdf>>.

RASTIER, François. *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF, 2001.

SEVERO, C. G. Línguas, discursos e poder em Angola. *Anais do VII Congresso internacional da Abralín*, Curitiba, 2011.

Disponível em: <[http://www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/artigos/Cristine\\_Severo.PDF](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Cristine_Severo.PDF)>.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

# Gramática de português para estrangeiros: concepções de língua e gramática

*Cynthia Israelly Barbalho Dionísio\**

O programa de investigação da História das Ideias sobre a Linguagem, tal qual postulado por Auroux (2014), procura compreender os diversos saberes construídos a respeito da linguagem humana tal qual se realizou nas diversas línguas. Para tanto, lança um olhar histórico para o processo de gramatização, que compreende a condensação de conhecimentos metalinguísticos nos chamados instrumentos linguísticos, entendidos como tecnologias capazes de modificar as próprias práticas linguísticas dos falantes de línguas que passam por esse processo. Dentre os instrumentos linguísticos, segundo Auroux (2010), os que compõem os chamados “pilares” da tradição metalinguística ocidental são a gramática e o dicionário.

Seguindo os pressupostos teóricos da História das Ideias sobre a Linguagem e tendo em vista os trabalhos de Zoppi-Fontana (2009) e Diniz (2010) a respeito da nova fase de gramatização do português como língua estrangeira (doravante PLE) a partir dos anos 1990, pretendemos neste trabalho analisar o seguinte instrumento linguístico: a gramática intitulada “Como está o seu português?”, de autoria de Maria Harumi Otuki de Ponce, publicada pela editora Hub Editorial em 2014.

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: cynthiadionisio@live.com.

Pretendemos analisar as concepções de língua e gramática que embasam a elaboração do instrumento. Buscamos, ainda, enfatizar a própria construção do texto gramatical, principalmente quanto aos exemplos e explicações utilizados. Para tanto, realizaremos um movimento interpretativo sobre a construção da gramática a partir dos discursos presentes em materialidades distintas, como os elementos paratextuais (capa, apresentação, contracapa etc.) e o texto gramatical propriamente dito.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em sociedades que passaram pelo processo de gramatização nos moldes da tradição greco-latina, a importância concedida aos instrumentos linguísticos no ensino-aprendizagem de línguas, seja materna ou estrangeira, é considerável, principalmente através de três instrumentos, quais sejam, o livro didático, o dicionário e a gramática.

O desenvolvimento histórico da associação entre gramática e pedagogia de línguas remete ao medievo europeu, no qual alguns indivíduos pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade necessitavam aprender a língua latina, então cristalizada em registros escritos, para ter acesso aos textos administrativos, religiosos e literários. Nessa época, as línguas românicas não haviam conquistado o *status* de línguas nacionais ou literárias – o que só se daria posteriormente no contexto do Renascimento europeu – e eram tidas como caóticas demais e carentes da “perfeição intrínseca” à língua latina. Assim, segundo Auroux (2014, p. 43), “[...] para um europeu do século IX, o latim é antes de tudo uma segunda língua que ele deve aprender. A gramática latina existe e vai se tornar prioritariamente uma técnica de aprendizagem da língua”. Sendo assim, a elaboração das primeiras gramáticas das línguas vivas no Renascimento

foi tributária do modelo latino já existente, pois a gramática (enquanto codificação de um corpo de regras para formar palavras e frases) havia se tornado instrumento imprescindível para a aprendizagem de línguas.

Mas em que consiste uma gramática? Segundo Aurox (2014), existem três características principais prototípicas desse instrumento: a categorização das unidades, os exemplos, e as regras mais ou menos explícitas de construção de enunciados. Evidentemente, o molde latino contribuiu para que tais características fossem replicadas de maneira mais ou menos uniforme na descrição e instrumentação de diversas línguas ao redor do mundo. As categorias gramaticais, por exemplo, permaneceram relativamente estáveis no decorrer dos séculos, geralmente abarcando as chamadas “partes do discurso” como substantivo, adjetivo, pronome, advérbio etc. Ainda, os exemplos também se mantiveram relativamente estáveis, inicialmente sendo constituídos de traduções de clássicos latinos para as línguas vernáculas e, posteriormente, de trechos de obras literárias nacionais consideradas “grandes” e “consagradas”.

No Brasil, as primeiras gramáticas do português naturalmente espelhavam-se nas gramáticas portuguesas, tratando as particularidades nacionais como “brasileirismos” ou desvios da norma. Somente no século XIX, de acordo com Orlandi (2013), começam os embates entre gramáticos a respeito da consideração da língua falada no Brasil: seria uma língua diferente da portuguesa? Ou apenas uma variedade? Esses embates giravam em torno da constituição da identidade nacional brasileira, na qual a língua passa a desempenhar um papel fundamental. No século XX, com a identidade nacional brasileira consolidada, começam a surgir gramáticas que buscam normatizar a língua escrita e falada no Brasil já a partir de um cânone de autores literários brasileiros.

Contudo, a gramatização de uma língua não se encerra na produção de dicionários e gramáticas. Conforme Aouroux (2014, p. 75-76):

De direito, o processo de gramatização nunca termina, porque, de um lado, as línguas evoluem e, de outro, é difícil definir até onde se pode levar o processo de gramatização, cuja extensão foi muito variável segundo as línguas. Podemos, todavia, nos entender sobre o que significa para uma língua “ser gramatizada”. É quando podemos falá-la (ou lê-la), em outras palavras, aprendê-la (em um sentido suficientemente restrito), com a ajuda apenas dos instrumentos linguísticos disponíveis.

De fato, também se elaboraram outros instrumentos linguísticos com o passar do tempo, como as ortografias, os manuais de ensino e os exames de língua, bem como se constituíram espaços de produção e circulação de saberes sobre as línguas, tais como as academias de letras, as universidades, as associações científicas etc.

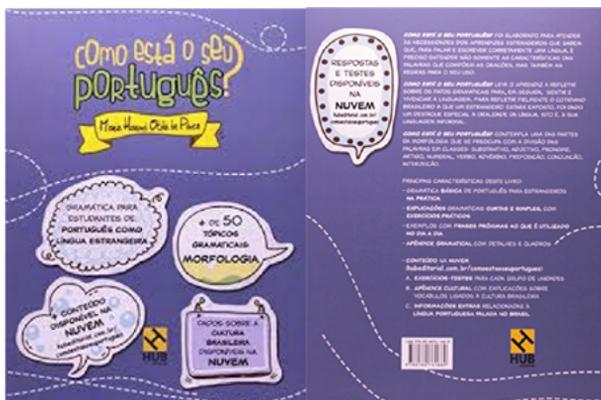
No caso brasileiro, a partir de 1990, segundo Zoppi-Fontana (2009), observa-se uma proliferação de políticas públicas que buscam posicionar o português do Brasil como uma língua transnacional. Consequentemente, intensifica-se outra etapa de gramatização da língua, a saber, a que compreende a elaboração de instrumentos especificamente destinados ao ensino-aprendizagem de português brasileiro para falantes de outras línguas. Diniz (2010) destaca a implementação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) no ano de 1993 e o aumento na produção e na variedade de livros didáticos a partir deste período como indicativos desta nova fase da gramatização da língua levada a cabo pelo Estado brasileiro e pelo mercado editorial, respectivamente.

Buscamos a seguir analisar uma gramática didática de PLE, observando a concepção de língua e de gramática basilares do instrumento, tecendo também observações pertinentes aos exemplos escolhidos e à variedade da língua enfocada. Nossa asserção é a de que uma gramática de PLE construída na contemporaneidade provavelmente deve apresentar predominância das contribuições teóricas dos estudos linguísticos e aplicados realizados no século XX em detrimento da associação à tradição gramatical apontada por Auroux (2014).

## **2 ANÁLISE DO INSTRUMENTO**

O instrumento analisado se trata da gramática de PLE intitulada “Como está o seu português?”, de autoria de Maria Harumi Otuki de Ponce, publicada pela Hub Editorial em 2014. A autora é bastante renomada no meio editorial didático de PLE, tendo publicado livros bastante utilizados como “Tudo Bem? Português para a nova geração (volumes 1 e 2)” no ano de 1984, “Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” em colaboração com Sílvia Andrade e Susanna Florissi em 1999, e, mais recentemente, “Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios” em colaboração com Silvia Burim e Susanna Florissi, em 2006. A gramática analisada vem para ocupar um nicho ainda pouco explorado, uma vez que a publicação de gramáticas específicas para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas ainda permanece rara. Geralmente, os próprios livros didáticos desempenham, de certa forma, essa função de oferecer informações gramaticais da língua, em pequenas “doses”, ou o professor de PLE acaba adaptando conteúdos gramaticais das próprias gramáticas destinadas a falantes de português como língua materna.

Passemos à análise do instrumento a partir dos elementos paratextuais da obra:



Capa e contracapa da gramática “Como está o seu português?” (PONCE, 2014)

A capa e a contracapa da gramática são bastante atrativas, coloridas, e rapidamente captam a atenção do leitor. Os balões de fala presentes no projeto gráfico, característicos das HQs, parecem indicar um apelo à comunicação e, em sentido mais estrito, à fala, contribuindo também para fornecer uma apresentação jovial ao leitor. O próprio título da gramática “Como está o seu português?”, formulado de maneira interrogativa, remete a uma situação de conversa, de interação, o que também tira o aspecto “sisudo” que normalmente possuem as gramáticas, mesmo de línguas estrangeiras. As informações contidas nos balões de fala da capa indicam que se trata de uma gramática para estudantes de PLE e chamam a atenção para o conteúdo da obra, que abarcaria “+ de 50 tópicos gramaticais”, conteúdos especiais e dados sobre a cultura brasileira disponíveis na “nuvem”. É possível perceber um esforço para proporcionar uma “cara” atualizada à publicação, inclusive lançando mão de recursos disponíveis on-line. Chama a atenção na capa também a ausência

de referência explícita às cores ou símbolos geralmente associados ao Brasil, distanciando-se, assim, da característica geral de apelo aos símbolos de “brasilidade” presente em livros didáticos de PLE, percebida por Diniz (2010).

Na apresentação, escrita pela própria autora e intitulada “A Importância da Gramática”, são explicadas as concepções de língua e gramática que embasam o trabalho. O seguinte trecho abre a apresentação: “Para falar e escrever corretamente uma língua, é preciso estudar sua gramática”. A afirmação desperta um questionamento: o que seria falar e escrever “corretamente” uma língua para um estrangeiro (público-alvo da obra)? Inicialmente, pensamos em adequação pragmática, na qual o contexto entendido de maneira ampla oferecerá opções mais ou menos marcadas para determinada situação comunicativa. Falar em “correção”, principalmente em relação à fala, é problemático, pois muitos fatores devem ser considerados (destinatário, situação, grau de formalidade, propósito comunicativo etc.). Ainda, pensamos na própria concepção de língua como fluxo, transmitida pela experiência e pela vivência, conforme discutiram pensadores como Juan de Valdés ainda na Renascença espanhola (ROCA, 2011), inapreensível pelo simples “estudo” de regras reducionistas, tal como acontece nos processos de gramatização das línguas. Em seguida, a autora continua:

A gramática procura fazer a descrição dos princípios de organização de uma língua, e seu estudo está dividido em: fonética, morfologia, sintaxe, semântica e estilística. **Como está o seu português?** contempla uma das partes da morfologia que se preocupa com a divisão das palavras em classes: substantivo, adjetivo, pronome, artigo, numeral, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição. (PONCE, 2014, grifo original)

Apresenta-se, assim, a proposta de gramática como descrição de uma língua e a divisão em categorias já cristalizadas pela tradição e presentes também em gramáticas de língua materna. Fica evidente aqui a filiação da obra a uma tradição que surgiu juntamente com as primeiras gramáticas greco-latinas, de acordo com Auroux (2014), ou seja, o entendimento de gramática como decomposição da cadeia da sentença/enunciado em “partes do discurso”. Cabe o questionamento: será que uma gramática de língua estrangeira dividida em categorias estanques permitiria uma apropriação efetiva da língua-alvo pelo estudante? Pressupõe-se, então, um perfil de aluno que já tenha passado por um processo de gramatização escolar e se apropriado da nomenclatura de categorias gramaticais em sua própria língua materna.

No parágrafo seguinte, a autora afirma “Sendo a língua um instrumento vivo, que está em constante evolução, é natural que haja um distanciamento entre o que se usa no cotidiano e o que determinam as regras”. A afirmação da língua como instrumento implica na visão de que a língua é exterior aos indivíduos que dela se utilizam, sem atentar para o seu papel como atividade e como fenômeno constitutivo dos próprios sujeitos. Considerá-la como “instrumento vivo” talvez possa ser uma contradição em termos, uma vez que o próprio entendimento instrumental de alguma coisa implica uma visão estática do objeto. Ainda, o distanciamento entre o que se usa no cotidiano e o que determinam as regras se aplica tão-somente quando tomamos regras em sentido estrito, prescritivo, uma vez que diversos ramos da sociolinguística têm demonstrado que mesmo aparentes desvios obedecem a um padrão. Tal afirmação contida na apresentação ajuda a reforçar a visão de que a língua em uso é caótica e, por conseguinte, defeituosa, por não obedecer a princípios “lógicos”.

Por fim, o objetivo da gramática de PLE é explanado:

[...] fazer com que o aprendiz de língua portuguesa entenda a gramática e a utilize naturalmente. Para tanto, as explicações gramaticais nele presentes são breves e têm foco no uso e na contextualização. A meta, aqui, é que os estudantes de português assimilem essas estruturas e façam uso das formas mais adequadas às várias situações comunicativas com as quais deparam no cotidiano. Espero que cada tópico apresentado leve o aprendiz a uma melhor compreensão da língua portuguesa falada no Brasil, e a uma evolução em seu aprendizado (PONCE, 2014).

Vemos, aqui, que o objetivo da gramática é promover a utilização da gramática língua portuguesa “com naturalidade” pelo aprendiz. A menção ao foco no uso e na contextualização remete a uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tipicamente comunicativa, que vê a língua a serviço do discurso, ou seja, considera propósitos comunicativos e contextos situados que implicam não só a mobilização de estratégias linguísticas, mas também pragmáticas, como parte da competência comunicativa do falante. Se no início da apresentação a autora coloca o conhecimento da gramática da língua como necessário para “falar e escrever corretamente”, no final ela restringe o escopo da obra ao auxílio à compreensão da “língua portuguesa falada”, acrescentando que o foco é o português brasileiro.

Partindo para a contracapa da obra, observa-se que nela também se encontram informações que orientam o leitor sobre o propósito e as características da gramática. De maneira mais específica, o texto da contracapa acrescenta que “[...] para refletir fielmente o cotidiano brasileiro a que um estrangeiro estará exposto, foi dado um destaque especial à oralidade da língua, isto é, à sua linguagem informal” (PONCE, 2014). Ainda, dá-se destaque em negrito aos seguintes termos que caracterizam a

gramática: “básica”, “na prática”, “explicações curtas e simples”, “exercícios práticos”, “frases próximas ao que é utilizado no dia a dia”. Cria-se, então, certa expectativa sobre o instrumento, de que ele proporcionará subsídios para um desempenho comunicativo do estrangeiro em situações orais do cotidiano. A ordem parece ser não perder tempo, lidando apenas com informações necessárias à comunicação imediata na língua, sem muitas explicações aprofundadas.

Para cotejar as informações apresentadas nos elementos paratextuais da gramática com o conteúdo propriamente dito, por restrições de espaço, vamos retratar apenas a primeira seção da obra, intitulada “Classe de palavras” (PONCE, 2014, p. 13), e perceber como a construção do texto gramatical opera com a clivagem entre tradição gramatical e aportes mais recentes provenientes da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. O capítulo inicia-se com a apresentação de dois quadros, replicados abaixo:

Uma oração é formada de PALAVRAS. Cada palavra tem uma FUNÇÃO dentro da oração. Para INTERLIGAR todos os elementos da oração, há REGRAS específicas.

Para falar e escrever corretamente, é necessário seguir essas regras. Na escrita, elas serão exigidas com rigor, mas, na fala, algumas regras são até ignoradas, como podemos observar, algumas vezes, na fala coloquial.

Auroux (2014) pontua o tratamento ocidental das línguas a partir do conceito de *palavra* como sendo uma característica absolutamente essencial das gramáticas que recorrem à teoria das partes do discurso, muito embora seja difícil precisar esse

conceito em se tratando de línguas e falantes ameríndios, por exemplo. No trecho acima, embora haja uma menção à “função” das palavras, fica claro pelo quadro posterior e pelos exemplos apresentados que a função referida não é comunicativa, que vai de acordo com a situação de produção do discurso, mas tão-somente uma função dentro do próprio sistema da língua, de maneira sintagmática, em uma perspectiva estruturalista de conceber a linguagem.

No segundo quadro, mais uma vez aparece o argumento já utilizado na apresentação da gramática, ou seja, a menção a “regras”. Evidencia-se neste trecho também certa desconsideração do contínuo fala e escrita (MARCUSCHI, 2008), ao assumir que a escrita por si só exige regras de adequação gramatical mais rígidas quando, na verdade, o maior ou menor grau de monitoramento depende de diversos fatores, inclusive dos destinatários, do gênero do discurso, do propósito comunicativo, dentre outros. Há assim, registros escritos que gozam de muita liberdade quanto à adequação à norma culta da língua, enquanto há registros orais que passam por um controle muito mais rígido dessa norma. Por exemplo, um bilhete familiar ou um bate-papo nas redes sociais exigem menos comprometimento com as “regras” da norma culta que um artigo acadêmico.

Após os quadros, segue-se no capítulo uma explicação sobre os elementos tidos como principais na formulação de orações na língua portuguesa, bem como um apontamento sobre a classe gramatical desses elementos, utilizando-se da nomenclatura gramatical mais tradicional. Na seção seguinte, intitulada “A disposição das palavras na língua portuguesa”, tem-se uma breve explicação sobre a ordenação sintática da língua. Gostaríamos de focar de maneira mais pontual a exemplificação gramatical no texto e, para tanto, fazemos um recorte dessa seção, mantendo os grifos originais:

Mas há alguns princípios básicos de colocação, que devemos seguir, relacionados a:

- a) Harmonia da frase;
- b) Clareza de sentido;
- c) Estilo do falante.

Vejamos alguns exemplos:

**A. Harmonia da frase (relacionados também ao som)**

- Eu **vi ela** na cidade. (vi ela = **viela**) > Eu a vi na cidade

- Eu **falar-lhe-ia** a verdade, se pudesse. > Eu **lhe falaria** a verdade, se pudesse. [...]

É possível perceber que os exemplos retratados não partem de textos autênticos na língua, nem mesmo de textos produzidos com fins exclusivamente didáticos, mas provêm de apriorismos e generalizações, sem tomar em conta, de fato, a língua em uso. Ou seja, desconsidera-se a língua inserida nas interações e relações sociais e comunicativas. Nos trechos acima, a exemplificação se dá tomando como base critérios bastante subjetivos como “harmonia de frase”. O destaque à “viela” nada mais é que uma remissão à chamada “cacofonia”, bastante presente em gramáticas de língua materna, mas que hoje em dia já é usada em linguagem menos monitorada sem maiores problemas. No entanto, a explicação do porquê supostamente a construção “vi ela” quebra a harmonia da frase não aparece na gramática. Embora faça parte do conhecimento epilinguístico de falantes nativos, a explicação metalinguística não aparece para o público de estrangeiros aprendizes da língua. Ainda, no segundo exemplo, além de não ficar claro porque se

rompe a harmonia da frase, também se utiliza de uma construção raramente empregada na língua portuguesa no Brasil: a mesóclise. Se no registro escrito ela já é rara, na oralidade é praticamente inexistente. Percebe-se, assim, um não alinhamento entre o que a gramática propõe, ou seja, munir o aprendiz de recursos para a comunicação principalmente oral no português brasileiro, e o que de fato apresenta na obra, a saber, uma construção gramatical bastante rara no cotidiano dos falantes nativos brasileiros.

A análise dos elementos paratextuais, bem como do texto gramatical propriamente dito, permite, então, concluir que há um esforço aparente de atualização ou contemporaneização da gramática. A tentativa de conferir uma “cara mais jovem” ao instrumento é percebida através do projeto gráfico colorido e ilustrado, da utilização de recursos didáticos na “nuvem” e do discurso que busca significar o instrumento como atento à língua em uso, às situações comunicativas, enfim, à abordagem atualmente mais aceita no ensino de línguas estrangeiras.

Porém, como lembra Auroux (2014), todo saber, inclusive sobre a linguagem, é um produto histórico e, como tal, resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto. As gramáticas representam um saber instrumental construído ao longo dos séculos, durante os quais adquiriram protagonismo como técnica de aprendizagem de línguas, seja materna ou estrangeira.

No instrumento aqui analisado, observamos o desejo de apresentar-se como uma gramática contemporânea, atualizada com a abordagem de ensino de línguas mais aceita no discurso pedagógico e acadêmico e, ainda, voltada à oralidade e à variedade brasileira da língua portuguesa. No entanto, a tradição gramatical mostra-se mais predominante que as inovações, a partir da construção do texto em torno das categorias gramaticais cristalizadas e de partes do discurso, desligadas de situações comunicativas reais ou mesmo

de diálogos fabricados com finalidade didática. Constatamos a ausência de contextualização dos exemplos e observamos que as escassas explicações partem de apriorismos. Ainda, a utilização de um vocabulário gramatical ostensivo vai de encontro ao intuito expresso da gramática, que é de ser uma gramática para aprendizes estrangeiros de língua portuguesa ainda em nível básico de aprendizado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho não tem a pretensão de apresentar o instrumento escolhido de maneira aprofundada. Também não tem como finalidade desconsiderar os esforços louváveis de elaboração de uma gramática específica de PLE. Pelo contrário, buscamos compreender a interação entre inovações teóricas e tradição gramatical na formulação desse tipo de instrumento, fruto da nova etapa de gramatização do português brasileiro iniciada a partir dos anos 1990, conforme apontam Diniz (2010) e Zoppi-Fontana (2009), a fim de verificar as concepções de língua e gramática que embasam a sua produção.

Verificamos que a gramática analisada entende a língua como um sistema de regras de “certo” e “errado” e a gramática como instrumento fundamental para o aprendizado “correto” de uma língua, possuindo uma tendência prescritiva. Assim, faz uso de definições e categorizações cristalizadas na tradição gramatical, havendo uma preponderância da prescrição em detrimento da apresentação da língua de uso diário, viva, mesmo quando há a intenção de ser meramente descritiva. O reforço da tradição acontece a despeito da tentativa de “modernizar” a gramática, a partir do projeto gráfico da obra e da associação com recursos contemporâneos de armazenamento de dados complementares ao

livro, como a “nuvem”. Ainda, percebemos que, embora a gramática se apresente nos elementos paratextuais como comunicativa, preocupada com o uso real da língua no Brasil, os exemplos fornecidos partem de apriorismos e não são contextualizados com textos reais ou mesmo didatizados ou simulados, além de apresentarem construções que não se aproximam das práticas linguísticas mais frequentemente realizadas pelos falantes de português brasileiro.

Por fim, ressaltamos a importância de observar os instrumentos linguísticos atuais à luz de uma visão histórica e, no caso de instrumentos elaborados na presente etapa de gramatização do PLE, é preciso ter em mente as suas especificidades em relação à gramática de português como língua materna.

## REFERÊNCIAS

- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas, SP: Editora RG, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PONCE, Maria Harumi Otuki de. *Como está o seu português?*. 1. ed. São Paulo: Hub Editorial, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios*. São Paulo, SP: Galpão, 2006.

\_\_\_\_\_; BURIM, Sílvia Andrade; FLORISSI, Susanna. *Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo: Special Book Service, 1999.

ROCA, Maria del Pilar. Usos en el Diálogo de la lengua, de Juan de Valdés. *Hispanista*, v. XII, n. 46, jul./ago./set. 2011.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

# O preconceito linguístico em debate: quais gramáticas descritivas usar?

Adílio Junior de Souza\*

## INTRODUÇÃO

Neste estudo, o trabalho de Souza (2015) é revisitado e reformulado. Adotou-se um *corpus* constituído pelas seguintes gramáticas: *Gramática do português brasileiro*, de Perini (2010), *Pequena gramática do português brasileiro*, de Castilho e Elias (2012), e *Gramática de bolso do português brasileiro*, de Bagno (2013).

Pretende-se ampliar a discussão sobre as bases em que tais obras foram produzidas, especialmente no que diz respeito ao lugar social de onde vieram esses autores. Focalizou-se o *preconceito linguístico*, tendo em vista a hipótese de que, na língua em uso, qualquer variedade linguística é perfeitamente adequada à comunicação verbal, não havendo variedade, dialeto ou língua melhor ou pior do que outra.

Durante a confecção deste artigo, surgiram alguns questionamentos, entre os quais se destacam: *o que é o preconceito linguístico? Quais gramáticas o professor deveria utilizar em sala de aula para discutir a língua respeitando as diferenças linguísticas?* Estas e outras questões serão aqui abordadas.

Objetiva-se: (a) discutir sobre o *preconceito linguístico*, utilizando como referência a definição formulada por Bagno (1999; 2015); e (b) refletir sobre o modo como esses instrumentos

---

\* Universidade Federal da Paraíba, mestrando em Linguística e Pesquisador do Grupo de Pesquisa TLB/UFPB. E-mail: adilivs@gmail.com.

linguísticos tratam o assunto, buscando escolher, entre elas, quais adotar para o ensino de língua materna.

A metodologia consistiu em: i) reunir leituras sobre o assunto; ii) coletar sínteses biográficas dos autores, assim como excertos das obras; e iii) analisar as amostras colhidas do *corpus*.

Na primeira seção discute-se a definição do *preconceito linguístico*; na segunda, apresenta-se a distinção entre *gramáticas prescritivas* e *descritivas*; na terceira, reflete-se sobre o *corpus* eleito.

## 1 O QUE É O PRECONCEITO LINGUÍSTICO?

Para iniciar a discussão, interessa conhecer o preconceito linguístico, sua definição e como ele se instaura:

De acordo com Marcos Bagno, 'preconceito linguístico é a atitude que consiste em discriminar uma pessoa devido ao seu modo de falar'. Como já dito, esse preconceito é exercido por aqueles que tiveram acesso à educação de qualidade, à 'norma padrão de prestígio', ocupam as classes sociais dominantes e, sob o pretexto de defender a língua portuguesa, acreditam que o falar daqueles sem instrução formal e com pouca escolarização é 'feio', e carimbam o diferente sob o rótulo do 'erro' (PAIVA, 2011, p. 44).

Desse modo, pode-se entender esse preconceito como uma atitude negativista diante do diferente. A variabilidade linguística da língua portuguesa é conhecida; assim como qualquer outro idioma, apresenta variações que vão desde variações históricas, geográficas, sociais e até estilísticas. A norma culta coexiste livremente com as outras normas vigentes, ao contrário do que ocorre com a norma-padrão.

[...] quero deixar claro que a norma-padrão *não faz parte da língua*, isto é, não é um modo de falar autêntico, não é uma variedade do português brasileiro contemporâneo. Ela só aparece, e ainda assim nunca integralmente obedecida, em textos escritos com alto monitoramento estilístico, nos quais, porém, já é bastante significativa a presença das inovações linguísticas próprias da verdadeira língua dos brasileiros (BAGNO, 2015, p. 13, grifos do autor).

Por essa razão, eleger a norma-padrão como a única é, sem dúvida alguma, um equívoco. Além disso, as variações estilísticas trazem em si a ideia de diferentes modos de organização estrutural da língua. Um mesmo falante pode se utilizar de uma linguagem formal em uma dada situação comunicativa, e em outra, se valer de uma linguagem informal.

De acordo com Azambuja (2012, p. 24), o *preconceito linguístico* “é uma forma de censura, visto que na censura temos sentidos que são possíveis, mas que não podem ser ditos [...] Em nossa reflexão é o modo como se diz algo é que sofre interdição, pois algumas formas de dizer são execradas em determinadas situações”. Portanto, certos modos de falar são interditados e impedidos de serem enunciados. Para a autora, esse preconceito se instaura na tese de que *não se pode falar errado*.

Nas obras que produziu<sup>1</sup>, Bagno (1999; 2015) faz uma série de afirmações sobre o que ele chamou de *mitologia do preconceito linguístico*. Para o autor:

---

1 Na primeira, o título original era *O preconceito linguístico: o que é, como se faz?* (1999), na segunda, mais recente, o título é *Preconceito linguístico* (2015). Nessa segunda obra, Bagno refaz e aprofunda a reflexão sobre as implicações sociais da língua, voltando-se para o debate, entre outras coisas, de oito mitos que envolvem a língua portuguesa.

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica (BAGNO, 1999, p. 13).

A partir do que foi dito, esse linguista discute sobre outros tipos de preconceitos existentes e, em seguida, inicia uma reflexão sobre o preconceito linguístico, afirmando que:

Infelizmente, porém, esse combate tão necessário não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o *preconceito linguístico*. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: as gramáticas normativas e parte dos livros didáticos disponíveis no mercado (BAGNO, 2015, p. 21-22, grifos do autor).

De acordo com Bagno não há lutas contra esse último tipo de preconceito. Pelo contrário, parece existir certa tendência para o fortalecimento dessa prática que fere os direitos daqueles que sequer têm noção de que isso está acontecendo.

O posicionamento de Bagno é, por um lado, aceito pela academia e, por outro, rejeitado por muitos gramáticos. Eis a razão: os linguistas e toda a academia compreendem e aceitam a variabilidade de usos da língua portuguesa, enquanto que os gramáticos (por exemplo, Domingos Cegala e Cipro Neto) rejeitam essa variabilidade, admitindo apenas um uso restrito da língua, ou seja, aceitam somente a língua culta formal estilizada.

Ainda sobre o fragmento de Bagno, percebe-se que os instrumentos tradicionais, isto é, as gramáticas normativas com seu caráter puramente prescritivista, impõem regras de uso, negando todas as outras formas de uso, que não sejam as que elas estipulam. Sabe-se que as gramáticas tradicionais “tem um caráter prescritivo e discriminatório: para a gramática normativa, é *errado* todo uso da linguagem que esteja fora dos padrões linguísticos estabelecidos como ideias” (MENDONÇA, 2012, p. 275).

Valer ressaltar que a gramática normativa é “a mais conhecida pelos leigos, porque é ela que adentra pela escola, veiculada por livros didáticos e pelas conhecidas ‘gramáticas tradicionais’; ensinar gramática costuma ser entendido como ensinar regras para usar bem a língua” (MENDONÇA, 2012, p. 274).

De volta ao pensamento de Bagno (2015, p. 24-25), lê-se que:

O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Outras afirmações são até bem-intencionadas, mas, mesmo assim compõem uma espécie de ‘preconceito positivo’, que também se afasta da realidade [...].

Com base no comentário que o autor faz, entende-se que o preconceito linguístico se instaura, primeiramente, na imagem que o falante faz de si diante do outro. Em seguida, se transfere para o outro e, conseqüentemente, para a sociedade. Dessa maneira, os diferentes modos de falar dos sujeitos se tornam igualmente imagens também negativas. Daí surge expressões como *falar errado* ou *falar feio*.

A imagem que os falantes fazem da língua pode afetar a maneira como eles se veem. As gramáticas normativas podem fortalecer essa imagem negativista, pois “além de tentar ‘unificar’

a língua, as nossas gramáticas normativas homogeneizam a norma culta, higienizando-a, produzindo e difundindo uma imagem do que ela seria, tendo por base o modelo dos considerados bons escritores do passado” (MENDONÇA, 2012, p. 274).

Estudos ancorados na sociolinguística, por sua vez, tentam minimizar os efeitos do preconceito linguístico sobre os falantes. Todavia, apesar dos grandes avanços desses estudos, o preconceito ainda persiste e perdura. Para combater o preconceito linguístico é preciso, antes, buscar outros instrumentos que verdadeiramente auxiliem o professor no enfrentamento deste “crime” contra o falante e sua linguagem. Acredita-se que as gramáticas descritivas poderão suprir essa lacuna.

## 2 PRESCRIÇÃO *VERSUS* DESCRIÇÃO

Antes de serem apresentados os instrumentos linguísticos adotados nesse artigo, optou-se por esclarecer a diferença entre *gramática prescritiva* e *gramática descritiva*. A gramática normativa:

Recomenda como se deve falar e escrever, segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos – gramáticos e dicionaristas esclarecidos. (BECHARA, 2001). É sinônimo de ***Gramática Tradicional***, visto que normatiza e prescreve as regras do ‘bem escrever’ (BANDEIRA, 2012, p. 38, grifos da autora).

Essa gramática tem objetivo normatizar a língua, no entanto, grande parte dos exemplos que ela traz está relacionada à escrita, baseada em autores clássicos da literatura brasileira, incluindo, ainda, os gramáticos e dicionaristas (BANDEIRA, 2012). Dito de outra maneira, ela:

[...] é responsável por *ditar* as regras do bem falar e do bem escrever. Nessa concepção, a variante oral da língua fica em segundo plano, priorizando os fatos da língua escrita na modalidade padrão (oficial). Essa gramática tem um poder legislador sobre a língua, uma vez que prescreve ao falante o uso da norma ‘cultá’ (CLEMENTE, 2012, p. 1593).

Ou seja,

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos (TRAVAGLIA, 2009, p. 32, *Apud* CLEMENTE, 2012, p. 1593).

Por essa razão, isto é, por causa do desconhecimento de outros tipos de gramáticas, as escolas costumam adotar exclusivamente o ensino gramatical tradicional. Clemente (2012) apresenta os outros tipos de gramáticas existentes: *internalizada, implícita, explícita* ou *teorética, reflexiva, contrastiva* ou *diferencial, geral, universal, histórica, comparada, tradicional* e a *descritiva*. As duas últimas são enfocadas neste trabalho.

Diferentemente da noção de gramática prescritiva, a gramática descritiva “é um sistema de noções as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical” (FRANCHI, 1991, *Apud* MENDONÇA, 2012, p. 277).

Ela prioriza uma descrição das estruturas linguísticas e, assim:

Descreve e registra os usos da língua em sua sincronia (no dado momento de sua existência). Não renega as outras variantes linguísticas, ao contrário: “trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade” (TRAVAGLIA, 2009, p. 32). A preferência pela descrição dos usos da oralidade se pode inferir do fato de a língua nascer na fala e depois passar à forma escrita. Nessa concepção, a gramática é o conjunto de observações feitas pelo linguista sobre determinada variante, explicando o mecanismo da língua (CLEMENTE, 2012, p. 1593-1594).

Além disso,

Mattoso Câmara Jr., (2004, p.11) define como o estudo do mecanismo pelo qual uma dada língua funciona num dado momento (*syn-* [reunião], *chrónos* [tempo]), como meio de comunicação entre os seus falantes, e na análise da estrutura, ou configuração formal que nesse momento a caracteriza (BANDEIRA, 2012, p. 38).

Nela prevalece a descrição de estados sincrônicos da língua. Qualquer gramática que tenha essa pretensão deverá, necessariamente, discutir amostras retiradas do cotidiano, das mais variadas situações comunicativas, independentemente de serem formais ou informais. A língua deve se apresentar de modo igualmente espontâneo e natural, refletindo o uso real.

Uma distinção elementar que se pode fazer entre essas gramáticas é a que se segue: “1 - A gramática descritiva diz ou demonstra ou apresenta a língua como ela é. 2 - A gramática normativa, também chamada de prescritiva, diz como a língua deveria ser” (MATOS, 2007, p. 13). Em outras palavras:

Uma das observações que devem ser feitas sobre as diferenças entre uma *gramática descritiva* e outra *normativa* é que, além do caráter prescritivo desta estar ausente naquela, a *gramática descritiva* não se vale de critérios estéticos (bonito, elegante, fino etc.), puristas ou quaisquer outros menos ‘científicos’. Uma *gramática descritiva* deve dizer, da forma mais objetiva possível, como é uma língua ou uma variedade, como é usada essa língua ou essa variedade (MENDONÇA, 2012, p. 277).

De acordo com o que foi dito por Mendonça e Matos, as gramáticas descritivas não partem de apriorismos ou imposições de uso, mas de análises de amostras de língua viva, extraídas de situações reais de comunicação verbal. É importante ressaltar que, enquanto as normativas tratam da língua escrita, modalidade por natureza conservadora, as descritivas, na maioria das vezes, se preocupam com língua oral, ou seja, nas análises desenvolvidas é a oralidade o objeto primordial.

### 3 ANÁLISES DO CORPUS

Para que se possa compreender como os autores eleitos tratam o tema em pauta, é válido conhecer de onde partem seus respectivos discursos. Para isso, é necessário conhecer suas filiações acadêmicas, pois somente assim serão entendidas quais as concepções de língua eles adotam. O posicionamento dos autores é fruto de suas bases teóricas.

#### 3.1 Gramática do português brasileiro (2010)

MÁRIO PERINI<sup>2</sup> – Tem graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

2 Fonte: <http://editoracontexto.com.br/autores/mario-a-perini.html>.

e doutorado pela University of Texas. É professor voluntário da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo sido professor na UFMG, na PUC-Minas, na Unicamp e nas universidades de Illinois e Mississipi. Atua na subárea de Teoria e Análise Linguística, com concentração em português brasileiro falado, sintaxe, ensino de português e gramática de construções.

Perini é um autor nacionalmente conhecido e suas obras servem para as mais variadas investigações sobre o estudo da língua portuguesa, especialmente aquelas investigações que focalizam a análise formal.

A *Gramática do português brasileiro*, nas palavras do editor, Marcos Marciolino, “é uma promissora decorrência das pesquisas do Autor sobre o português falado. Aqui ele se concentra em fenômenos insistentemente negligenciados pelas gramáticas tradicionais, que não dão conta do que acontece em e com nossa língua” (MARCIOLINO, 2010, p. 15, *Apud* PERINI, 2010, p. 15).

Por isso, pode-se afirmar que essa obra é uma síntese das principais investigações da língua portuguesa que o autor fez. Assim, a obra se apresenta como uma gramática que se propõe a fazer aquilo que outras não fizeram: a descrição da estrutura da gramática da língua falada no Brasil. Portanto, essa é uma produção voltada para uma abordagem linguística do idioma brasileiro.

Além da *Apresentação* (cf. 02. *É preciso descrever a língua falada* e 03. *Estudar a língua como ela é*), os muitos capítulos dessa gramática abordam as estruturas gramaticais da língua portuguesa, envolvendo amostras de língua oral e linguagem formal. Há um capítulo, em especial, o de número 01 (*Nossa língua*), em que Perini trata de questões relativas à diversidade da língua portuguesa do Brasil.

Nas palavras do autor:

Nesse fragmento, duas questões devem ser ressaltadas: a primeira é que em cada país ou lugar onde o português é falado, deve-se entender que são variedades originárias de uma mesma língua, apesar das diferenças de registros. E, por apresentar diferentes registros, apresentam também diferentes normas.

A segunda questão é que a expressão “pessoas educadas do Brasil”, usada pelo autor, pode trazer interpretações equivocadas. É preciso esclarecer que as palavras de Perini, nessa fala, se referem à capacidade que os falantes letrados têm de compreender as diferenças ortográficas, bem com as variadas estruturas gramaticais entre o Português do Brasil e o de Portugal. O autor também destaca a possibilidade da compreensão de textos entre os falantes das duas nacionalidades, mutualmente.

Perini (2010) ressalta:

Por outro lado, existem, dentro da entidade geral que chamamos ‘português falado no Brasil’, diferenças correlacionadas com classe social e região. Certas pessoas dizem *nós vai trabalhar*, e essa construção é limitada a populações de pouca escolaridade. A variedade falada por essas populações é tão digna de estudo quanto qualquer outra, e em seu contexto tem uma validade que nenhuma outra tem. Mas neste livro a descrição enfoca a fala das populações urbanas relativamente escolarizadas, e por isso construções do tipo *nós vai não serão incluídas* [...] (p. 44).

Com base nessa e muitas outras passagens da mesma obra, nota-se que a descrição que Perini faz é da *língua falada*, porém somente da *norma culta*. Isto é:

[...] uma variedade uniforme e socialmente aceita em todo o país. Ou, para ser mais preciso, descrevo uma espécie de compromisso baseado na norma culta – não na norma ditada pelas gramáticas e ensinada nas escolas, mas na norma tacitamente aceita e praticada pela população do país [...] (p. 45).

Com base no que é dito pelo autor, apesar de ser uma gramática que enfoca a diversidade linguística, acaba sendo uma obra com certas restrições de uso. Nela, pouco espaço restou para o preconceito linguístico, já que alguns usos são excluídos das análises.

### 3.2 Pequena gramática do português brasileiro (2012)

ATALIBA CASTILHO<sup>3</sup> – Licenciado em Letras Clássicas e doutor em Linguística, foi professor em três universidades públicas de São Paulo: a Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade de São Paulo. Atualmente, é professor sênior na Universidade de São Paulo e colaborador voluntário na Universidade estadual de campinas.

VANDA ELIAS<sup>4</sup> – Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP, onde atua em cursos de graduação em Língua Portuguesa. Realizou estudos de pós-doutorado no IEL – Unicamp. É membro do GT Linguística do Texto e Análise da Conversação, da Associação Nacional de Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL), e líder do grupo de pesquisa (CNPq) Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa.

Elias produziu inúmeros artigos e, em coautoria, produziu trabalhos variados, especialmente voltados para a *produção, leitura e compreensão* de textos. Castilho, por outro lado, é um linguista nacional e internacionalmente conhecido, consagrado estudioso da língua portuguesa e de muitas outras áreas da linguística.

---

3 Fonte: <http://editoracontexto.com.br/autores/ataliba-t-de-castilho.html>.

4 Fonte: <http://editoracontexto.com.br/autores/vanda-maria-elias.html>.

De acordo com os autores, a *Pequena gramática do português brasileiro* é uma obra diferenciada, já que:

Esta não é uma gramática tradicional, de uma língua supostamente engessada. Não oferecemos aqui, como é usual nos manuais de língua portuguesa, respostas a perguntas que os alunos não formularam. No lugar disso, invertemos o jogo, começando pela formulação das perguntas, para as quais juntos buscaremos a resposta [...] (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 14).

Com esse espírito, essa gramática apresenta dez capítulos que abordam os mais variados aspectos da língua portuguesa do Brasil. O décimo, *História e diversidade do português brasileiro* é, entre todos os outros capítulos, o que melhor retrata a discussão acerca da variabilidade linguística do idioma brasileiro. Castilho e Elias (2012) se dedicam a discutir a história social do português, apontando as principais mudanças gramaticais que esse idioma sofreu. Ex.:

Imagine uma pessoa conversando com outra, ou escrevendo para ela sobre determinado assunto. Depois de algumas palavras, analisando sua linguagem, é possível identificar as características sociais dos falantes (sua origem geográfica, nível sociocultural, idade), o canal que eles escolheram para se comunicar (língua falada, língua escrita) e o registro que selecionaram (fala espontânea, fala formalizada) (p. 449).

Com base nestas palavras dos autores, sabe-se que os falantes se adaptam às mais variadas situações de interação verbal, fazendo uso de modalidades diferentes em cada uma delas. As funções pragmáticas de uso entram em ação, e um mesmo falante pode apresentar distintos usos, dependendo do contexto ou situação comunicativa.

Segundo os autores, é possível investigar e avaliar a diversidade linguística, tomando como referência cinco parâmetros,

isto é, as variações: (a) *geográfica*, (b) *sociocultural*, (c) *individual*, (d) de *canal* e (e) *temática*.

Cada uma dessas variações, por sua vez, é organizada por um conjunto de usos linguísticos considerados relevantes para sua caracterização. Esses usos são tecnicamente conhecidos como *variantes*. Com isso, entende-se por *variação* a manifestação concreta das variantes, e por *variedades* a soma das variações (p. 449).

Assim entendidas, algumas variedades brasileiras apresentam determinadas estruturas que são mais ou menos estigmatizadas. Um exemplo disso é o *falar caipira*, que por muito tempo foi considerado um uso “feio” da língua. O uso frequente do -r (retroflexo) em determinadas palavras ou em finais de verbos eram, quase sempre, mal aceitos. Muitos falares interioranos ainda sofrem esse mesmo preconceito.

As variações socioculturais podem ser sistematizadas com base em duas variáveis: falantes escolarizados *versus* falantes não escolarizados. Para os autores:

Analfabetos e cidadãos escolarizados não falam exatamente da mesma forma. Analfabetos usam o *português popular*, ou variedade não culta. Pessoas escolarizadas usam o *português culto*, ou variedade padrão, ensinada na escola (p. 453).

É justamente esta diferença que propicia o preconceito linguístico, já que, por desconhecer determinadas estruturas, o cidadão não escolarizado acaba sendo maltratado ou até mesmo excluído. Ele não domina o português culto e por isso sua fala é frequentemente estigmatizada.

Em muitas outras passagens dessa gramática se notam estas reflexões. E apesar de não deixarem a discussão sobre o preconceito explícita, Castilho e Elias se posicionam contra qualquer tipo de discriminação.

### 3.3 Gramática de bolso do português brasileiro (2013)

MARCOS BAGNO<sup>5</sup> – Professor de Linguística da Universidade de Brasília (UnB), escritor e tradutor, com dezenas de livros publicados no campo da sociologia da linguagem e do ensino de português, além de obras dedicadas ao público infanto-juvenil, diversas delas premiadas.

Bagno é um dos linguistas mais polêmicos da atualidade, devido a sua militância em defesa das diferentes línguas e variedades linguísticas. Está sempre à frente de grandes debates político-linguísticos tanto no Brasil quanto nos países aonde vai.

Sua obra, a *Gramática de bolso do português brasileiro*, apresenta-se como uma coletânea de textos críticos sobre o ensino de língua materna. Há vários capítulos que discutem desde questões relativas à escolha da língua até reflexões sobre o “erro” em sala de aula (cf. 01. *Por que português brasileiro?* 02. *Certo ou errado? Onde, quando, por quê?* 03. *Português brasileiro em sala de aula* e 06. *Erros a corrigir: a hipercorreção*).

Bagno (2013) esclarece que:

As noções do que é certo e do que é errado no uso da língua têm a mesma origem das outras concepções do que é certo ou errado que circulam na sociedade: ideologias culturais, fatos históricos, preconceitos sociais, tabus, superstições etc. o principal argumento aqui é: muito do que hoje é tido como certo e aceitável já foi considerado errado em tempos passados; desse modo, muito do que hoje é tido como errado e inaceitável pode perfeitamente bem vir a ser considerado bom, bonito e certo no futuro (p. 12).

---

5 Fonte: <http://editoracontexto.com.br/autores/marcos-bagno.html>.

Esse preconceito não tem razão de existir, tendo em vista que não há fundamentos racionais ou qualquer justificativa que venha a sustentá-lo. Isto reforça o que já foi dito antes, pois o preconceito não tem nenhuma base, sendo somente o fruto de pura ignorância (BAGNO, 1999).

Lamentavelmente o preconceito ainda perdura nos dias atuais. A razão disso é que é muito difícil extinguir algo que se instaura na língua, conforme salienta o autor:

As noções de ‘certo’ e de ‘errado’ na língua dificilmente vão ser eliminadas da vida social e cultural. Elas são usadas como instrumentos de escárnio ou de louvor, de humilhação ou de valorização, de repressão ou de elogio. Apesar dos muitos avanços conquistados, muita coisa ainda permanece intacta em muitos lugares (p. 60-61).

Cabe à escola e aos professores que nela atuam o papel e a árdua tarefa de enfrentar as discussões em torno do preconceito linguístico, tendo em vista que:

[...] a escola tem que ser o lugar onde esses conceitos precisam ser expostos e criticados [...] (p. 61).

Obviamente isso não é uma tarefa fácil. Essa obra de Bagno é provocativa e traz outras passagens como as que foram destacadas. As discussões sobre o preconceito são explícitas e merecem ser debatidas dentro e fora da sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das discussões apresentadas, constatou-se que as obras de Castilho e Elias (2012) e Bagno (2013) abordam a diversidade de usos linguísticos, com destaque para as mais variadas formas

de comunicação oral/escrita, com emprego de linguagem culta/coloquial. A obra de Perini, devido às restrições de usos que o autor fez, não aborda o preconceito linguístico.

Os diferentes modelos teóricos adotados pelos autores determinam o modo como lidam com a língua. Castilho, Elias e Bagno são funcionalistas, por isso encaram a língua como instrumento de interação social e todas as variedades servem ao uso. Perini é formalista, assim, para ele, a língua é uma estrutura e representa a expressão do pensamento, por isso retrata somente um conjunto de estruturas e não suas variações de uso.

A obra de Castilho e Elias não trata explicitamente do preconceito, mas de algumas construções socialmente aceitas e outras estigmatizadas. Por outro lado, a gramática de Bagno é a que melhor retrata o ensino de língua materna, e, além disso, discute mais profundamente esse preconceito. É uma obra que descreve a língua sob o olhar da sociolinguística, evidenciando as variações linguísticas.

## REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Elizete Beatriz. O preconceito linguístico: algumas considerações. *Revista de letras da universidade católica de Brasília*, vol. 5, n. 1, ano v, jul/2012.

BAGNO, Marcos. *O preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BANDEIRA, Joalêde. *Introdução aos estudos linguísticos*. São Paulo: FTC/Ead, 2012.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CLEMENTE, Thalita Fernandes. As concepções de gramática e sua prática em sala de aula.

*Cadernos do CNLF*, vol. xvi, n. 04, t. 2, p. 1591-1601, 2012. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2012.

MATOS, Denilson Pereira de. *História da linguística*. Rio de Janeiro: UCB, 2007.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. vol. 2. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 273-306.

PAIVA, Marcelo Whately. *Introdução à linguística*. Brasília: AVM Instituto, 2011.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOUZA, Adilio Junior de. Instrumentos linguísticos brasileiros e sua utilidade para o ensino de língua materna sob um olhar funcionalista. (Comunicação oral). In: *I Workshop de Políticas Linguísticas e Histórias das ideias sobre a Linguagem*. João Pessoa: UFPB, 2015.

# Lá e cá: questões multilíngues em Moçambique e no Brasil

*Wagner Aquino Reis Ferreira\**

Durante a primeira década deste século, o Brasil conseguiu espaço e certa relevância no cenário político internacional devido ao avanço da sua economia emergente e às conquistas sociais alcançadas pela maioria do seu povo. Este fato foi extremamente celebrado no exterior e, também, aqui, em nossa nação. Contudo, esta nova colocação na geopolítica mundial trouxe novos desafios como, por exemplo, a elaboração de uma ação política que possibilitasse a integração social, cultural e econômica com outros países “terceiro-mundistas” devido às nossas afinidades históricas em buscar superar os problemas sociais e econômicos gerados, em grande parte, na Era Moderna, por potências econômicas desenvolvidas, leia-se, países desenvolvidos que, durante séculos, adotaram medidas imperialistas para impedir o desenvolvimento das nações mais pobres. Sobre tal fato, Leite (2011, p.203) disserta:

No período do primeiro Governo Lula, a diplomacia logrou aproveitar brechas de uma ordem internacional complexa e indefinida. A emergência de potências, como China, Índia e África do Sul, e a estabilização política e crescimento econômico de países latino-americanos e africanos propiciaram quadro externo favorável à cooperação do Brasil com

---

\* Mestrando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, FAFICLA, PUC-SP, São Paulo – SP, Brasil, [reiswagner@ig.com.br](mailto:reiswagner@ig.com.br).

demais povos do Sul. Além de econômico, o interesse do país de aproximar-se dos países em desenvolvimento revestia-se de significado político. Tratava-se de forjar alianças estratégicas, a fim de promover a evolução do sistema unilateral centrado nos EUA para um multipolar, julgado mais adequado para a estabilidade política e para o desenvolvimento econômico equânime das nações. O Brasil assumiu maior protagonismo nos foros multilaterais, liderando iniciativas de liberalização do comércio agrícola, combate à fome e à pobreza e ampliação do Conselho de Segurança. A mesa doméstica ofereceu oportunidades e desafios à mesa internacional. A execução de um projeto interno de justiça social projetado por um líder de origem pobre transmitiu credibilidade externa, granjeando apoio internacional às iniciativas brasileiras de maior representatividade no cenário externo.

E mais adiante, a diplomata arremata:

...se, nas décadas de sessenta e setenta, objetivou-se a alteração da inserção brasileira na ordem internacional, no primeiro Governo Lula, a meta foi mais ambiciosa. O Brasil arrogou-se maiores responsabilidades na cooperação Sul-Sul, no entendimento de que os benefícios auferidos pela coordenação de políticas com os países em desenvolvimento superavam eventuais ônus. O fim último constituiu não só a mudança do país nessa ordem, mas a mudança da própria ordem, de unilateral para multipolar, com a contribuição brasileira nesse processo. Conciliou-se, na ação internacional do país, a utopia e a realidade, nos termos de Carr, ao buscar-se modificar a realidade, com base na observação e análise das oportunidades oferecidas por esta, a fim de que o cenário externo

refletisse os anseios não só dos países desenvolvidos, mas também dos países em desenvolvimento (LEITE, 2011, p. 206).

Assim sendo, o governo brasileiro, principalmente, a partir da gestão do ex-presidente Lula, procura estabelecer uma política externa pautada pela relação Sul-Sul<sup>1</sup>. Tal feito aponta para os

- 
- 1 Segundo Leite (2011, p. 55-58): “O nascimento do conceito de cooperação Sul-Sul data de meados da década de 50 [...] num processo que culmina na Conferência de Bandung, em abril de 1955. Reunindo 29 países africanos e asiáticos- Afeganistão, Arábia Saudita, Mianmar, Camboja, Ceilão (futuro Sri Lanka), China, Costa do Ouro (futura Gana), Egito, Etiópia, Filipinas, Índia, Indonésia, Iraque, Irã, Japão, Jordânia, Laos, Líbano, Libéria, Líbia, Nepal, Paquistão, Síria, Sudão, Tailândia, Turquia, Vietnã do Norte, Vietnã do Sul e Iêmen - que abrigavam cerca de dois terços da população mundial, a Conferência de Bandung é considerada marco no despertar das populações dominadas para a plena consciência de sua força e possibilidades. Pela primeira vez, um grande encontro de cúpula unia os Estados do Terceiro Mundo, sem a participação dos Estados europeus, dos EUA e da URSS[...]Bandung reveste-se de extrema importância política. Sinaliza o associativismo de jovem grupo de países em prol de inserção internacional independente e autônoma, com base na identificação de interesses mútuos. Em que pesem diferenças em termos políticos, econômicos, sociais e culturais, unia-os o passado da dominação colonial e o interesse em preservar a paz mundial. Atraía-os o repúdio ao colonialismo e ao neocolonialismo, entendido como nova forma de controle econômico e intelectual. Pregavam, em lugar da dominação e exploração estrangeira, a independência e a liberdade de povos subjulgados na Ásia e na África, defendendo o seu direito à autodeterminação. Advogavam, ainda, a igualdade de todas as raças, condenando a segregação racial e a discriminação. Acresce a preocupação com a defesa e o fortalecimento da paz e segurança internacionais. Os 29 países afro-asiáticos entendiam que a lógica bipolar, longe de manter a estabilidade, gerava a insegurança, particularmente após o equilíbrio do terror alcançado pela posse das armas nucleares de ambos os pólos, e incutia o medo de uma iminente guerra atômica que aniquilaria todas as nações [...] Em resumo, a Conferência de Bandung foi responsável pela formação de uma primeira identidade própria dos povos do Terceiro Mundo - Cunhada pelo economista Alfred Sauvy na revista *L'Observateur* em agosto de 1952, a expressão Terceiro Mundo consistia numa transposição da expressão Terceiro Estado de Ababe Sieyes. À semelhança do Terceiro Estado da França de fins do século XVIII, o Terceiro Mundo de meados do século XX compunha-se de um grupo heterogêneo de integrantes, que não tinha acesso aos principais canais políticos, sofria de limitações econômicas, e reivindicava pleitos políticos e econômicos. A expressão Terceiro

seguintes pontos: I) O governo brasileiro reconhece a necessidade de construir parcerias político-econômicas em um mundo globalizado. II) O governo brasileiro opta por erguer, preferencialmente, parcerias com países que possuem semelhanças históricas, culturais e econômicas com o Brasil. III) O governo brasileiro reconhece os avanços nacionais e busca ocupar uma posição de maior destaque no mundo, tentando, assim, posicionar-se como uma potência emergente na constituição de um modelo de governança global multipolar. IV) O governo faz uma opção de desenvolvimento que busca fortalecer os países subdesenvolvidos.

Ademais, é nesse cenário que medidas integradoras são fortemente estimuladas dentro e fora do país. Inclusive, verificamos exemplos em diversos setores, tais como, o fortalecimento do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)<sup>2</sup>, a participação na

---

Mundo recebeu diversas acepções a partir de então. Para Bedjaoui, por exemplo, trata-se de um conceito geopolítico, baseado simultaneamente no pertencimento a uma área geográfica (o hemisfério Sul), a um período histórico (a colonização) e a uma situação econômica (o subdesenvolvimento). BEDJAOUI, Mohammed. Por uma nova ordem econômica internacional. Lisboa: Editora Perspectiva, 1980. Para Marcel Merle, a expressão está, de início, associada a um conceito político, de não participação nos blocos e, posteriormente adquiriu conotação econômica, sendo sinônimo de países subdesenvolvidos. MERLE, Marcel. Sociologia das Relações Internacionais. Brasília: UnB, 1981. Para Mahbub ul Haq, designa todos os países em desenvolvimento da Ásia, África e América Latina. HAQ, Mahbub ul. A cortina da pobreza: opções para o Terceiro Mundo. São Paulo: Nacional, 1978 - que não se confundia com a plataforma ideológica quer do bloco capitalista quer do bloco socialista. Inaugurou correlação de forças no sistema internacional, que buscava interferir na agenda externa e flexibilizar a rigidez do poder do condomínio bipolar. Marcou a iniciativa de conjunto de países de se unirem e coordenarem suas ações em temas de interesse comum- Roger Hansen aponta que o Norte e o Sul devem ser entendidos como unidades diplomáticas [...] Para o autor, o termo Norte aplica-se aos países industrializados, sendo a maioria membros da OCDE, ao passo que o termo Sul aplica-se aos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. HANSEN, Roger. Beyond the North-South stalemate. New York: McGraw Hill Book, 1979 - Fundou, enfim, 'a solidariedade dos povos do Sul', nos termos de Samir Amin".

2 Ver (MERCOSUL, 2015)

constituição da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL)<sup>3</sup>, a contribuição na constituição da *Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC)*<sup>4</sup>, o apoio ao estabelecimento do elo socioeconômico ente os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul)<sup>5</sup>, a valorização da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)<sup>6</sup>, e a criação, no país, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)<sup>7</sup> e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)<sup>8</sup>, universidades localizadas, respectivamente, na cidade de Redenção – CE e na cidade de Foz do Iguaçu- PR.

Destarte, este é o contexto em que o Brasil está inserido no início do século XXI, logo, essa situação promoverá impactos importantes na área educacional – como já visto no exemplo do surgimento das novas universidades mencionadas neste trabalho – consequentemente, causará transformações na área das humanidades e, certamente, refletirá na questão cultural, identitária e linguística. Pois, nessa conjuntura, o Brasil, por exemplo, buscará estreitar os laços diplomáticos com os países que têm o idioma português como língua oficial. No entanto, ao realizar tal movimento, buscará, também, reinterpretar sua identidade social, cultural e linguística, tentando, assim, construir uma melhor simetria integradora que favoreça a integração desejável entre os povos envolvidos.

Enfim, é a partir dessas considerações que este artigo acadêmico evoluirá; entretanto, por uma questão de recorte, tratarei,

---

3 Ver (ITAMARATY, 2015b)

4 Ver (BRASIL, 2012)

5 Ver (ITAMARATY, 2015a)

6 Ver (CPLP, 2013)

7 Ver (UNILAB, 2015)

8 Ver (UNILA, 2015)

aqui, da questão linguística, em especial, da questão multilinguista presente em dois países da CPLP, Brasil e Moçambique<sup>9</sup>. Sendo assim, trata-se de um trabalho que procura desenvolver uma análise da política linguística aplicada nesses dois países, porém, considerando a adoção de uma política linguística dentro desse contexto da globalização moderna e dentro da perspectiva da

- 
- 9 Sobre Moçambique, vale observar as seguintes considerações de Visentini (2012, p. 89-91): “Moçambique possui uma superfície de quase 800 mil km<sup>2</sup>, está situado no Sudeste Africano, é banhado pelo Oceano Índico (com um litoral de 2.515 km) e localiza-se numa região de climas subtropical e tropical marítimo. Seu relevo pode ser dividido em um planalto ao norte do Rio Zambeze e planícies ao sul dele. Os três principais rios, por regiões, são o Zambeze, no centro, o Limpopo, ao sul e o Rovuma, ao norte. A população moçambicana é de quase 23 milhões de habitantes (2009), sendo predominantemente jovem. Os primeiros habitantes do território moçambicano eram caçadores e coletores San, sendo substituídos no início do milênio por grupos Bantu vindos do norte. A ‘descoberta’ da atual região de Moçambique por parte dos portugueses deu-se em 1498, iniciando a longa presença europeia no litoral africano. Portugal tentou, sem sucesso, a expansão para o interior em busca de ouro, que foi barrada por habitantes do atual território do Zimbábue. Novas formas de exploração econômica tiveram de ser implantadas com a expulsão dos portugueses do interior, como a captura e tráfico de escravos. É importante ressaltar que, inicialmente, esse território era considerado principalmente como entreposto, cuja exploração era secundária se comparada com o comércio com as Índias. Gradativamente, com a proibição do tráfico na segunda metade do século XIX, a mão de obra moçambicana passou a ser utilizada no próprio continente africano, quando milhares foram forçados a deixar o país rumo às minas de ouro e plantações em colônias inglesas, como as Rodésias (atual Zâmbia e Zimbábue) e África do Sul. Com o avanço da descolonização, Portugal, para manter o domínio sobre Moçambique, converteu o território em ‘provincia ultramarina’, fomentando o tribalismo a fim de impedir a unidade e o nacionalismo (grupos independentistas eram reprimidos à medida que iam surgindo) [...] Os anos que sucederam à Segunda Guerra Mundial foram cruciais para a consolidação dos nacionalismos africanos. Os acontecimentos do período levariam às independências africanas, que ocorreram em sua maioria entre o fim da década de 1950 e o começo dos anos 1960. Esse foi o caso de Tanzânia, Malauí e Zâmbia, que se tornaram independentes nesse período. Esses países, que faziam fronteira com Moçambique e abrigavam trabalhadores provenientes dali, foram o lugar de nascimento do nacionalismo moçambicano. Foi com base nos trabalhadores emigrados na Tanzânia e a influência do presidente Julius Nyerre que moçambicanos organizaram o movimento político que faria com que o país se tornasse independente de Portugal”.

Lusofonia<sup>10</sup>. Espero, ao final, apontar elementos comuns que ajudem na construção de duas nações multilíngues.

## **1 MOÇAMBIQUE E BRASIL: PROBLEMAS LINGUÍSTICOS A RESOLVER**

O presente trabalho pretende mostrar que Brasil e Moçambique são, de fato, países multilíngues, mas não conseguiram resolver, ainda, de forma apropriada, a questão do multilinguismo na formulação da identidade nacional. Diante dessa situação, tal artigo busca defender o multilinguismo como uma satisfatória política linguística capaz de promover adequada convivência entre o idioma português e as línguas indígenas<sup>11</sup>. Ademais, acredito que o multilinguismo é uma proposta interessante e viável para resguardar a diversidade linguística, por isso, estou de acordo com a seguinte proposição da UNESCO:

Para assegurar a contínua viabilidade das línguas mundiais, torna-se necessário encontrar os meios de, não somente salvaguardar a diversidade linguística, protegendo e revitalizando as línguas, mas também de promover o multilinguismo e a tradução, por meio da criação de políticas nacionais que encorajem o uso funcional de todas as línguas da sociedade. Esses dois objetivos estão correlacionados, uma vez

---

10 Referente à Lusofonia, estou de acordo com a compreensão apresentada por Martins (2014). Vejamos o que esse renomado pesquisador português afirma sobre o referido termo: "... lusofonia [...] movimento multicultural de povos que falam a mesma língua, o português. A lusofonia, ao invés da homogeneização empobrecedora e de sentido único, estabelecida pela globalização cosmopolita, tem a virtude do heterogêneo; a sedução de uma rede tecida de fios de várias cores e texturas, uma rede capaz de resistir à redução do diverso a uma unidade artificial" (MARTINS, 2014, p. 25).

11 Com relação ao Brasil, o multilinguismo apresentado aqui, neste trabalho, está pensado na relação, somente, entre línguas indígenas e língua portuguesa.

que a promoção de um plurilinguismo que incluía a educação na língua materna constitui também um modo de salvaguardar as línguas autóctones ameaçadas. (UNESCO, 2009, p. 15).

Após essa breve explanação sobre o multilinguismo, passo a traçar um resumido panorama do atual quadro linguístico de Brasil e Moçambique. Aliás, vale destacar que faz alguns séculos que os dois países convivem - em seus respectivos territórios - com o idioma português. Contudo, a utilização do idioma português, por parte de cada população nacional, deu-se de maneira diferente ao longo da história.

Em Moçambique, por exemplo, o debate, sobre o uso oficial do idioma português, encontra-se em pauta desde a independência de Portugal<sup>12</sup> – lograda em 1975, através de uma luta revolucionária – pois, lá, a língua portuguesa é minoritária e, durante o período colonial, as línguas bantus eram discriminadas pelo colonizador. Segundo Kitoko-Nsiku (2012, p. 242):

Desde o início do processo da colonização portuguesa em África, os portugueses foram os primeiros a chamarem as línguas bantu, ou quaisquer outras línguas africanas, de “línguas de cães”. Os belgas, que colonizaram a República Democrática do Congo, chamavam os congolezes de “macacos”; a maioria dos portugueses via os seus povos súditos meramente como cães.

De acordo com Lopes (2004, p.18):

[...] Os falantes do Português como língua materna representam cerca de 4.8% da população total, e

---

12 Conforme (MOÇAMBIQUE, 2015), Samora Machel proclamou a independência de Moçambique em 25 de junho de 1975.

constituem uma percentagem significativa (17.7%) do número de falantes da Cidade de Maputo, a capital do país. Mais de 90% dos falantes de Português como língua primeira (L1) a nível nacional são urbanos, ao passo que os falantes bantu L1 são principalmente do campo (78%). Cerca de metade dos falantes L1 no país pertence à faixa etária 5-19 e quase 52% pertence ao sexo feminino. Os moçambicanos que vão à escola (5-24 anos) representam cerca de 40% da população total e mais de 40% da população total fala e compreende Português. Mas é claro que nem todos dos falantes fazem o mesmo uso efectivo da língua.

Deste modo, nota-se, através da comparação entre esses dois comentários, que a questão da adoção da língua portuguesa por parte do governo moçambicano, ainda, causa desconforto em grande parte da população, pois, devido à exploração e ao preconceito histórico, desenvolvido pelo antigo colonizador português, a maioria da população ainda associa a língua portuguesa com a opressão<sup>13</sup>.

---

13 Ainda que Brasil e Moçambique, atualmente, apresentem um quadro diferente com relação ao número de falantes do idioma português e, ademais, tenham conquistado suas respectivas independências de maneira distinta e em séculos diferentes, verifica-se a semelhança da postura preconceituosa do colonizador de lá e de cá – que é o mesmo, ou seja, o colonizador português – com relação às línguas indígenas. Para confirmar essa situação aqui, no Brasil, cito como exemplo as considerações de Melatti (2014, p. 57), que ao realizar uma explicação histórica sobre a língua tupi, evidencia o referido preconceito. Vejamos: “Não é raro encontrar pessoas que acreditam que todos os índios do Brasil falam a língua tupi. Essa idéia se deve a uma supervalorização da língua e dos índios tupis em prejuízo dos demais. Na verdade, muitas outras línguas são faladas pelos indígenas do Brasil. Mas a crença de que o tupi é a única ou a mais importante língua dos índios tem uma explicação. É que os conquistadores portugueses encontraram quase todo o litoral brasileiro ocupado por índios que a falavam. Esta foi a primeira língua nativa que os missionários aprenderam, a ela se afeiçoando e adotando uma atitude de desdém para com as outras línguas, que não compreendiam, chamando aqueles que as falavam de povos de ‘língua travada’. A língua tupi foi não somente aprendida, mas também adotada na catequese pelos missionários, de modo que populações indígenas de outras tradições linguísticas chegaram a aprender o tupi”.

Esse cenário explica o fato de a FRELIMO<sup>14</sup> – força revolucionária que conduziu o processo de independência moçambicano e, ademais, continua no exercício do poder – ter optado pelo uso da língua portuguesa como idioma oficial do país, buscando, assim, entre outros motivos, evitar o tribalismo e a fragmentação da unidade nacional<sup>15</sup>. Lamentavelmente, o uso

---

14 Frente de Libertação de Moçambique. Visentini (2012, p. 91) explica o surgimento da FRELIMO: “Eduardo Mondlane, que foi professor universitário nos Estados Unidos (e casado com uma norte-americana), e posteriormente funcionário das Nações Unidas, acabou se tornando o principal dirigente e mentor da Frelimo, fundada em 25 de junho de 1962, como resultado da unificação de três movimentos nacionalistas: Udenamo, Unami e Unam. Em seu primeiro congresso, a Frelimo definiu uma plataforma capaz de unir todos os patriotas moçambicanos, fixou como objetivo central a libertação nacional e determinou a estratégia e a tática para atingir esses objetivos. Definiu, ainda, o papel fundamental da unidade no processo de libertação nacional, pois a divisão era a causa maior do fracasso da resistência histórica ao colonialismo (Frelimo, 1977, p.24). A Frelimo lançou a luta armada em Moçambique em 1964, mas Eduardo Mondlane foi assassinado, em 1969, por agentes do PIDE – a polícia política portuguesa. Para seu posto como o novo dirigente da Frelimo foi nomeado Samora Machel, o qual viria a conduzir com sucesso a luta armada em Moçambique, tornando-se seu presidente depois do país ter-se tornado independente de Portugal, em 1975. Machel era considerado mais ‘radical’ que Mondlane e representava a ala militar da Frelimo. O movimento de libertação nacional em Moçambique elaborou um discurso e uma estratégia contra o colonialismo português dentro de um modelo bem particular de luta, incorporaram questões específicas da identidade africana, aliado a um discurso enquadrado aos paradigmas marxistas”.

15 Embora a FRELIMO tenha optado, inicialmente, por uma política e uma planificação linguística monolíngue, procurando evitar, assim, uma fragmentação do território nacional, vale destacar que, atualmente, devido ao desenvolvimento científico e, também, ao avanço dos direitos sociais na sociedade moçambicana, essa proposta de política e planificação linguística monolíngue vem sendo alterada e, inclusive, problematizada/ contestada por pesquisadores acadêmicos, entre estes, destaca-se Armando Jorge Lopes - linguista moçambicano – que defende um projeto multilíngue. Vejamos o que afirma Lopes (2004, p.54-55): “São talvez três as razões que explicam o status quo da política linguística e a indecisão por parte das autoridades em caminhar em direção a um multilinguismo oficial: (I) o receio de que uma política multilíngue prejudique o processo em curso de construção da nação e ponha em causa a unidade nacional; II) o receio de que políticas multilíngues se revelem de difícil gestão; e (III) a ideia de que a utilização oficial de várias línguas resultaria num processo anti-económico. O argumento de que a unidade nacional

da língua portuguesa ainda causa desconforto em uma parte da sociedade moçambicana, ademais, muitas línguas bantus são ágrafas, logo, a situação linguística não está resolvida.

No caso do Brasil, a maioria da população brasileira tem a língua portuguesa como língua materna. Além disso, nosso processo de independência ocorreu em outro contexto histórico<sup>16</sup>, mais especificamente, no início do século XIX, como consequência da chegada da família real portuguesa ao país, fato esse resultado da invasão napoleônica em Portugal. Desta forma, cabe afirmar que o problema, aqui, é outro. Trata-se do resgate e da valorização das línguas indígenas, juntamente, com a valorização da etnia indígena, por entender, a partir de uma concepção moderna, que a matriz indígena é tão importante quanto a matriz africana e a matriz europeia na constituição da brasilidade<sup>17</sup>. Hoje, por exemplo, existem mais de 150 línguas indígenas no Brasil.

---

num país multilíngue requer uma política e planificação monolíngue parece ser um mito. Do mesmo modo que a ecologia mostra que a sobrevivência biológica é essencialmente possível através de uma variedade de formas, porque é que políticas multilíngues oficiais não de necessariamente tornar as nações mais vulneráveis e mais facilmente destrutíveis? Para além disso, há o argumento de que a introdução de um tipo de política multilíngue oficial seria prematura porque as línguas bantu não estão ainda suficientemente desenvolvidas. É claro que poderíamos pensar, por exemplo, no Kiswahili na Tanzânia e no Afrikaans na África do Sul, que não eram particularmente desenvolvidas quando adquiriram estatuto de língua oficial nos seus respectivos países. De facto, pode argumentar-se que o estatuto adquirido no passado realmente acelerou o seu desenvolvimento e promoção. Por outro lado, o Krio na Serra Leoa – tal como o Kiswahili na Tanzânia – que era originariamente uma língua pequena se tornou, por via de acções de promoção, numa língua franca grande e desenvolvida. Quanto ao argumento dos custos económicos, o argumento é também insustentável, porque cada língua é igualmente económica para o grupo populacional que a fala”

16 A independência do Brasil foi proclamada em 07 de Setembro de 1822 por D. Pedro I - príncipe regente do Brasil, herdeiro do trono português e, posteriormente, rei de Portugal, nomeado D. Pedro IV - nas margens do Riacho Ipiranga, localizado na cidade de São Paulo.

17 Este trabalho compreende que o surgimento do povo brasileiro está fundamentado, essencialmente, a partir da mistura de três matrizes étnicas, são elas: a matriz

Todavia, as línguas indígenas brasileiras enfrentam as mesmas dificuldades que as línguas bantus, ou seja, a maioria das línguas indígenas brasileiras é ágrafa. Segundo (FRANCHETTO, 2008):

Quanto aos conhecimentos produzidos sobre as línguas indígenas, o trabalho de Moore (3) nos permite constatar que: apenas 15 línguas têm uma descrição ou documentação satisfatória (uma gramática descritiva, dicionário, coletâneas de textos); 35 línguas, pelo menos, permanecem amplamente ignoradas; 114 foram objeto de algum tipo de descrição de aspectos da fonológica e/ou da sintaxe.

Portanto, o quadro da situação linguística dos índios brasileiros é alarmante, pois somente quinze línguas indígenas possuem a forma escrita. Em outras palavras, se o governo federal não adotar políticas linguísticas eficazes, em breve, muitas línguas indígenas brasileiras serão extintas e nós, brasileiros, sequer teremos a chance de viabilizar um local mais respeitoso, no poder institucional, para esse pequeno grupo de línguas indígenas que detém o domínio da escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio proposto no mundo globalizado atual, a saber: manter a identidade global, sem perder a identidade local,

---

indígena, a matriz europeia e a matriz africana. Assim sendo, este artigo, ao defender essa formulação sobre a constituição do povo brasileiro, fundamenta-se em Ribeiro (2006, p. 27), que afirma: “No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos da África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas”.

creio que, de fato, Moçambique e Brasil devem pensar, formular e construir uma identidade cultural de acordo com os anseios de seus povos. Logicamente, sem esquecer-se de aprimorar suas identidades globais, naquilo que cabe destacar, acredito que a Lusofonia é um espaço de desenvolvimento dessa identidade global, sem deixar de lado outros “territórios” que, também, possam ajudar na construção dessa identidade globalizante.

Com relação aos problemas linguísticos citados neste artigo, entendo que, embora Moçambique e Brasil tenham situações distintas de diversidade linguística, a adoção de uma política multilíngue se torna urgente, necessária e imprescindível nos dois países. Pois tal fato ajudará a superar preconceitos históricos e possibilitará uma nova reinterpretação identitária, incluindo, assim, aspectos culturais e linguísticos dos vários povos que habitam as respectivas nações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Portal.CELAC. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/conteudos-excedentes/celac/brasil-e-america-do-sul-1/celac>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

CPLP. *Visões para o futuro*. 2013. Disponível em: <<http://www.cplp.org/id-4176.aspx>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

FRANCHETTO, Bruna. *A escola e a preservação linguística*. 2008. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/a-linguistica-indigena-nos-anos-90>>. Acesso em: 26 out. 2015.

ITAMARATY. BRICS. 2015a. Disponível em: <[http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3672&catid=159&Itemid=436&lang=pt-BR](http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3672&catid=159&Itemid=436&lang=pt-BR)>. Acesso em: 05 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. UNASUL. 2015b. Disponível em: <[http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=688&catid=144&Itemid=434&lang=pt-BR](http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=688&catid=144&Itemid=434&lang=pt-BR)>. Acesso em: 05 nov. 2015.

KITOKO-NSIKU, Edouard. Língua de cães ou língua de gente? O retorno das línguas bantu nas escolas primárias de Moçambique: desafio para o português. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org). *Língua Portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo: EDUC, 2012. p. 239-257.

LEITE, Patrícia Soares. *O Brasil e a operação Sul-Sul em três momentos: os governos Jânio Quadros / João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. 228p.

LOPES, Armando Jorge. *A batalha das línguas: perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004. 488p.

MARTINS, Moisés de Lemos. Língua portuguesa, globalização e lusofonia. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org). *Língua Portuguesa e Lusofonia*. São Paulo: EDUC, 2014. p. 15-33.

MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. 9. ed. 1.reimp. São Paulo: EDUSP, 2014. 304p.

MERCOSUL. *Saiba mais sobre o Mercosul*. 2015. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

MOÇAMBIQUE, Portal do Governo de. *A luta pela Independência*. 2015. Disponível em: <<http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Historia-de-Mocambique/A-Luta-pela-Independencia>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 435p.

UNESCO. *Relatório Mundial da UNESCO: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Tradução das Delegações Permanentes de Portugal e do Brasil junto à UNESCO em conjunto com a Representação da UNESCO no Brasil. Paris: UNESCO, 2009. 40p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>>. Acesso em: 26 Out. 2015.

UNILA. *História da UNILA*. 2015. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/conteudo/hist%C3%B3ria-da-unila-0>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

UNILAB. *Institucional*. 2015. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/institucional-2/>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

VISENTINI, Paulo Fagundes. *As Revoluções Africanas: Angola, Moçambique e Etiópia*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.190p.

**GRUPO DE TRABALHO 11**  
**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**  
**E LEGISLAÇÃO**

# O processo de revitalização de línguas minoritárias: uma revisão da literatura

*Aldenor Rodrigues de Souza Filho\**

*[E]spero que todos os parentes do nosso povo guerreiro se interessem pela recuperação da nossa língua original [...] porque um povo sem língua e sem cultura não é um povo.*

ISAÍAS POTIGUARA

No campo das ciências da linguagem, encontramos diversos ramos de interesses que focam determinados fenômenos que a(s) língua(s) apresentam a partir do uso de seus falantes. Dentre estes, vimos nas políticas linguísticas aquele que melhor pode identificar o processo que queremos nos debruçar neste artigo, que é o de revitalização de línguas minoritárias<sup>1</sup>.

Como toda ciência humana, a definição exata do que vem a ser uma política linguística é de difícil acesso e pode ser questionada constantemente. No paradigma atual, percebemos a definição de Johnson (2013) como a que melhor apropria a visão que temos para abordar e tratar do assunto. Este afirma que a política

---

\* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL) da UFPB. Email: aldenorsouza@hotmail.com

1 Por línguas minoritárias, não levamos em consideração o quantitativo de pessoas que falam determinada língua em comparação com línguas majoritárias, numa relação puramente numérica. Seguimos a linha de raciocínio de MAY (2012), que ressalta as diferenças de status, relações de poder e influência de variedades de diversas línguas.

linguística é “um mecanismo político que impacta na estrutura, na função, no uso, ou na aquisição da língua”<sup>2</sup> (p. 08). Obviamente, o autor amplia a discussão deste conceito para outros aspectos que envolvem determinadas ações dentro das políticas linguísticas mas, por enquanto, esta visão já nos é o suficiente para alcançar nosso objetivo.

Ao mesmo tempo em que as políticas linguísticas estão recebendo cada vez mais respaldo dentro das ciências linguísticas nos últimos anos tanto no Brasil quanto em outros países do mundo (DIONÍSIO, 2014), percebemos como um campo ainda mais específico desta área está ganhando mais destaque, a saber, o processo de revitalização de línguas minoritárias no Brasil (cf. BROSTOLIN, 2003; CÉSAR, 2006; CUNHA, 2008; MAIA, 2006, NASCIMENTO, 2013; SOUZA, 2008; SOUSA, AFONSO, 2015) e no mundo (cf. GRENOBLE, LINDSAY, 2006; (HINTON; HALE, 2001). Nesta linha de raciocínio, sabemos que as línguas estão constantemente em uma dinâmica de mudança. Esta pode ser uma assertiva de conhecimento comum para um leitor da área de linguística, e facilmente reconhecível como verídica. Ainda, é comum o conhecimento geral de que algumas línguas deixam de ser faladas com o passar do tempo.

Por outro lado, existem números que não são nada estimuladores para aqueles que acreditam na importância da manutenção das diversas línguas existentes. Estima-se que, das 6.900 línguas faladas atualmente no mundo, mais de 90% delas não resistirão até o final deste século (MAY, 2012). A epígrafe apresentada inicialmente ilustra a preocupação de determinados povos, a exemplo do povo Potiguara, com o fim de sua língua.

---

2 No original: “a policy mechanism that impacts the structure, use, or acquisition of language”.

Nesta perspectiva, encontramos na educação o aparato de valor alto que pode ajudar e de fato ajuda no processo de aquisição não apenas de uma língua estrangeira, mas também de reaquecimento e manutenção da língua materna (COOPER, 1989).

Com o exposto, surgiu a pergunta de pesquisa que norteia a nossa investigação: qual o papel da educação no processo de manutenção e revitalização de uma língua minoritária? Como resultado desta pergunta, alguns desdobramentos são evidentes e precisam ficar mais esclarecidos.

A partir da preocupação mencionada anteriormente, apresentamos o objetivo deste artigo como sendo o de ilustrar alguns pontos relevantes na discussão teórica acerca do fenômeno de revitalização de línguas, a exemplo da Reversão da Mudança de uma Língua<sup>3</sup> e a Escala Gradual de Ruptura Intergeracional<sup>4</sup>, ambos de Fishman (1991, 2001).

A nossa pesquisa está contextualizada no âmbito do Estado da Paraíba que agrega, atualmente, em sua grande maioria, o povo Potiguara. Estes foram escolhidos para serem nosso foco por apresentarem um projeto de revitalização de sua língua, o tupi, porque, como bem afirma Isaías Potiguara (2011, p. 54), “os invasores proibiram os nossos parentes de falar sua própria língua”.

## 1 PRA QUE SALVAR UMA LÍNGUA?

Conforme Ferguson (2006), as línguas morrem, basicamente, a partir de duas motivações principais: através da aniquilação total de seus falantes e por meio da mudança gradual de uma língua para a outra. O primeiro motivo se refere, de forma resumida, às ocupações por invasões de espaços territoriais de nações diferentes

---

3 No original, *Reverse Language Shift*.

4 No original, *Graded Intergenerational Disruption Scale*.

por diferentes povos. O segundo aspecto será considerado com mais riqueza de detalhes no desenvolver do raciocínio de Fishman (1991) que apresentaremos ampliaremos a discussão pormenorizadamente mais tarde.

A partir da pergunta inicial de Fishman (1991) parafraseada no início desta seção, indicaremos alguns motivos pelos quais existe a necessidade de se salvar uma determinada língua. Dada a morte de uma grande quantidade de línguas, surge o movimento pela tomada de consciência de que a perda de tais línguas limita a pluralidade das relações entre os diferentes povos que se relacionam. Para se mencionar um exemplo próximo de nossa realidade, imagine-se que, no Brasil, existe apenas uma língua falada pelo povo brasileiro: a portuguesa. Esta é uma ideia bastante equivocada de monolinguismo, por deixar à parte um conjunto de povos indígenas<sup>5</sup> que se comunicam em diversas outras línguas (MAHER, 2010).

Ademais, alguns argumentos são constantemente revisitados e explorados para indicar a importância da manutenção das línguas minoritárias. É interessante fazermos uma pequena ressalva nestes argumentos para entendermos as motivações dos que defendem esta perspectiva de manter as línguas em sua pluralidade.

O primeiro argumento é o da ecologia da linguística. Esta indica que as línguas devem se manter e continuar sendo preservadas a fim de perpetuar a multiplicidade de possibilidades comunicativas. O inverso deste raciocínio seria como uma caixa de lápis com apenas duas cores, preto e branco. Uma caixa de lápis de cor deve apresentar tantas cores quanto nossos olhos podem distinguir como branco, preto, azul, amarelo, verde, entre outras cores. Tal argumento é frequentemente combatido com veemência por apresentar um caráter romântico e por ser uma visão ideológica e não prática de

---

5 Apesar de o termo *indígena* e *ameríndios* não traduzir a multiplicidade de identidades de povos que habitaram e habitam o Brasil pré-colonial e atual, utilizaremos aquele por não dispormos de um outro que melhor apazigue esta limitação.

como diversos povos devem interagir e se comunicar dentro de um estado-nação (FISHMAN, 1991).

O segundo argumento é a questão da identidade<sup>6</sup>. Arelado à discussão das línguas, Ferguson (2006, p. 78) afirma que “a perda da língua pode causar problemas sérios para a identidade e cultura de uma determinada comunidade”<sup>7</sup>. Podemos, a princípio, identificar uma possível discordância entre o conceito de identidade vista como um construto híbrido com o de Ferguson que permitiria conectar a identidade a uma essência. Desta forma, recairíamos na ideia de que manter uma língua é indispensável para manter a essência de um grupo enquanto povo. Porém, May (2012, p. 9) é assertivo ao afirmar que “a língua é meramente um fator contingente da identidade e não pode (nunca) ser um fator *significativo* ou *constitutivo* da identidade<sup>8</sup>, isto é, os defensores da manutenção de línguas minoritárias não estão colocando toda a carga de responsabilidade da identidade unicamente na língua em si.

Ainda dentro da perspectiva dos motivos que temos para salvar uma determinada língua, é importante trazer à luz o questionamento do que significa, em si, o conceito de uma língua e sua relação dicotômica com o conceito de dialeto. Como bem trata Calvet (1974, *apud* SPOLSKY, 2009, p. 182), “um dialeto é tão somente uma língua abatida, e uma língua é um dialeto que obteve sucesso politicamente”<sup>9</sup> (tradução nossa). Em outras palavras,

---

6 Situamos tal discussão dentro da perspectiva de Hall (2005), que indica ser a construção da identidade um construto basicamente social. Ela pode ser fluida, variar de acordo com diferentes momentos de posicionamento social que um indivíduo se situa, e se (re)adequar de acordo com o tempo.

7 No original: “the loss of a language may do serious harm to the community’s identity and culture”.

8 No original: “language is merely a contingent factor of identity it cannot therefore (ever) be a *significant or constitutive factor of identity*”.

9 No original: “a dialect is never anything than a defeated language, and a language is a dialect wich has succeeded politically”.

a dicotomia língua x dialeto é vazia de sentido, por se tratar de posicionamentos políticos através do uso da linguagem.

Está distante de nosso objetivo ir à exaustão com as discussões sobre a importância da manutenção de determinadas línguas no mundo. O que nos interessa é saber que esta é uma realidade e uma demanda em diversas sociedades.

## 2 O PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS

O início do modelo de estado-nação, a partir da Revolução Francesa, trouxe consigo uma visão de que, para se unir o povo, é necessário que todas as pessoas falem a mesma língua. Desde então, é perceptível a ação direta de alguns agentes políticos nacionais, ou até mesmo supranacionais, na relação das línguas de diversos países. Como bem resume Florian Coulmas (*apud* MAY, 2012, p. 07), “o estado-nação como evoluiu desde a Revolução Francesa é o inimigo natural das minorias”<sup>10</sup>. Ainda nesta linha de raciocínio, May (2012) aponta como sendo este agente o maior causador de conflitos de cunho linguístico devido a políticas de homogeneização da língua e da cultura através de uma educação de massa.

Consoante diversos autores como Fishman (1991) e Spolsky (2009), apenas para citar dois nomes exponenciais, o caso da língua hebraica é emblemático no tocante à sua revitalização. Por causa do suporte de pessoas com ideologias consolidadas, estudiosos da área e outros grupos de organização social importantes, surgiu o movimento de retomada desta língua para ser falada entre os hebreus na Palestina. A partir de então,

---

10 No original, “the nation-state as it has evolved since the French Revolution is the natural enemy of minorities”.

diversos movimentos foram tomando corpo através de diferentes domínios<sup>11</sup> e a recuperação da língua se tornou uma realidade.

É importante ponderar aqui para o fato de que FISHMAN (1991, 2001) se refere sempre a um processo de mudanças de línguas ocasionadas por motivações já discutidas até aqui. Outros autores, a exemplo de Ferguson (2006), Spolsky (2009) e outros mencionados anteriormente é que tratam especificamente da nomenclatura de revitalização para este processo.

Conforme explicitado no início, apoiaremos nossa perspectiva de revitalização das línguas minoritárias a partir da percepção de Fishman (1991, 2001), pela Reversão da Mudança de uma Língua (doravante RML) e o seu modelo proposto de Escala Gradual de Ruptura Intergeracional. A partir de agora, debruçar-nos-emos nos avanços que estas duas propostas abriram para o campo.

Segundo Fishman (2001, p. 2), a RML “procura determinar se o número ou o poder dos membros de uma comunidade desempenhando estas funções [sociais] em uma língua particular está crescendo ou diminuindo”<sup>12</sup>. Consoante a discussão inicial sobre o porquê de se priorizar uma determinada língua, Fishman (1991) vai além dos argumentos apresentados dos caracteres da ecologia das línguas e da identidade. Ele aponta mais três argumentos.

Inicialmente, ele compara as pesquisas na área de mudanças de línguas, e a RML como um todo, com as da área de saúde. Se um médico pode (e deve) fazer investigações que identifiquem curas para doenças graves como a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) e o câncer, por que outras doenças não deveriam ser privilegiadas em sua

---

11 Domínio, a grosso modo, pode ser definido como um espaço social como uma família, uma vizinhança, uma igreja, apenas para citar alguns exemplos (FISHMAN, 1972 *apud* SPOLSKY, 2009).

12 No original, “(RLS) seeks to determine whether the number or power of the community members discharging these functions in a particular language is rising or falling”.

cura, a exemplo da hepatite? (*ibid.*, 1991). Esta linha de raciocínio reforça a ideia de que as prioridades são feitas a partir de um posicionamento político acerca de um determinado fenômeno.

Um segundo argumento é que a RML é um traço de prioridade que trata tão somente de um grupo que o constrói ou denigre. Resguardar a manutenção da língua tupi pode ser uma prioridade para os professores desta língua do povo Potiguara, e, por outro lado, ser um movimento irrelevante para um residente da classe média da capital da Paraíba, por exemplo. Como última propositura, o autor ressalta que o desenvolvimento de uma pesquisa em RML se trata de ponderar sobre injustiças e desorganização social (*ibidem*, 1991).

No sentido de situar uma determinada língua em uma escala que se propõe a intervir na sua revitalização, Fishman (1991) propõe uma Escala Gradual de Ruptura Intergeracional (doravante EGRI). O objetivo é, prioritariamente, ajudar no diagnóstico e guiar nos esforços de revitalização de uma determinada língua (FERGUSON, 2006).

A escala apresenta oito estágios interdependentes que contemplam as mesmas características da Escala Richter no sentido de que quanto maior o número na escala, maior o grau de risco que uma determinada língua corre (FISHMAN, 1991). A partir de agora, nos debruçaremos em uma discussão sobre cada um destes estágios a fim de situar o leitor nas características pertinentes a cada uma delas.

O estágio 8 converge para o grau de maior risco da escala por apresentar os moldes mais preocupantes de ruptura com uma determinada língua. Aqui, apenas alguns falantes isolados, geralmente mais velhos, restam na comunidade. Fishman (1991) também se refere a alguns “entendedores”<sup>13</sup> que afirmam possuir

---

13 No original, ‘understanders’ (p. 88).

algum conhecimento na língua, sendo que podem apresentar deficiência na proficiência nessa língua. O destaque fica também na informação de que, neste estágio, há importante intervenção de linguistas no sentido de coletar e organizar uma gramática, um léxico e uma fonologia pertinentes. Fishman (1991) traz, inclusive, alguns recursos importantes que estes profissionais podem utilizar ao captar estas informações em campo, através da memória, com o resgate de expressões por meio de eventos engraçados, brincadeiras de criança, imagens de familiares. Não menos importante, devemos ressaltar a relevância, neste estágio, da “consequência natural de uma reconstrução [que] é a instrução”<sup>14</sup> (*ibid.*, p. 89) que se volta para o ensino da língua para os mais velhos e adultos da comunidade.

O estágio 7, por sua vez, prioriza a ideia de que o indivíduo deve começar a se enxergar como parte do grupo porque fala uma determinada língua que está prestes a se extinguir. Aqui, os falantes também são as pessoas mais velhas. Porém, elas estão socialmente integradas e circulam entre diversos membros da comunidade. Fishman (1991) indica que “o objetivo deste estágio (assim como em qualquer outro) deve ser transcender a si mesmo”<sup>15</sup> (p. 91). No caso, a língua deve atingir o grupo dos jovens, assim como alcançar as comunidades residenciais e as vizinhanças. Os mais velhos devem estar constantemente encorajados a falar em sua língua, com o apoio explícito de voluntários, como os pesquisadores. O foco deve estar no olhar primordial em promover a continuidade intergeracional da língua.

Dando continuidade, o estágio 6, segundo Fishman (1991), é o mais crucial por ser o mais difícil e indispensável na sequência da escala. Este estágio é tão importante que o autor afirma ser

---

14 No original, “A natural consequence of reconstruction (...) is instruction”.

15 No original, “The goal at this stage (as at every stage) must be to transcend itself”.

“impossível saltar ou dispensar o estágio 6”<sup>16</sup> (p. 95). Tal importância vem do fato de que este se volta para o ressurgimento da família que perpetua a língua de forma intergeracional. É importante destacar o realce que o autor concede ao núcleo familiar na RML por este mesmo motivo. Além disso, a língua é usada normalmente em interações orais informais entre, pelo menos, três gerações de famílias. A responsabilidade maior recai sobre os jovens que, de alguma forma, devem deixar o contínuo *modus vivendi* sociolinguístico anterior, com o predomínio do uso da língua majoritária. No mais, também recai sobre os jovens a responsabilidade da continuidade das futuras gerações com grupos mais concentrados demograficamente, repercutindo a fala da língua minoritária.

O estágio 5 se volta à proteção da funcionalidade da oralidade. Além disso, ela foca na alfabetização porque esta facilita a comunicação e há o reforço da união dos membros do grupo. Este movimento de alfabetização se materializa nas casas de vizinhos letrados, em unidades religiosas e, principalmente, em centros de alfabetização para crianças e adultos. No mais, Fishman (1991) ressalta que “o letramento liberta pros-RML da completa dependência”<sup>17</sup> (p. 96). Para além destas vantagens, há o fato de não haver necessidade de aprovação ou regulação governamental para que as medidas de RML sejam adotadas e empreendidas pelo grupo.

Aqui fazemos uma pausa na explanação para indicar que o conjunto destes quatro primeiros estágios formam um grupo que assume a prioridade de clarificação ideológica para atingir

---

16 No original, “*One cannot jump across or dispense with stage 6*” (destaque do autor)

17 No original, “*literacy frees pro-RLSers from complete dependence*”. Interessante atentar para o fato de que “*literacy*” pode ser traduzido tanto para “alfabetização” quanto “letramento”. Neste caso, especificamente, preferimos traduzir para letramento por se aproximar com mais veemência desta proposta de intervenção na língua. Letramento, de forma resumida, pode ser indicado como sendo o estudo que têm por “objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2007, p. 01).

a diglossia entre a língua minoritária e a majoritária dentro da EGRI. Os próximos estágios estão mais voltados para transcender a diglossia, fase subsequente que pretende dar mais visibilidade à língua minoritária (FISHMAN, 2001).

O estágio subsequente da EGRI, o 4, prioriza a discussão da importância do ensino nas escolas formais. Há, basicamente, dois tipos de escolas que podem surgir e conviver mutuamente. As primeiras são escolas públicas que, mesmo oferecendo algum tipo de instrução através da língua minoritária, tem seu currículo e funcionários sob a égide da língua majoritária. As segundas são, basicamente, inteiramente financiadas por fundos gerais próprios da comunidade da língua minoritária. Por consequência, estão sendo geridas por falantes das línguas minoritárias. Fishman (1991) aponta diversas (des)vantagens para ambos os tipos de escolas. Fica evidente, todavia, que ideologicamente a escola gerida totalmente por falantes da língua minoritária é a mais recomendável, por apresentar, de um modo geral, maior congruência com os aspectos etnoculturais da comunidade e, por extensão, favorecer a RML.

O estágio 3, por sua vez, apresenta o traço de ter as minorias linguísticas nas áreas de pequenas empresas, seja controlando-as, seja fazendo parte apenas do grupo de funcionários. Estas empresas podem ser voltadas para grupos de falantes majoritários e/ou minoritários. Em ambos os casos, os pró-RML devem levar em consideração que é necessário fazer uso da língua minoritária nos ambientes da empresa, retratando um espaço como sendo do grupo minoritário. Fishman (1991) também indica a importância de que serviços prestados à comunidade minoritária devem ser feitos em sua língua. Por fim, mas não menos importante, o autor explana que este não é um estágio nem necessário, nem suficiente para a RML, por sair da esfera da família. Por outro lado, o desenvolvimento da base econômica do grupo minoritário é importante em todas as etapas para o avanço da sua língua.

O estágio 2, segundo Fishman (1991), apresenta um grau de avanço com pouca ou quase nenhuma intervenção pelos idealistas da RML. Isto se deve ao fato de, tanto para os estágios 2 e 1, haver grande representação do governo nos domínios que se pretende alcançar. Os domínios em questão são alcançados através de serviços e agências locais. O autor defende a ideia da importância destes locais serem operados de forma bilíngue. Por outro lado, há, irremediavelmente, maior contato entre os grupos minoritários e majoritários. Como desvantagem deste contato, há o risco das “possibilidades de uma drenagem cerebral”<sup>18</sup> (*ibidem*, p. 106) nos integrantes da minoria linguística. Ao fim, o autor também apoia a monitoração empírica constante das reais contribuições que este estágio pode trazer para a transmissão intergeracional da língua.

Por fim, como último nível da EGRI, encontramos no topo o estágio 1. Este, por excelência, não significa o fim dos problemas da EGRI, mas sim a maior preocupação em decisões políticas. Isto porque este estágio representa o fim da busca pela autonomia cultural da minoria linguística. É importante ressaltar também que a língua minoritária não apenas está coassociada com as altas atividades ocupacionais – leiam-se educação, governo e mídia –, mas também porque os representantes pró-RML são responsáveis por planejar, conduzir e avaliar tais atividades políticas da língua. Para Fishman (1991), também deve ser destacado o fato de que o *feedback* dos estágios 1 e 6 por meios empíricos deve ser imediato. Se estes apresentarem uma resposta lenta ou questionável, então o estágio 1 não passa de, segundo o autor, uma mera “luxúria do que uma necessidade”<sup>19</sup> (FISHMAN, 1991, p. 108) para os falantes da língua minoritária.

---

18 No original, “brain-drain possibilities”.

19 No original, “(...stage 1 is a) luxury rather than a necessity”.

Após esta explanação acerca dos oito estágios da EGRI, definidores das características gerais que permeiam cada fase de uma determinada língua minoritária pode se encontrar em sua revitalização, é interessante destacar que Fishman (2001) não trata dos diversos estágios da EGRI de forma hierárquica. Ela é uma teoria do posicionamento de que “deve haver suporte estratégico ou ligações entre os estágios”<sup>20</sup> (p. 16), não havendo, necessariamente, um reposicionamento gradual, estágio por estágio, obedecendo uma sequência lógica tanto para cima quanto para baixo da escala.

Como indicado, percebemos a importância de fomentar ainda mais as discussões sobre o processo de revitalização de línguas minoritárias a partir de questões ideológicas baseadas no uso feito pela comunidade. Ademais, mostramos a evidência de que a importância ou não de uma língua ser revitalizada depende da perspectiva de quem olha para este fenômeno.

Nossa intenção não foi a de extinguir todas as discussões teóricas acerca do processo de revitalização de línguas minoritárias. Aqui, a proposta é de apresentar a assunção teórica de Fishman (1991, 2001) mais evidente e que sucedeu a diversas outras sugestões intervencionistas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como exposto anteriormente, o processo de revitalização de línguas minoritárias surge no campo das políticas linguísticas como um meio de reagir a forças de poder que são facilmente identificadas através de agências de cunho tanto local quanto de estados-nações. nosso objetivo foi o de apresentar alguns pontos importantes de cunho teórico no tocante à revitalização das línguas minoritárias .

---

20 No original, “(...)there must be strategic support or linkage stages”

Como vimos, Fishman (1991, 2001) apresenta uma proposta de intervenção na revitalização das línguas, postulada sob o nome de Reversão da Mudança de uma Língua (RML). Esta, por sua vez, está operacionalizada em uma Escala Gradual de Ruptura Intergeracional, dividida em oito estágios que são interdependentes, apesar de não haver, necessariamente, uma mudança linear na intervenção do uso da língua nos diferentes domínios.

Sabemos que toda pesquisa apresenta limitações e é digna de ser questionada. A limitação teórica que nossa pesquisa apresenta reside em esta estar, basicamente, contextualizada em uma dinâmica não debruçada dentro de nossa realidade brasileira. Por outro lado, temos ciência da importância da apropriação de modelos teóricos existentes e que tentam, de alguma forma, gerar conhecimento que pode ser generalizado para uma diversidade de realidades no mundo inteiro.

O processo de revitalização de línguas minoritárias vem ganhando, cada vez mais, espaço nas discussões acadêmicas no que concerne às políticas linguísticas, por apresentar um caráter de legitimação do espaço identitário, social e de direitos e deveres destes Povos.

## REFERÊNCIAS

BROSTOLIN, M. R., Da política linguística à língua indígena na escola. *Tellus*, ano 3, n. 4, Campo Grande, MS, p. 27-35, abr. 2003.

CÉSAR, A.L.S., Algumas questões a propósito de línguas e construção de identidades étnicas. *Estudos Linguísticos*, XXXV, p. 52-59. 2006.

COOPER, R. L. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008.

DIONÍSIO, C. I. B. *Teorias recorrentes em Política e Planejamento Linguístico no Brasil*. 2014. 63 f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FERGUSON, G. *Language planning and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd., 2006.

FISHMAN, J. A. *Reverse language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, England: Longdunn Press Ltd, 1991.

\_\_\_\_\_. Why is it so hard to save a threatened language? In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: a 21st Century Perspective*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters Ltd, 2001.

GRENOBLE, L. A.; LINDSAY, J. W. *Saving languages: an introduction to language revitalization*. Cambridge University Press, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HINTON, L.; HALE, K. (Org.) *The green book of language revitalization in practice*. Brill, 2001.

JOHNSON, D. C. What is language policy. In: \_\_\_\_\_. *Language policy*. New York: Palgrave Macmilliam, 2013. p. 03-25.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 01-25. 2007.

MAHER, T. de J. M. O desejo de retorno da língua (quase perdida): professores indígenas e identidade linguística. *Revista*

da FAEEBA - *Educação e Contemporaneidade*, v. 19, n. 33, p. 147-158, Salvador, jan./jun. 2010.

MAIA, M. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação inter-cultural bilíngue. *Tellus*. Campo Grande, MS, Ano 6, n. 11, p. 61-76. out. 2006.

MAY, S. *Language and minority rights: ethnicity, nationalism and the politics of language*. 2nd ed. New York, NY: Routledge, 2012.

NASCIMENTO, A. M.; Ações para a revitalização linguístico-cultural entre o povo Xambioá: lições desde projetos comunitários. *Tellus*. Campo Grande, MS, Ano 13, n. 25, p. 83-105, jul./dez. 2013.

POTIGUARA, I. O tupi. In: SEBASTIÁN, G.; ZOETTL, P. A. (Orgs.). *Índios na visão dos índios: potiguara*. Salvador: Thydêwá, 2011.

SOUZA, L. S. L. O processo de revitalização de uma língua: mecanismos para documentação e classificação da língua dos Arara do Rio Branco. *Língua, Literatura e Ensino*. Vol. 3, mai. 2008.

SOUSA, S. C. T.; AFONSO, M. A. V.; Políticas linguísticas oficiais para as línguas indígenas brasileiras. In: ROCA, M. P.; SOUSA, S. C. T. (Orgs.). *Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SPOLSKY, B. *Language management*. New York, NY: Cambridge University Press, 2009.

# O português afro indígena de Jurussaca, PA: considerações fonológicas iniciais

*Dalva Del Vigna\**

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise preliminar<sup>1</sup> de um pequeno conjunto de dados fonológicos da variedade de português afro-indígena da comunidade de fala de Jurussaca, Pará. Além dessa análise preliminar, o artigo visa ainda levantar algumas questões relativas à política linguística em sua interação com teorias descritivas e explicativas da análise de línguas, assim como suas contribuições no campo da elaboração de instrumentos linguísticos para as variedades do português vernacular brasileiro.

Segundo Figueiredo e Oliveira (2013), a Comunidade de Jurussaca é, de acordo com o NAEA – Núcleo de Altos Estudos da Amazônia, um dos 253 povoados quilombolas distribuídos em oito áreas do Estado do Pará. Ainda de acordo com esses autores, a comunidade de Jurussaca situa-se na região quilombola denominada Bragantina e faz parte do Município de Tracuateua, localizando-se a 10 km da sede deste. O lugarejo encontra-se a, aproximadamente, 25 km da cidade de Bragança, um dos primeiros povoados da Amazônia Brasileira.

---

\* Doutoranda em Linguística no PPGL, Universidade de Brasília – UnB. Email: [dvigna@gmail.com](mailto:dvigna@gmail.com)

1 Essa análise preliminar foi apresentada, de forma abreviada, na mesa redonda Aspectos da fonologia do português brasileiro, no XVIII Congresso Internacional de Humanidades, na UnB, de 20 a 22 de outubro de 2015.

A comunidade de Jurussaca, que se constitui numa comunidade de fala do português afro-indígena, apresenta características linguísticas próprias dessa variedade ainda não muito investigada no Brasil. A análise inicial que pude fazer de um conjunto de dados coletados por pesquisadores do GELIC – Grupo de Estudos de Línguas em Contato, da USP – demonstra que essa variedade apresenta fenômenos fonológicos relevantes para a compreensão das relações entre língua portuguesa/línguas indígenas e línguas africanas, linha de pesquisa em expansão no Brasil.

## **1 O PORTUGUÊS-AFRO INDÍGENA**

A variedade de Jurussaca,PA se constitui numa variedade do português afro- indígena. Oliveira et al. (2015) assim definem o português afro-indígena:

Uma variedade vernacular rural de português brasileiro L1 falada por comunidades envoltas em miscigenação afro-indígena, mas que selecionam politicamente o termo “afro” ou “indígena”. Exemplificam-se as comunidades de Jurussaca/PA (autoidentificada como comunidade quilombola, logo “afro”) e Almofala-Tremembé/CE (autoidentificada como comunidade indígena, mas não “afro”). (...).

A variedade de português afro-indígena compartilha com as variedades de português afro-brasileiro e indígena a característica de localizarem-se ao extremo [+Marcado] do continuum dialetal de português; difere, no entanto, da variedade indígena, por ser esta L2 por definição, e da afro-brasileira, por esta variedade não contemplar o traço de miscigenação indígena.

Assim, Oliveira et al. (2015), após revisitarem o conceito de Português Afro-indígena, apresentam o *continuum* dialetal do português falado no Brasil, enfocando o *locus* das variedades [+Marcadas], conforme se pode ver na Figura 1:



Figura 1

Os estudos em andamento na área de morfossintaxe têm demonstrado que essa variedade possui especificidades que não se encontram em outras áreas do Brasil e também em áreas da África onde o português é falado. Um exemplo é o caso do clítico “nós” ‘não nominativo’, que não será aqui abordado e serve apenas para exemplificar essa especificidade de Jurussaca. Figueiredo e Oliveira (2013) afirmam que

o sistema dos nominativos (pronomes pessoais retos) é semelhante entre todas as variedades de português observadas (PE, PB, PJ e PLb). Contudo, o PJ apresenta duas particularidades que o distinguem das restantes variedades, quanto ao uso de nominativo: (i) o redobro do pronome, atestado nas formas forte/

fraca e ligado ao sistema pronominal dos crioulos do Golfo da Guiné e das línguas do oeste da África; (ii) o uso do nominativo 1ª. pessoa do plural em posição proclítica, com função tônica.

Em uma análise preliminar sobre o clítico de 1ª. pessoa, Del Vigna (2014) afirma:

Em todos os dados ouvidos, foi possível concluir que as ocorrências da forma ‘nós’ têm as seguintes características:

Nós Nominativo – a forma fonética do pronome é [Èn s Èn is Èn h]

Nós Clítico – a forma fonética desse clítico é [Èn s Èn is Èn h]

Nós Complemento – a forma fonética é idêntica às anteriores:[Èn s Èn is Èn h]

Com os dados que temos, é possível formular a hipótese de que a neutralização entre as formas “nós” e “nos” pode ter ocorrido em algum estágio da fala de Jurussaca, o que acarretou a homofonia das duas formas. A forma ‘não nominativa’ que, aparentemente, deixa de ser átona, tem liberdade para ocorrer tanto na posição pré como na pós-verbal. No entanto, parece preferir fixar-se na posição pré-verbal que é a posição preferida dos clíticos pronominais do PB (PAGOTTO, 1996).

O português afro-indígena, ainda segundo Oliveira et al. (op. cit), “detém características de língua parcialmente reestruturada”. (2015, p. 149).

Do contato entre línguas podem resultar algumas situações de mudança linguística, sendo as principais os pidgins e os crioulos. Thomason (2001) afirma que os pidgins e crioulos surgem em contextos multilíngues. Segundo ainda essa autora, *pidgin* é uma

língua que nasce do contato envolvendo dois ou mais grupos linguísticos. Tais grupos não possuem uma língua de contato comum, mas necessitam se comunicar frequentemente, como nos casos de comércio e negócios. Por diversas razões, eles não aprendem a língua um do outro, mas desenvolvem um *pidgin*, cujo vocabulário se apoia em uma das línguas em contato. O *pidgin* não se constitui em língua materna de ninguém, pois é usado apenas para propósitos definidos, como já afirmado anteriormente.

Quanto aos crioulos, por outro lado, são línguas maternas de comunidades de fala. Eles se desenvolvem em situações de contato que também envolvem mais que duas línguas. As línguas crioulas, originariamente, podem ter sido *pidgins* que se tornaram a principal língua de uma comunidade e aprendida/adquirida como a primeira língua pelas crianças e usada amplamente pela comunidade em suas atividades gerais. As línguas crioulas podem ser de dois tipos: crioulição forte e crioulição leve. O primeiro tipo

abarca as línguas completamente reestruturadas, enquanto que o segundo, as parcialmente reestruturadas.

Nesse artigo meu interesse não se volta nem para os *pidgins* nem para os crioulos fortes, mas sim para as línguas parcialmente reestruturadas. O que são línguas parcialmente reestruturadas? São línguas semi-criouliçadas, ou seja, com crioulição leve, geralmente originadas do que se denomina transmissão irregular. Sobre a situação de transmissão irregular, assim afirmam Lucchesi e Baxter (2009, p. 101):

Tal processo de nativização da língua dominante ocorre de maneira irregular no sentido de que os dados linguísticos primários de que as crianças que nascem nessas situações dispõem para desenvolver a sua língua materna provêm praticamente de versões de segunda língua desenvolvida entre os falantes adultos das outras línguas, que apresentam

lacunas e reanálise em relação aos seus mecanismos gramaticais.

Lucchesi e Baxter concluem que dessa transmissão irregular podem se originar a língua crioula ou “uma nova variedade histórica da língua de superstrato, que não deixa de apresentar processos de variação e mudança induzidos pelo contato entre línguas” (2009, p. 101). Esses autores não assumem o termo língua parcialmente reestruturada, como faz Holm (2004 *apud* Oliveira, 2011). Ainda segundo Oliveira, Holm aponta cinco línguas que podem ser consideradas parcialmente reestruturadas: (i) Português Vernacular Brasileiro, (ii) Espanhol Caribenho Não Padrão, (iii) Inglês Afroamericano, (iv) Africaans e (v) Francês Vernacular de Reunião e propõe que essas línguas sejam reestruturadas a partir do português, espanhol, inglês, holandês e francês, respectivamente e não pertencem tipologicamente ao conjunto das línguas crioulas, que, para Holm (*apud* Oliveira), são línguas completamente reestruturadas.

## **2 ANÁLISE FONOLÓGICA PRELIMINAR DE UM CONJUNTO DE DADOS DA VARIEDADE AFRO-INDÍGENA DE JURUSSACA**

A variedade de fala de Jurussaca, assim como outras variedades do PB, apresenta processos fonológicos cuja análise, além de contribuir para a compreensão do nível fonológico, poderá, como afirmado anteriormente, contribuir para a compreensão de fenômenos morfossintáticos. Mohanan (1986), ao iniciar o capítulo sobre o módulo pós-lexical, questiona sobre a interface fonologia/sintaxe e as relações entre as informações sintáticas e as regras fonológicas. As respostas que Mohanan (*op.cit.*, p. 146-153) nos dá a essas perguntas são demonstradas por meio da análise de dados do

inglês e do malayalam. Na análise, ele mostra como a interação entre regras fonológicas e informações sintáticas trabalham numa dada língua, o que corrobora a necessidade de se investigar determinados fenômenos sintáticos à luz da fonologia e vice-versa.

Se tomarmos o português padrão como ponto de partida, notaremos vários processos fonológicos que ocorrem na variedade de Jurussaca, dentre os quais listo alguns a seguir e grifo a parte da palavra onde o processo ocorre<sup>2</sup>.

**1) Perda e apagamento de sons:** m' esqueci; Deu prá ir po lado, Capanema pá Salina, vem...trêi dia ante da festa, Ele era cumpade, era oto tempo, trocano (trocando), sou casada quatro [veze], nós estavam armuçano, fomo fazê uma apresentação lá nas Quato Boca, até que depois nósformemo

**2) Abaixamento vocálico:** foncioná, eu teve notícia dela, graças a Deus eu nunca teve má querência com, de premero num levava mulhé pra tê criançaaqui

**3) Levantamento vocálico:** me butá, e eu cubri Ele era cumpade da minha vó, é aqui porpertoelavaiispiá,vestidodeispremeassim,umdentedealhotombém,nóisnum achemo um aqui, nósformemo

**4) Monotongação e desnasalização:** nunca mais sube notícia dela; oto; fizero, ajuntavo;eradosprimeromoradorlá;elesdeláqueformaroafestade;elesfestejavo; otosficavaolhano, elescantavo; feião,pêxe; viero da África... elesfizeroretirodeles e [ignorar] agente...

**5) Roticização:** era até essa artura, nós [estavam] armuçano, eu vô lhe ajudá prantá, nós prantava, e sargava os, se ele vortasse, ajunta tudo por aquele pessoar, vorta meio-dia

---

2 Todos os dados aqui apresentados foram coletados e transcritos pelos pesquisadores do GELIC e se encontram na página: [http://www.fllch.usp.br/dl/indl/busca\\_2.php](http://www.fllch.usp.br/dl/indl/busca_2.php).

Dos dados acima listados e de outros que pude observar e proceder a uma análise inicial, foi possível notar que o léxico da fala de Jurussaca tem um modo de constituição próprio de variedades quilombolas, como se pode atestar em Garcia (2013) em sua análise das variedades da região de Campos Belos (GO). Esses processos fonológicos apresentados em 1) a 5) mostram a possível variação a partir do PB padrão. Posso, com isso, ratificar a proposta já enunciada em Oliveira et al. (2015) de que a fala da comunidade de Jurussaca não é apenas mais um reflexo de variação a partir do português padrão, mas o reflexo do modo de constituição de uma variedade linguística que se constitui numa variedade linguística defectiva, como afirma Lucchesi (2012, p. 2- 4)

[...] não se pode pensar a formação histórica do português brasileiro, particularmente de suas variedades populares, sem ter em conta centralmente a aquisição imperfeita da língua portuguesa por parte de milhões de indígenas brasileiros e africanos escravizados e a nativização dessa variedade defectiva de segunda língua entre os descendentes desses segmentos, que vão constituir praticamente dois terços da população do Brasil.

É conveniente dizer que as formas acima mencionadas também fazem parte de variedades rurais do PB, em várias outras áreas do Brasil, o que não constitui uma novidade e que, por sua vez, pode corroborar também o que vem sendo afirmado pelos pesquisadores do GELIC e Lucchesi. O que se propõe neste artigo é que, possivelmente, muitas dessas formas já foram lexicalizadas nessa variedade. Ressalto, ainda, que para se chegar às formas do léxico dessa variedade, é necessário tomar como ponto de partida o português brasileiro padrão, visto que não se sabe quais línguas indígenas e africanas e que variedade do português fizeram parte

do contato, fornecendo suas contribuições fonológicas para o que se tem no estado atual de língua. Esse léxico, formado a partir do contato de línguas, por sua vez, pode passar por processos fonológicos que operam nesse sistema como em qualquer outro sistema linguístico. Assumir, então, que a fala dessa comunidade não é apenas o reflexo de variação do português, mas uma fala constituída em dado momento histórico do contato, implica em descrever e explicar como o léxico dessa comunidade se formou e como é o seu funcionamento no estado atual.

Conforme já afirmado, Lucchesi (2012) postula que o português brasileiro tem influência de línguas indígenas e africanas no nível da aquisição, por ele denominado de aquisição defectiva. Considerando-se que o léxico se constituiu a partir dessa aquisição irregular, apresento aqui uma análise preliminar que evidencia alguns processos envolvidos na formação de palavras na fala da comunidade de Jurussaca, que pode ser descrita como uma variedade linguística defectiva, porém já não apenas como português afro-brasileiro, mas como português afro-indígena – *PafroInd*.

A análise preliminar aqui apresentada tem como pressuposto teórico a Fonologia Lexical, a partir de agora FL. A FL aqui abordada segue o modelo de Mohanan (1986) e se caracteriza, conforme ele, por ser uma teoria que trata da relação entre a estrutura morfológica e as regras fonológicas que se aplicam a essa estrutura. Segundo Kentowicz (1994, p. 213-243) a FL postula que as regras fonológicas se organizam em duas grandes classes: (1) regras sensíveis aos ambientes morfológico e lexical e (2) regras que não são sensíveis a esses ambientes. Na FL as regras fonológicas se intercalam entre processos morfológicos e se dividem em estratos para organizar as regras e os processos morfológicos. Cada estrato está definido por um grupo diferente e específico de afixos e um grupo diferente de regras fonológicas e não há limite no número de estratos. As formas derivadas aumentam quando passam pelos estratos e recebem

afixação. As regras não podem ver as fronteiras criadas nos estratos anteriores, mas somente as fronteiras dos morfemas do estrato onde elas operam. Depois de sair de um estrato, todas as fronteiras são apagadas antes de se entrar ao estrato seguinte, o que se configura como o Princípio de Eliminação de Colchetes (PEC). As regras lexicais só podem ser aplicadas dentro da palavra quando se trata das fronteiras de morfemas que são afixados no mesmo estrato. Por outro lado, as regras pós-lexicais não podem ser aplicadas a nenhuma fronteira dentro da palavra. Podem somente ser aplicadas nas fronteiras entre palavras. Os estratos podem ser cíclicos e não cíclicos e é necessário que se identifiquem os estratos não cíclicos. O estrato cíclico é aquele em que se repetem as regras fonológicas depois de cada processo morfológico do estrato. O estrato não cíclico é aquele em que as regras fonológicas só são aplicadas depois de todos os processos morfológicos do estrato.

Um dos princípios básicos da FL denominado de Preservação de Estrutura assume que todas as representações dentro do léxico podem ser compostas somente por elementos que fazem parte do inventário fonêmico da língua. Isso implica que o inventário fonêmico restringe os tipos de regras fonológicas que podem ser aplicadas no léxico e mostra que, se uma regra introduz um elemento não contrastivo, ela deverá ser aplicada somente no nível pós-lexical. Para Mohanan (1996, p. 1-7), a diferença crucial entre a FL e as teorias prévias da fonologia concreta são dois traços: 1) a FL reconhece esses dois tipos de aplicação de regras, ao invés de dois tipos de regras; 2) a FL não exige que todas as aplicações de regras pós-lexicais sejam alofônicas, conforme exemplifica o que ocorre em Português entre /s/ e /z/: ‘as casa[s] foram pintadas por trê[z] homens’. Esses dois sons são distintivos em português, mas o /s/ pode passar pelo processo de vozeamento no nível pós-lexical e se apresentar como [z] na forma fonética.

Dada essa breve explicação de como a FL trabalha, passo às considerações sobre duas palavras do léxico de Jurussaca. Na fala de *Jurussaca*, são encontradas palavras como

- 1) pornuta    ‘pernoite    sepotada    ‘sepultada’  
               pêsime    ‘pêsames’
- 2) dimingo    ‘domingo’    ônibis    ‘ônibus’  
               confortávi ‘confortável’
- 3) fõncioná    ‘funcionar’    samo    ‘somos’  
               crite    ‘cliente’

Dentre essas, tomo as palavras **pornuta e dimingo** para exemplificar, de forma bastante simplificada, como pode ter sido o processo de derivação de acordo com a Fonologia Lexical. Para a palavra **pornuta**, tomo como ponto de partida uma forma mais antiga do português ‘pernoute’ - Houaiss (2001) registra a forma **pernouta**, substantivo feminino, que não foi encontrada sem o prefixo, como \*‘nouta’ - e também a forma verbal **pernoutar**.

<b>Léxico</b>	per + noute	Domingo
Afixação	[per[noute]]	_____
Silabificação	[per.nou.te]	[do.min.go]
Acento	[per’nou.te]	[dô’min.go]
Assim. Vogal sil. Pretônica	[por’nou.te]	[di’min.go]
Apagamento da vogal mais forte	[por’nu.te]	_____
Assim. traço posteri- or vogal postônica	[por’nuta]	_____
<b>Pós-Léxico</b>	[por’nuta]	[di’min.go]

Redução vogal postônica	[por'nutɐ]	[di'mingu]
Africação de oclusiva coronal	_____	[dʒi'mingu]
Nasalização vocálica	_____	[dʒi'mĩngu]
Apagamento consoante nasal da coda	_____	[dʒi'mĩgu]
Forma fonética	[por'nutɐ]	[dʒi'mĩgu]

Tabela 1

As regras pós-lexicais são hipotéticas, pois não ouvi a pronúncia das palavras. Tratei as duas formas como palavras estabelecidas no léxico, mas suspeito que apenas **pornuta** seja. No caso de **dimingo** é provável que todas as regras, incluindo a de assimilação vocálica [o] → [i], sejam pós-lexicais. O registro do momento em que a palavra **pornuta** aparece é revelador e dá pistas de que essa palavra faz parte do léxico. A informante é uma senhora idosa com mais de 80 anos.

DOC 1: Casa Rocinha? INF: era Casa Rocinha... quando o santo esmolava era três noite de pornuta lá na casa da minha vó...	DOC 1: Noite de quê?	INF: De pornuta de São Benedito de Bragança...
DOC1: Pornutela?	DOC2: O santo ficava lá três noites, né? INF: é	INF: Era três noite. Fazia pornuta da noite... esmolava no dia, à noite se regressava pra lá pra casa da minha...

O documentador 1 parece não reconhecer de que palavra se trata, e sugere a palavra ‘**pornutela**’; o documentador 2 reconhece e testa ‘ficava lá três noites, né? A informante responde que sim e finaliza dizendo ‘Era três noite. Fazia **pornuta da noite**...’ No entanto, a forma ‘**dimingo**’ aparece nos dados também como ‘domingo’, o que pode corroborar que não é uma forma lexicalizada na fala de *Jurussaca*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme havia dito na introdução, este artigo se constitui numa tentativa preliminar de análise e explicação do que pode ocorrer no léxico da variedade do português afro-indígena de Jurussaca. Os dados aqui apresentados foram coletados pelos pesquisadores do Gelic com outros objetivos de análise. Assim, se requer coleta de dados voltada para fenômenos fonológicos. Em trabalhos futuros, com *corpora* constituídos e controlados para a análise fonológica, pretendo investigar com mais profundidade os processos fonológicos aqui apresentados com o objetivo de estabelecer o léxico dessa variedade afro-indígena do português vernacular brasileiro.

Ao finalizar este artigo, faço algumas considerações que visam levar a reflexões sobre políticas linguísticas para o ensino/aprendizagem das minorias no Brasil. Talvez a questão mais premente seja “como a linguística descritiva/explicativa contribui para a política de ensino de línguas das minorias?”. Dessa questão surgem outras duas: “como se processa a gramatização dessas comunidades linguísticas minoritárias?” e “como análises linguísticas descritivas e explicativas dessas comunidades influenciam a elaboração de instrumentos linguísticos como dicionários e gramáticas pedagógicas”? Orlandi (2002, p. 245), ao tratar do trabalho pedagógico entre populações indígenas quanto à gramatização, afirma:

Quando escrevemos “temos” um dicionário, uma gramática “na cabeça”. Não se passa do oral para o escrito sem esse imaginário. Como é para o índio? Nós temos uma história de séculos, de conquistas e de relações de poder e dominação acompanhando a história da gramática e do dicionário em nossa cultura. Nós temos o desenvolvimento de uma tecnologia que demorou anos para ser implementada e tornada “pública” (livros, imprensa etc.). Como é isso para o índio?

As questões colocadas por Orlandi quanto aos índios, podem, em certa medida, ser colocadas também para as minorias linguísticas rurais e para os quilombolas e, no caso aqui analisado, para os grupos minoritários do português afro-índigena. Essas minorias são a prova de uma diversidade concreta, como se pode notar ainda em Orlandi (op. cit., p. 216) “o Estado, a Língua, a Sociedade, a Cultura se constituem de uma diversidade concreta, mas se representam em uma unidade imaginária”. Essa unidade imaginária apaga as diferenças reais e leva a uma única política de línguas para todas as variedades do PB. O assunto é complexo e o que se expõe aqui não é uma forma de resolvê-lo, senão uma forma de contribuir para as reflexões que já se encontram em andamento no Brasil, a partir das diferenças concretas explicitadas na morfossintaxe, na fonologia e no léxico dessas comunidades de fala. A análise aqui apresentada demonstra que o léxico da variedade de Jurussaca pode ser ‘bem desviante’ daquela que se considera a variedade padrão. Desvio esse que não se aplica apenas ao léxico, mas também à fonologia e à sintaxe. Essas considerações deverão ser ampliadas em estudos posteriores, quando a análise fonológica segmental e prosódica do português afro-índigena da variedade de Jurussaca - que ora se inicia - fornecer mais elementos e evidências para levar adiante essa complexa discussão.

## REFERÊNCIAS

- DEL VIGNA, D. *Breve análise da 1ª. pessoa do plural na norma de Jurussaca*. 2014. Manuscrito.
- FIGUEIREDO, C. F. G. & OLIVEIRA, M. S. D. de. Português do Libolo, Angola, e português afro-indígena de Jurussaca, Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização. *PAPIA*, v. 23, n. 2, p.105-185, 2013.
- GARCIA, J. J. *Os padrões silábicos das variedades de português da região de Campos Belos, Goiás*. 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KENSTOWICZ, M. *Phonology in generative grammar*. Cambridge/Oxford: Blackwell, 1994.
- LUCCHESI, D. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. *Estudos de linguística galega*, 4, p. 45-65. 2012.
- \_\_\_\_\_; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, D; BAXTER, A; RIBEIRO, I. (Orgs). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 101-124.
- MOHANAN, K. P. *The theory of lexical phonology*. Dordrecht/ Boston/Lancaster/Tokyo: D. Reidel Publishing Company, 1986.
- OLIVEIRA, M. S. D. et al. O conceito de português afro-indígena e a comunidade de Jurussaca. In: AVELAR, Juanito.; ÁLVAREZ, Laura. (Orgs.). *Dinâmicas afro- latinas: línguas e histórias*. SUP - Stockholm University Press. Vol. 1, 2015. p. 149-178.
- OLIVEIRA, M. S. D; HOLM, J. Estruturas Qu- Fronteadas e o ‘Foco Gramaticalmente Controlado’ – A Participação de

Línguas Africanas em Línguas Parcialmente e Completamente Reestruturadas. *Papia* 21 (1), p. 23 – 38, 2011.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PROJETO PILOTO COMUNIDADES QUILOMBOLAS IPHAN-USP. Transcrições. <http://www.fflch.usp.br/indl/>

SILVA, J. F. C. (2014). *O português afro-indígena de Jurussaca/PA: revisitando a descrição do sistema pronominal pessoal da comunidade a partir da textualidade*. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-28052014-123049/en.php>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

THOMASON, S. G. *Language contact: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.

# Português como língua indígena: a experiência Xokó

Beto Vianna\*

Dezenas de povos indígenas no Brasil utilizam exclusivamente, em suas interações sociais – cotidianas, formais, cerimoniais –, alguma variedade do português brasileiro (PB). Esse número de etnias indígenas falantes exclusivas do PB vem aumentando nas últimas décadas, não só pelo avanço predatório do uso do português sobre os falares originários, “glotofagia” (CALVET, 1981, p.75) iniciada na fase colonial, mas também, em um viés mais positivo, pelos processos de *etnogênese* (VIANNA, 2015a), em que grupos reivindicam sua distinção ameríndia a partir de uma experiência de inserção na sociedade envolvente e, portanto, no caso do Brasil, predominantemente falante do português (MELLATI, 2007).

Os fenômenos conjuntos do uso ameríndio do PB e da emergência étnica formam o quadro típico dos povos indígenas do Nordeste atual. Habitando a região de colonização mais antiga do Brasil, essa população experimentou mais vividamente (ou sofreu mais precocemente) os processos sucessivos de “transfiguração étnica” (RIBEIRO, 1995, p. 159) colonial e pós-colonial: a instituição dos aldeamentos, que forçava a convivência entre etnias diversas, às vezes até inimigas; e, a partir do século 19, a extinção desses mesmos aldeamentos, levando suas populações a migrar ou a partilhar modos de vida não índios. Os grupos que permaneceram nas terras das antigas aldeias foram obrigados a ocultar a identidade indígena,

---

\* Professor do Departamento de Letras de Itabaiana – UFS. E-mail: btvianna@gmail.com

como condição de aceitação pela sociedade envolvente. É o caso dos Xokó, única etnia indígena reconhecida atualmente no estado de Sergipe. Identificados documentalmente na região desde o século 17, apenas nos anos 1990 reconquistaram o direito sobre as terras que já habitavam, às margens do rio São Francisco (DANTAS; DALLARI, 1980).

A literatura sobre os Xokó concentra-se na área da antropologia e em documentos relativos às questões indígenas (ARRUTI, 2001; DA MOTA, 1997; DANTAS; DALARI, 1980, MONTERO, 2012), sendo que, até o momento, não há pesquisas linguísticas publicadas envolvendo especificamente os Xokó. Um problema na descrição linguística do português falado por povos indígenas, em uma abordagem unicamente estrutural ou léxico-gramatical, é que não há interesse em distinguir suas especificidades em relação a variedades estruturalmente similares e utilizadas por falantes não índios. Do ponto de vista das ciências da linguagem, o resultado é a invisibilidade dos falares portugueses (e outras línguas de colonização) enquanto línguas indígenas. Do ponto de vista das populações estudadas, a invisibilidade linguística contribui para a sua deslegitimação enquanto etnias plenas, na condição de povos que teriam perdido a língua originária, ou, como também se diz, apesar da imprecisão técnica (e impossibilidade lógica), povos sem língua materna.

Sugiro, no entanto, que é possível abordar uma língua Xokó, se estivermos dispostos a mudar os parâmetros de observação, ou o que conta como *dado* na observação, descrição e análises linguísticas. No projeto de pesquisa “Discurso e identidade Xocó no espaço relacional da linguagem”, desenvolvido no Departamento de Letras de Itabaiana da UFS, com a participação de três alunos de iniciação científica, proponho indagar sobre o modo particular de estar na linguagem do povo Xokó, suas rupturas e continuidades em relação à sociedade de entorno e sua autoidentificação como

etnia diferenciada, no espaço de conversações que estabelecem entre si e com seus muitos Outros.

Neste artigo, tomo o exemplo dos Xokó para discutir o uso exclusivo do PB por povos indígenas brasileiros, principalmente no contexto nordestino. Assim como na pesquisa citada sobre os Xokó, um português indígena, identificável como tal, só irá surgir para o pesquisador se, para além de usarmos uma noção de língua enquanto entidade abstrata e estabilizada, distinguirmos a *agência* do objeto de investigação: sua interdependência com as condições de uso e com os processos interacionais, ou “forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1987, p. 183) dos falantes. Para tanto, vou usar, aqui, o conceito que já usei em outros trabalhos (e para outras finalidades), de linguagem enquanto um *espaço relacional* (VIANNA, 2011), além das contribuições conceituais e teóricas de outros autores. Cabe indagar, finalmente, se vale a pena continuarmos a falar de uma “língua do colonizador”, ou mesmo de “língua dominante”, em situações em que uma variedade do PB (ou seja, uma variedade historicamente ligada à família dos falares portugueses) é língua materna de comunidades minorizadas politicamente e, portanto, também linguisticamente minorizadas (ARACIL, 1983; VIANNA, 2015b), como é o caso dos povos indígenas. Mais especificamente, como falar do uso de uma língua dominante por etnias indígenas emergentes, para quem não há registro ou memória de uma – assim chamada – língua originária?

## 1 DIVERSIDADE AMERÍNDIA E RELAÇÕES INTERÉTNICAS

Podemos supor que, no tempo das navegações de descobrimento, a diversidade linguística, étnica e cultural era maior do lado ocidental do Atlântico. Enquanto a Europa era dominada por línguas de uma única família, o Indo-Europeu,

e as comunidades dos nascentes estados-nação partilhavam um modo de vida relativamente semelhante, no Brasil do século 16, cerca de 1.200 línguas de dezenas de famílias eram faladas por centenas de etnias (RODRIGUES, 2005), muitas apresentando fortes diferenças socioculturais entre si. É claro, toda essa riqueza sofreu abalos com o empreendimento colonial. Mudanças sociais traumáticas, doenças, escravidão, genocídio e degradação dos espaços ecológicos de existência dos ameríndios levaram a uma degradação correspondente da diversidade, ou “uniformização cultural”, nas palavras do antropólogo Darcy Ribeiro (1995, p. 30). Mas a manutenção de uma vasta rede de intercâmbios em uma América do Sul praticamente isolada, há milhares de anos, do contato externo, foi suficiente para sustentar o surgimento de novas formas culturais antes, durante e depois do período colonial.

A intimidade ameríndia com a paisagem e com seus ocupantes humanos e não humanos (que os colonizadores ocidentais sempre entenderam como “recursos”) fez da assimilação cultural no Brasil colônia uma via necessariamente de mão dupla. As atividades econômicas promovidas pela Metrópole e o assentamento de europeus, índios “amansados” e a escravaria de origem africana dependeu da adoção, em vários graus, de estratégias ecológicas, culturais e linguísticas nativas. O colonialismo foi um projeto europeu, mas o seu resultado no Brasil e em outras regiões das Américas foi o surgimento de novas relações e configurações étnicas – os “povos novos”, para citar mais uma vez Darcy Ribeiro (2001) –, e, não, simplesmente, uma população nativa arrancada de seu espaço original (e portanto, supostamente mais verdadeiro), de relações sociais e ecológicas.

A partir do século 19, tornou-se estratégico para a elite agrária, interessada nas terras e na força de trabalho nativas, negar a presença indígena no Brasil (CARNEIRO DA CUNHA, 2012).

Floresceram então as teses generalizantes do índio extinto, assimilado ou aculturado, termos elevados à versão oficial da situação indígena a partir do século 20. Ainda hoje, a propaganda sobre falsos índios é instrumental pra legitimar políticas anti-indígenas de todo tipo, e tem larga ressonância na opinião pública urbana, acostumada a aceitar (e aplicar) critérios culturais e raciais de identificação étnica (SANTILI, 2000; VIANNA, 2015a).

Apesar dos desejos em contrário, os brasileiros permanecem étnica, cultural e linguisticamente diversos, graças, em parte, à reinvenção das formas de vida nativas. Há, hoje, cerca de 300 etnias indígenas reconhecidas no Brasil, número que vem crescendo nas últimas décadas (SANTILI, 2000; MELATTI, 2007). A diversidade cultural depende do tipo e do grau de contato que os grupos estabelecem com a (ou dentro da) sociedade ocidental. Mas essas variáveis não modulam apenas aspectos da cultura nativa que foram perdidos, substituídos por práticas exógenas, ou transformados em relação a uma condição nativa, original. Importa também a dinâmica interna desses grupos (sua estrutura social cambiante, que determina, a cada momento, os processos de conservação e mudança), e da história de conversas com seus outros Outros, incluindo outros índios, outros grupos étnicos (como os quilombolas) e atores não humanos.

## **2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DO PB**

A mesma dinâmica de mudança (e conservação) cultural nos encontros interétnicos aplica-se aos contatos linguísticos na sociogênese brasileira. O português era a língua dos conquistadores, fato que, por si, deveria dar conta de sua adoção como língua nacional pelos conquistados. No entanto, o português europeu (PE) nunca foi plenamente adotado nas interações linguísticas no Brasil.

Nem nos tempos coloniais, quando mais de uma língua franca estava disponível, e nem agora, quando um conjunto de línguas e normas derivadas, chamadas coletivamente de PB, é anunciado como a única língua oficial do Brasil. Enquanto cidadãos brasileiros, estamos imersos na conversa diária, reforçada pelo poder público, pelos meios de comunicação e pelo sistema de ensino, de que vivemos em um país monolíngue. A própria Constituição, no seu artigo 13º, nos diz que o português é “a língua oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 2007, p. 12), e nossa imagem internacional parece seguir o mesmo caminho<sup>1</sup>. Mas essa bem disseminada verdade é contrariada pelo contexto linguístico brasileiro em três aspectos intimamente relacionados: a diversidade de línguas brasileiras, a formação histórica do PB, e uma situação diglôssica com profundas implicações sociais e políticas para os seus diferentes falantes.

Com mais de 200 línguas atestadas, o Brasil é um dos países com a maior diversidade linguística do mundo, apesar da baixa densidade de falantes por língua, ao contrário, por exemplo da Nigéria, ainda mais diversa que o Brasil em números absolutos, e com várias línguas na casa de 1 milhão de falantes (VIANNA, 2015b). Como ocorreu a outras nações americanas, a diversidade brasileira foi submetida a um violento, mas relativamente recente processo de “deflorestamento linguístico” (MELIÀ, 2013) nos períodos colonial e pós-colonial, que alterou o cenário em níveis diferentes para grupos diferentes. O mapa linguístico do Brasil acomoda hoje, além dos falares derivados do português, línguas ameríndias (cerca de 180), de imigração, de fronteira, de sinais (a oficial, Libras, e outras, como a indígena Kaapor), de base africana, crioulos de várias filiações, e, finalmente, situações de contato envolvendo várias dessas comunidades de fala, produzindo contextos linguísticos de

---

1 Um panfleto do governo brasileiro direcionado para o público estrangeiro informa que o português, “exceto para as línguas faladas por tribos indígenas que vivem em reservas”, é a única linguagem da vida diária” (DORNELLES, 2011, p. 32).

segunda ordem (DORNELLES, 2011; MELLO; ALTENHOFEN; RASO, 2011). A maioria de falantes do PB é “esmagadora” (em peso relativo), mas, de modo algum, suficiente para desmontar o quadro de diversidade que subsiste na economia linguística brasileira.

A história da formação do PB, língua que, independente da variedade considerada, apresenta importantes diferenças estruturais em relação a seu correspondente europeu, também não corrobora um quadro de monolingüismo. A motivação ou origem dessas diferenças suscita algum desacordo. As três explicações mais difundidas são: um processo de crioulização e posterior descrioulização do PE (com contribuição principal de gramáticas africanas); a deriva, no ambiente multilíngue brasileiro, de tendências estruturais já presentes no PE do século 15; e uma reanálise do português no Brasil por volta do século 19, movida por diferenças na língua falada (SOARES DA SILVA, 2014). Uma etapa crioula do português é criticada não só pela falta de evidências (ainda que seja esperada sua ausência no registro escrito), mas pela disponibilidade de outras línguas de contato no Brasil colonial, principalmente as línguas gerais, de base Tupi (NARO; SCHERRE, 2007).

As línguas gerais foram utilizadas por padres jesuítas nas missões, mas ultrapassaram os limites da aldeia e, logo, índios de várias etnias, europeus, africanos, e suas descendências comuns estavam utilizando alguma variedade de língua geral (BORGES, 2003, SCHMIDT-RIESE, 2003). Sua proibição e a obrigatoriedade do uso do português, em meados do século 18, não impediu a população, em geral, e alguns grupos indígenas, em particular, de continuar falando essas línguas por todo o século 19 e até os nossos dias<sup>2</sup>. Assim, antes do PB assumir seu estatuto de língua dominante,

---

2 O nheengatu, uma variedade setentrional da língua geral, ainda é usado como L1 e L2 por populações amazônicas, e ganhou, em 2002, status de língua co-oficial na cidade de São Gabriel da Cachoeira, junto com o PB e as também ameríndias baniwa e tukano (SCHMIDT-RIESE 2003, p. 147).

outro sistema estava disponível como veículo de uniformização cultural. Trata-se do fenômeno da “tupinização” (CRUZ, 2014, p. 72) das populações brasileiras, ou seja, a imposição de um sistema pertinente ao universo Tupi (que incluía outras práticas culturais, além da língua) a outros e bem distintos agrupamentos étnicos, por todo o Brasil.

Finalmente, a língua única é questionável pela profunda separação entre as variedades populares e os registros ditos de prestígio do PB, seja em sua versão normatizada (e idealizada), seja nas normas utilizadas de fato por uma elite letrada (FARACO, 2008). Comparações estruturais não são decisivas para evidenciar a clivagem social no PB, pois uma variante de prestígio pode distoar da norma idealizada tanto quanto uma expressão considerada popular (BAGNO, 2012). A situação diglósica delimita, de um lado, um largo setor da sociedade brasileira: cidadãos urbanos das classes baixas, em situação de risco social ou moradores da favela e das áreas periféricas; trabalhadores rurais; remanescentes quilombolas; comunidades iletradas de todo tipo; e os “povos da floresta”, no dizer de Aílton Krenak (COHN, 2015, p. 53): índios, povos ribeirinhos, trabalhadores extrativistas. Trata-se, enfim, de um amplo arco multiétnico e multicultural que tem em comum a posição marginal (por políticas excludentes ou escolha própria) em relação a uma cultura urbana universalizante, continuamente redefinida pelo controle que exerce sobre os canais institucionais, educacionais e midiáticos. Esses dois subconjuntos de falares portugueses são incompatíveis na medida em que, historicamente, ocupam espaços de relação antagônicos (VIANNA, 2011; VIANNA, 2015b).

### 3 OS XOKÓ E O CONTEXTO INDÍGENA NORDESTINO

Os Xokó formam uma comunidade localizada na ilha de São Pedro, no agreste sergipano, às margens do rio São Francisco. Como outras populações ribeirinhas, eles vivem, em geral, da pesca, da agricultura, da criação de gado e do artesanato. A aldeia e seus habitantes, no entanto, mudaram muito nos últimos 30 anos, e um motor da mudança foi justamente a recém-reconquistada identidade indígena. Ao lado dos confortos (como a água encanada) e das tragédias (como a degradação do rio) da modernidade, a vila Xokó recebeu posto da Funai, de saúde, e o colégio estadual oferece desde a educação infantil ao segundo grau, abrindo outras possibilidades profissionais, mas (e o mais importante no contexto deste trabalho) motivando a permanência das pessoas na aldeia e no espaço comunitário (GERLIC, 2012).

Os Xokó são a única etnia indígena reconhecida atualmente no estado de Sergipe, mas, para além das fronteiras políticas, esse povo encontra-se na região com a maior concentração de povos ameríndios do Nordeste, um perímetro que abrange o vale e as proximidades do baixo e médio São Francisco. Descendo o rio pelo lado alagoano, estão os Tingui-Botó, os Aconã, os Karapotó e, finalmente, os Kariri-Xocó da cidade de Porto Real do Colégio. Subindo o São Francisco de volta ao seu curso médio, encontramos, em Pernambuco, os Pankararu e os Xucuru, e traçando um arco geográfico um pouco maior, no interior de Alagoas vivem os Xucuru-Kariri, em Pernambuco estão os Fulniô e, na Bahia, os Kiriri (FERNANDES, 2013; GERLIC, 2012; MELLATI, 2007).

Muitos desses grupos só recentemente – por volta dos anos 70, em sua maioria – resgataram a sua identidade indígena, o que envolveu a retomada de certas práticas culturais e, principalmente, dos direitos sobre as terras em que vivem. Os nomes dos grupos, alguns

com nítida semelhança entre si, não são etnonímias difusas, mas o resultado de processos históricos comuns. Índios remanescentes das antigas missões (em que eram agrupadas etnias distintas), da posterior extinção desses aldeamentos (com a dispersão ou dissolução de grupos ligados historicamente), e de movimentações populacionais mais recentes, de que os Kariri-Xocó são um exemplo. No início do século 20, alguns índios Xokó deixaram a ilha de São Pedro e foram para Alagoas, onde se juntaram aos Kariri. A finalidade do êxodo era a preservação da identidade indígena, negada àqueles que permaneceram em Sergipe. Estes eram chamados (e ainda são, em certas situações) de *caboclos*, termo ambíguo no contexto nordestino, que tanto pode significar “mestiço” quanto, mais categoricamente, “não-índio”, uma antinomia perversamente adequada à situação do índio sergipano até meados do século passado (DANTAS, 1991)<sup>3</sup>. Os Xokó são ainda (re)conhecidos pela ausência de traços fenotípicos considerados ameríndios. O grupo que mais se assemelha, ou se confunde, fisicamente com os Xokó, são seus vizinhos do quilombo de Mocambo, com quem os Xokó possuem uma história centenária de contato, e que também só recentemente afirmaram sua distinção étnica de remanescentes quilombolas. Antes do reconhecimento e autoreconhecimento de suas respectivas etnias, esses povos eram vistos como um grupo indistinto de *sertanejos*, a tradicional figura do trabalhador rural do Nordeste (ARRUTI, 1997; ARRUTI, 2001; FRENCH, 2009).

A miscigenação tem um papel importante no contínuo Xokó-Mocambo, mas não é o fator decisivo da *caboclicização*, ou *desindianização*, do povo Xokó, articulada politicamente com a alienação de suas terras e exploração de sua mão de obra. A ocupação ameríndia em Sergipe é documentada desde o século

3 Em Porto Real do Colégio surgiu uma configuração ainda mais recente, de, digamos, segunda geração: os Fulkaxó, acrônimo da origem tripartida nos povos Fulniô, Kariri e Xokó (FERNANDES, 2013).

16<sup>4</sup>, revelando a presença histórica dos Kariri, no sul do estado, dos Tupinambá, no litoral, dos Natu, Karapotó e Kaxagó próximo à foz do São Francisco, e, na região da ilha de São Pedro, dos Aramaru e “Ceocoses” (DANTAS, 1991, p. 21; HOHENTHAL, 1960, p. 47-48), estabelecendo uma continuidade com as comunidades atuais. Do século 17 à primeira metade do século 19, é mencionada documentalmente, entre outros aldeamentos sergipanos, a missão da ilha de São Pedro (DANTAS, 1991).

As tipologias raciais – as mesmas que nos fazem duvidar hoje da “indianidade” de certos grupos – foram instrumentais para que a elite agrária do século 19, e seus parceiros públicos e privados, driblassem uma legislação que, desde o início da colonização, reconhecia os direitos originários dos índios. A lei das terras, de 1850, permitiu que se negasse a presença indígena em um dado sítio, com o argumento da perda de traços originais. Enquanto um documento de 1849 aponta claramente os índios de São Pedro, outro, apenas sete anos depois, nega sua existência mas revela a presença de missionários na aldeia (DANTAS; DALLARI, 1980), e outro ainda, já em 1878, declara aquelas mesmas terras disponíveis para a venda, pois, no local, “... não há aldeias, nem mesmo *verdadeiros* índios” (ARRUTI, 2001, p. 220, grifo meu).

Some-se, à “ambivalência” étnica e cultural dos Xokó, a *conformidade linguística* com a sociedade de entorno, ou seja, o uso exclusivo do PB. Os três processos partilham o mesmo pano de fundo histórico e são agentes interrelacionados das etnogêneses Xokó, tanto a passada (em sua então nova conformação de não índios) quanto a presente (de reemergência indígena). Além dessas agências “reagregadoras do social” (LATOURE, 2012), é

---

4 A ocupação humana no estado, no entanto, especialmente no vale do baixo São Francisco, é bem mais antiga, e atestada na pesquisa arqueológica, com a recuperação de fósseis e artefatos que vão de períodos mais recentes até pelo menos 9 mil anos atrás (FAGUNDES, 2010, p. 20).

importante não perder de vista o duplo contexto ameríndio e nordestino do português Xokó. O uso exclusivo do PB não é majoritário entre os índios do Brasil, mas é a regra no Nordeste (com uma exceção para prová-la). Das cerca de 300 etnias indígenas brasileiras, 40 utilizam apenas o PB em suas interações, 30 destas no Nordeste, quase o número total de etnias dessa região, não fossem os Fulniô, que falam yate, uma língua do tronco Macro-Jê (MELLATI, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço de relações ameríndio-nordestino é crucial na etnogêse Xokó, pois é onde esse povo pôde e pode recuperar (ou reinventar) suas relações de filiação e alteridade, supostamente perdidas em sua descontinuidade histórica enquanto povo indígena, mas, de todo modo, elementos de sua afirmação identitária. Os Kariri-Xocó e outros índios do São Francisco, como os citados Fulniô, conseguiram sustentar uma identidade indígena através dessa rede de intercâmbio regional, e em torno de práticas culturais compartilhadas, como o ritual do Ouricuri e o uso mágico da jurema (*Mimosa hostilis*), uma planta nordestina com propriedades psicoativas (DA MOTA, 1997).

Os Xokó aprenderam com seus parentes do São Francisco a renascer como índios. A adoção da prática do Ouricuri é especialmente significativa, pois o ritual é vedado a olhos brancos: ninguém de fora, a não ser outros índios convidados, pode participar ou assistir. Os índios permanecem alguns dias na mata, em uma aldeia erguida no local, onde se entregam a práticas sagradas, como a ingestão comunitária da jurema. A *linguagem* do Ouricuri, isto é, as interações que ocorrem nesse espaço a um só tempo sagrado, sectário e secreto, não é compartilhada com a sociedade de entorno,

mas afeta profundamente o espaço cotidiano das relações dos Xokó consigo mesmos.

O encontro Xokó-Kariri, que resultou na etnia Kariri-Xocó, nos mostra outro aspecto da etnogênese ameríndio-nordestina. Ao assumir uma identidade indígena, cada grupo assume, também, um lugar distinto na rede de relações ameríndias do São Francisco, lugar historicamente negado pelos processos coloniais e pós-coloniais, ou seja, pela ação uniformizante – étnica, cultural, linguística – da relação com os brancos. A grafia distinta Xokó/Xocó é rigorosamente seguida e exigida por ambos os grupos, como uma advertência de impermeabilidade mútua, uma demarcação tão importante para os processos identitários desses povos quanto as marcas de filiação interétnica, que o próprio nome composto (em aparente contradição) sugere.

É mesmo possível que a chave para a sociogênese Xokó e de seus parentes do São Francisco não esteja no domínio das filiações, mas das *afinidades*: a relação com o afim, com o Outro, como negociação das próprias diferenças internas e agenciadora, a cada momento, da autoidentificação (VIVEIROS DE CASTRO, 2015). Assim como a língua. Se a nativização do português pelas etnias emergentes não pode ser considerada uma simples troca transgeracional de códigos (língua originária/do colonizador), podemos conceber uma *nativização antropofágica*, em que o PB deve ser deglutido e tornar-se PI - português indígena - para exercer sua agência no (novo) espaço Xokó.

## REFERÊNCIAS

ARACIL, L. Sobre la situació minoritària. In: ARACIL, L. (Ed.). *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions dels Països Catalans, 1983. p. 171-206.

ARRUTI, J. M. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, vol.3, no. 2. p. 7-38, 1997.

\_\_\_\_\_. Agenciamentos políticos da “mistura”: identificação étnica e segmentação negro-indígena entre os Pankararú e os Xocó. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, n. 2. p. 215-254, 2001.

BORGES, L. A língua geral: revendo margens em sua deriva. In: FREIRE, J. R. B.; ROSA, M. C. (Orgs.). *Línguas gerais: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003. p. 114-146.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Coordenação de Publicações da Câmara dos Deputados, 2007.

CALVET, L. *Lingüística y colonialismo*. Madrid: Júcar, 1981.

CARNEIRO DA CUNHA, M. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo. Claro Enigma, 2012.

COHN, S. (Org.). *Aílton Krenak*. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

CRUZ, C. H. Padres, pajés e feiticeiros: interações culturais e conflitos na Amazônia portuguesa do século XVIII. *Tempos Gerais – Revista de Ciência Sociais e História*, n. 5, p. 64-90, 2014.

DANTAS, B. G. Os índios em Sergipe. In: DINIZ, D. M. (Coord.). *Textos para a história de Sergipe*. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe/BANESE, 1991. p. 19-60.

DANTAS, B. G.; DALLARI, D. *Terra dos índios Xocó*. São Paulo: Comissão Pró-Índio, 1980.

DORNELLES, C. Brasil, um país monolíngue de todos? In: SILVA, S. (Org.). *Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas: Pontes, 2011, p. 25-38.

DA MOTA, C. N. *Juremas's children in the forest of spirits: healing and ritual among two Brazilian indigenous groups*. London: Intermediate Technology Publications. 1997

FAGUNDES, M. Entendendo a dinâmica cultural em Xingó na perspectiva intersítios: indústrias líticas e os lugares persistentes no baixo vale do rio São Francisco, Nordeste do Brasil. *Arqueologia Iberoamericana*, vol. 6. p. 3-23, 2010.

FERNANDES, U. *Fulkaxó: ser e viver Kariri-Xocó*. São Paulo: SESC, 2013.

FARACO, C. A. *Norma cultra brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FRENCH, J. H. *Legalizing identities: becoming black or indian in Brazil's Northeast*. Chapel Hill: University of North Caroline Press, 2009.

GERLIC, S. (Ed.). *Índios na visão dos índios: Memória*. Ilhéus: Thydêwá, 2012.

HOHENTHAL, W. D. As tribos indígenas do médio e baixo São Francisco. *Revista do Museu Paulista*, Nova Série, vol. 12, p. 38-66, 1960.

LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MELATTI, J. *Índios do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007.

MELIÀ, B. La deforestación lingüística en el Paraguay: problemas y soluciones. In: RODRIGUES, J. M. (Org.). *Políticas lingüísticas para la integración educativa y cultural en el Mercosur*. Ceaduc: Asunción, 2013, p. 139-160.

MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. (Orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

MONTERO, P. Multiculturalismo, identidades discursivas e espaço público. *Sociologia & Antropologia*, v. 2, p. 81-101, 2012.

NARO, A.; SCHERRE, M. M. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*. v. 57, n. 2. p. 35-38, 2005.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. *O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTILI, M. *Os brasileiros e os índios*. São Paulo: Senac, 2000.

SCHMIDT-RIESE, R. Condições da mudança em nheengatu: pragmática e contato linguístico. In: FREIRE, J. R. B.; ROSA, M. C. (Orgs.). *Línguas gerais: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003. p. 147-166.

SOARES DA SILVA, A. The pluricentricity of Portuguese: a sociolectometrical approach to divergence between European and Brazilian Portuguese. In: SOARES DA SILVA, A. (Ed.). *Pluricentricity: language variation and sociocognitive dimensions*. Berlin: de Gruyter, 2014. p. 143-188.

VIANNA, B. Co-ontogenia: una aproximación sistémica al lenguaje. *Revista de Antropología Iberoamericana*, v. 6, n. 2, p. 135-158, 2011.

VIANNA, B. Etnogênese no espaço da linguagem Xocó. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS CULTURAIS, IDENTIDADES E

RELAÇÕES INTERÉTNICAS, IV., 2015a, São Cristóvão. *Anais...*  
São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2015a. p. 1-10.

VIANNA, B. Línguas minoritárias e minorizadas no Brasil:  
por uma política linguística do falante. *Memórias - Convención  
Internacional de Antropología - Anthropos* 2015. La Habana, p.  
1-10, 2015b. p. 1-15.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Metafísicas canibais*. São Paulo:  
Cosac Naify, 2015.

WITTGENSTEIN, L. *Tratado lógico-filosófico e investigações  
filosóficas*. Tradução e prefácio de M. S. Lourenço. Lisboa:  
Calouste Gulbekian, 1987.

# Sobre a imposição da língua portuguesa a falantes de língua Tikuna na região de fronteira do município de Benjamin Constant – Amazonas

*Ricardo Diego Cavalcante Angulo\**

*Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio\*\**

A diversidade linguística e cultural, ou ainda, a diversidade etnolinguística, nos dizeres de Rodrigues (2001), ocorre por conta de processos que se desenvolveram ao longo dos séculos e milênios em que os grupos humanos se dispersaram geograficamente e interagiram com outros grupos em ambientes diferentes.

Por meio da língua, os sujeitos podem estabelecer comunicação com os outros, evidenciar e defender sua cultura, expressar seus pensamentos, seus sentimentos e anseios. A língua também possibilita aos sujeitos exprimir experiências e conhecimentos e, assim, transmiti-los às gerações futuras, bem como realizar ações cooperativas que evidenciam a forma como os indivíduos se organizam em sociedade. A ressalva que se faz é que a língua e a cultura, embora se estabeleçam grandes relações entre elas, podem constituir fenômenos independentes porque

---

\* Graduado em Letras pela Universidade Federal do Amazonas. Foi bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas -FAPEAM. ricardodiego\_16@hotmail.com

\*\* Professora da Universidade Federal do Amazonas. Mestre em Ciências da Linguagem. Aluna do doutorado em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM. professoraligiane@hotmail.com

qualquer indivíduo é capaz de apreender um idioma pertencente a uma outra cultura. No entanto, esses dois objetos interligam-se de tal forma que não se pode dissociá-los totalmente porque sem a língua as culturas humanas não teriam se desenvolvido porque é a partir dela e em torno dela que se processam a comunicação, as informações e o conhecimento.

A língua, enquanto código simbólico, também favorece a organização e fixação na memória dos conhecimentos compartilhados pelos indivíduos que estabelecem alguma relação entre si ao longo de suas existências, o que quer dizer que ela “se impregna a tal ponto da cultura do povo que a fala, que não só sua semântica e seu léxico, mas também sua sintaxe refletem propriedades importantes dessa cultura” (RODRIGUES, 2001, p.1). Cada grupo desenvolve seu próprio sistema linguístico com características determinadas por seus traços culturais. Diante disso, criam-se alguns conflitos entre grupos que muitas vezes convivem próximos uns dos outros e isso divide a sociedade em grupos mais e menos privilegiados.

Não são todos os grupos que realizam ações cooperativas por meio da língua. O preconceito linguístico e cultural contra grupos étnicos é um problema muito comum no contexto histórico da humanidade, pois esse preconceito existiu e existe nos mais diversos momentos de nossa história. A esse respeito, Rodrigues (2002, p. 19) nos informa sobre o fato de que

É provável que na época da chegada dos primeiros europeus ao Brasil, há quase quinhentos anos, o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje. A redução teve como causa maior o desaparecimento dos povos que as falam, em consequência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude

das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores.

Por meio das informações evidenciadas acima, podemos deduzir que o (des)encontro entre o povo europeu e o nativo não ocorreu de forma pacífica, tendo consequências nefastas para a língua, a cultura, enfim, para a nação indígena.

Muitos estudos linguísticos têm constatado que as distintas formas de falar ocasionam o surgimento de inúmeras crenças e atitudes linguísticas preconceituosas em relação a um determinado idioma. É muito interessante e, o mais importante, necessário compreender outra cultura para que se possam estabelecer vínculos, perceber e respeitar semelhanças e contrastes, comparando a sua forma de agir, falar e de pensar com a de outros povos.

De acordo com os estudos de Aryon Rodrigues, os fatores sociais que mais favoreceram a penetração e generalização da língua portuguesa na Amazônia, como a temos hoje, foram o genocídio da população de falantes de língua geral durante a repressão à revolta da Cabanagem e, alguns anos depois, a importação maciça para os seringais amazônicos de trabalhadores nordestinos, falantes exclusivos da língua portuguesa. Mais recentemente, sobretudo no século XX, um outro fator foi a crescente escolarização unicamente em Português.

Os pressupostos históricos inicialmente investigados, a exemplo de Freire (1983) e Paladino (2010), evidenciam que a imposição da Língua Portuguesa foi marcada por grandes conflitos

entre índios e portugueses. Apresentam-nos, ainda, o preconceito linguístico dos colonizadores para com a língua falada pelos índios. Muitas ações foram realizadas no intuito de que o português fosse falado pelos povos indígenas, dentre elas estão listados os mais fúteis motivos para imposição de uma “língua mais valiosa” diante de uma língua indígena. Ao longo da história, na região amazônica, principalmente no Alto Solimões, devido à distância geográfica das outras regiões nas quais os colonizadores aportaram antes, a introdução da Língua Portuguesa deu-se de forma muito mais lenta em relação a outros estados da região norte, isso também ocorreu devido a muitos fracassos na tentativa de domesticação de povos indígenas: crises na Coroa do Império Português, erro ao submeter índios a trabalhos escravos, entre outros motivos que levaram à resistência da língua indígena imperar na região amazônica. Devido a esse processo mais lento de introdução da Língua Portuguesa na região correspondente ao Alto Solimões, nos dias atuais ainda é muito comum encontrarmos etnias falantes de Línguas Indígenas.

O desenvolvimento da língua portuguesa em meio aos indígenas só se difundiu a partir do momento em que a Amazônia foi inserida nas atividades comerciais internacionais, advindas da extração de látex para a produção da borracha no exterior, que trouxe para a região muitos nordestinos em busca de uma reorganização de suas vidas, pois não se encontravam em boa situação por conta de diversos fatores ocorridos na região nordeste.

Furtado (1959) levanta a hipótese de que um contingente de aproximadamente 260.000 imigrantes portadores da língua portuguesa veio para a Amazônia nos anos compreendidos entre 1872 a 1900, o qual teria se elevado a pelo menos 500.000 até 1910. De acordo com o autor, com a vinda e estabelecimento desses imigrantes, o português adquiriu sua hegemonia na Amazônia. O caráter recente desta hegemonia – no que diz respeito ao Estado do

Amazonas - tem pouco mais de um século e as condições históricas em que se processou modificaram o quadro linguístico e atribuíram funções diversas às diferentes línguas, com consequências sobre a situação cultural da atual sociedade amazonense.

Hodiernamente ainda é muito comum encontrarmos etnias falantes de Línguas Indígenas, sobretudo, no município de Benjamin Constant, a Língua Tikuna. No entanto, os preconceitos de outrora ainda continuam vivos no meio social. Diante disso, esta pesquisa se desenvolveu a partir da necessidade de investigar os impactos causados aos falantes de Língua Tikuna falada na região de fronteira do município de Benjamin Constant, por conta da imposição da Língua Portuguesa.

Nos dias atuais, a Língua Indígena Tikuna é falada por sua comunidade correspondente, e já ganhou um certo espaço para desenvolvimento de estudos, produção de documentos e alfabetização nesta língua. A língua Tikuna é bastante valorizada por seus falantes, porém a realidade social em que o indígena se encontra faz com que ele adote a própria língua como uma sua segunda língua para seu uso. É nesse foco que a pesquisa mostrada neste artigo se baseia.

Ainda que em situação de línguas discriminadas e minoritárias, as famílias linguísticas indígenas continuam representadas na região pelos grupos que conseguiram sobreviver à imposição do português; representativamente em nossa região, o Tikuna tem reconhecimento destacado em nossa sociedade, todavia ainda não se alcançou o resultado esperado, a troca de conhecimento de língua. O indivíduo indígena é caracterizado por uma identidade bilíngue, na qual, a sua língua materna é usada como:

[...] veículo de comunicação interna e como elemento de identificação étnica, e a segunda língua funciona como língua de comunicação com a sociedade regio-

nal envolvente; quando esta última fala o português – o que acontece na maioria dos casos – a segunda é o português. (BESSA FREIRE, 2004, p. 64-65)

De acordo com Batista (1976 apud Bessa Freire, 2004, p.43), a atitude tomada no século XX pela população amazonense em relação às línguas indígenas é uma continuação daquela dos séculos anteriores, ou seja, de acordo com o autor, “não existe revisão crítica, nem oficial nem oficiosa”, sobre os preconceitos desenvolvidos anteriormente, podendo-se constatar que não houve ruptura com o discurso colonialista, que continua presente até mesmo no plano institucional e acadêmico.

Com base em todos os pontos já pormenorizados e, considerando, então, que os objetivos específicos desta pesquisa são: a) Conhecer o processo que se desenvolveu e se desenvolve na região do Alto Solimões para a manutenção ou paulatina extinção da Língua Tikuna e b) Traçar um painel etnolinguístico acerca do des(encontro) entre europeus, nordestinos e índios na região de fronteira de Benjamin Constant, a fim de compreender os impactos causados a falantes de língua Tikuna por conta desse des(encontro), levantou-se a seguinte questão: Quais foram os resultados da imposição da Língua Portuguesa a falantes de Língua Tikuna falada na região de Benjamin Constant?

Neste artigo, evidenciaremos a resposta dessas questões por meio da investigação feita em material bibliográfico e em documentos oficiais, subsidiando-nos em uma seleção de base teórica com autores que abordam o assunto de forma crítica e de forma cronológica. Cabe ressaltar, ainda, que a predominância da Língua Portuguesa é um fato, porém pesquisou-se, de maneira exploratória e documental, os diversos impactos que acometeram os índios por ocasião da imposição de uma outra língua diante das demais línguas indígenas manifestadas em nossa região.

## 1 IMPOSIÇÃO LINGUÍSTICA

É muito comum encontrarmos nos registros históricos relatos de conflitos de povos em que há a tentativa da imposição de uma língua em detrimento de uma outra. Em consequência desta situação, há também a presença da imposição e valorização de uma determinada cultura inerente dessa língua que é imposta. Toda essa situação gera atitudes linguísticas que, muitas vezes, produzem preconceito.

Para entendermos melhor, evidenciamos o conceito de atitude linguística, tal como postulado por Dominique Lafontaine (*apud* RODRIGUES, 2012, p. 2) que nos diz que é “a maneira como sujeitos avaliam línguas, variantes, variáveis linguísticas ou, mais frequentemente, locutores expressando-se em línguas ou variantes linguísticas particulares.” Tal afirmação nos informa e leva a crer que as atitudes linguísticas podem ocasionar conflitos entre grupos sociais porque influenciarão atitudes negativas como o preconceito, a exclusão e a discriminação, além de poder também contribuir para a extinção de uma língua.

Na língua, projeta-se a cultura de um povo, compreendendo-se cultura no sentido mais amplo, ou seja, o conjunto dos padrões de comportamento, das crenças, instituições e de outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade. Quando esses fatores não são respeitados ou subvalorizados, surge o preconceito linguístico. A língua e a cultura interligam-se de tal forma que não se pode desassociá-las totalmente porque é a partir dela e em torno dela que se processam a comunicação, as informações e o conhecimento.

Ao classificar as línguas indígenas, assim como as línguas de modo geral, tal classificação é baseada em semelhanças gramaticais, fonéticas e de vocabulário, por exemplo, agrupando-se em famílias linguísticas. Essas famílias podem possuir semelhanças entre

si, sendo agrupadas em troncos linguísticos. Há ainda, línguas indígenas que são classificadas como “línguas isoladas”, uma vez que não possuem parentesco com nenhuma das famílias linguísticas conhecidas; este é o caso da Língua Tikuna.

A Língua Tikuna é uma língua isolada falada por uma população expressiva encontrada em localidades do Brasil, Peru e Colômbia, sendo ela a língua materna do grupo de etnia indígena tikuna. Além da nomenclatura Tikuna, essa língua é também conhecida pelos nomes Ticuna, Tacuna, Tukuna e Magüta.

Apesar da pequena quantidade de falantes contrastado com a população brasileira de não falantes de Língua Tikuna, os nativos desta língua possuem literatura escrita e educação em sua língua materna. Essas iniciativas são feitas através de organizações de educadores indígenas e de professores da classe, salientando que a educação na escola é um direito assegurado por lei aos cidadãos indígenas. Como já foi dito, a Língua Tikuna é falada em uma área extensa, cujas comunidades se distribuem por três países: Brasil, Peru e Colômbia. No Brasil, as comunidades se organizam em diversas áreas localizadas em municípios do estado do Amazonas (entre os quais estão Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Jutaí, Fonte Boa, Tonantins, Beruri). A maior parte dessas comunidades encontra-se ao longo ou nas proximidades do rio Solimões.

Sobre questões de variedade de línguas e diversidade cultural apresentada em nosso país, direcionando à característica quantitativo-social, Ferraz (2007, p. 70) discorre que

O tema da diversidade cultural do Brasil permite considerar em elevada posição a situação das línguas minoritárias, presentes em território brasileiro. Como um país pluricultural, pluriétnico e plurilíngue, o Brasil conta com mais de duzentas línguas diferentes,

faladas em comunidades étnico-culturalmente diferenciadas e situadas por todo o território nacional, compostas de brasileiros que têm por língua materna uma língua indígena (autóctone).

A situação mencionada acima nos permite dizer que o contato social causa, de maneira inevitável, a interação linguística e cultural, o que pode ser interesse de estudos sobre a realidade linguística brasileira e seus impactos culturais-sociais, considerando-se que a urgência de estudos e investigação deste cunho ocorre calculando-se o risco que correm de desaparecimento os falares dos grupos minoritários e culturas, além do prejuízo que se teria, científico e cultural, por não se registrarem as várias fases de contribuição desses mesmos grupos à cultura nacional. A esse respeito, Silva (2010, p. 241) nos diz o que segue:

Percebe-se o estreito relacionamento existente entre a língua de um povo e a construção de sua identidade. Por meio da língua, as sociedades humanas elaboram grande parte do conhecimento que detêm acerca do mundo. Por esta razão, quando se fala em perda linguística, inevitavelmente, fala-se também em perda de uma parte substancial da identidade étnica, uma vez que a língua é o principal instrumento por meio do qual se veiculam pensamentos, crenças, visão de mundo, conhecimentos tradicionais de um povo, dentre outros aspectos.

Na região norte do Brasil, sobretudo no estado do Amazonas, apesar de apresentar uma extraordinária redução quantitativa de línguas indígenas, ainda são registradas muitas famílias linguísticas indígenas. Sendo assim, este território ainda apresenta considerável diversidade linguística do mundo, tornando-se uma zona de valiosas pesquisas no que se diz respeito à diversidade linguística e cultural,

identificando os lados positivos e negativos deste panorama tão variado.

No município de Benjamin Constant, localizado na mesorregião definida como Alto Solimões, no Amazonas, estão presentes sujeitos de três nacionalidades e de diferentes línguas pelo motivo da localização da cidade fazer fronteira com cidades pertencentes ao Peru, há, também, contatos com pessoas de cidades da Colômbia, pela proximidade, bem como devido à considerável população de indígenas, sobretudo de etnia Tikuna, que elucidam as diferenças e variedades culturais e linguísticas presentes no cotidiano desta localidade.

Um dos conflitos mais evidentes nessa região do Amazonas é ocasionado pelo “convívio” do não indígena com o indígena local (tikuna). Essa situação ocasiona o preconceito aos indígenas. Por serem parte de um povo minoritário, a população não indígena classifica índios como povos possuidores de uma cultura inferior e que, a língua falada por eles é uma língua sem perspectivas de ampliação fora de seu ambiente cultural, é considerada uma língua de menor valor diante da Língua Portuguesa. Em se tratando da língua Tikuna, o preconceito se destaca ainda mais porque esses grupos são considerados menos “civilizados” que os demais e não se cogita a necessidade de apreender o idioma porque considera-se que ele só opera dentro do próprio meio e que, portanto, não teria utilidade ou valor algum para os demais grupos étnicos.

As distintas formas de falar ocasionam o surgimento de inúmeras crenças e atitudes linguísticas em relação a um determinado idioma; é muito importante compreender outra cultura para que se possam estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes, comparando a sua forma de agir e de pensar com a de outros povos. Cada língua falada por um indivíduo tem um mesmo valor, não havendo elementos ou características de inferioridade de uma língua em relação à outra. O valor cultural encontrado nessas

línguas faz-se importantíssimo para construirmos conhecimento sobre uma nova língua.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 Classificação da pesquisa quanto ao objeto**

A pesquisa realizada apresenta caráter prioritariamente qualitativo, já que a investigação foi desenvolvida a partir de um estudo bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada ao longo de toda a pesquisa, por meio da leitura de livros, artigos, hipertextos relacionados, documentos como os memoriais de aluno finalistas de um curso de Pedagogia Intercultural Indígena, registros e fotos, que nos ofereceram subsídios para analisar os dados investigados.

### **2.2 Classificação da pesquisa quanto aos objetivos**

A pesquisa realizada classifica-se como exploratória, uma vez que foram estabelecidos métodos, critérios e técnicas para a elaboração de tal pesquisa, tendo como finalidade o conhecimento de informações relacionadas aos impactos causados pela imposição da Língua Portuguesa a falantes de Língua Tikuna na região de fronteira do município de Benjamin Constant.

## **3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Durante a pesquisa bibliográfica e documental feita ao longo da investigação, tivemos acesso a importantíssimos dados que denunciam que os falantes de Língua Tikuna ainda sofrem preconceito dentro de seu próprio ambiente cultural, que a Língua

Portuguesa tem grande poder dentro do âmbito escolar do indivíduo indígena e que alguns cidadãos de etnia tikuna dominam muito melhor a Língua Portuguesa (segunda língua) que sua língua materna. Perceberam-se as dificuldades encontradas para que haja a permanência do ensino de Língua Tikuna e para que esse ensino seja realizado com qualidade. Verificou-se, também, que a imposição da Língua Portuguesa ainda é praticada em meio à classe minoritária encontrada nas regiões rurais, suburbanas e urbanas, em que a Língua Portuguesa impera com poder que foi fortificado ao longo da história através da colonização, além de envolver aspectos comerciais e educacionais. Encontramos, ainda, evidências de que existe o preconceito para com a classe indígena, partindo do indivíduo não indígena, tanto em relação à cultura quanto à língua dos indígenas. Por meio de registros de algumas falas encontradas nos memoriais dos alunos do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, é possível identificar a presença do pensamento preconceituoso para com a língua indígena, sobretudo a Língua Tikuna, uma língua de comum convívio no município de Benjamin Constant.

Vejamos, a seguir, algumas falas dos cidadãos indígenas sobre a situação de preconceito vivida por eles, a obrigação e a aprendizagem forçada da Língua Portuguesa por não haver outra alternativa para que pudessem concluir seus estudos na Educação Básica e também a preocupação com a situação em que se encontra o ensino da Língua Tikuna atualmente:

“[...] fui matriculado [...] na escola [...] onde só haviam crianças brancas, eu era o único aluno indígena.

“[...] Nesse ano, reforcei o meu plano de aula de português, porque os pais queriam que os professores ensinassem mais o português. Nós éramos praticamente obrigados a lecionar na segunda língua. [...]”

“Na primeira vez que eu fiz leitura com minha colega me mangavam e riam de mim por não ter lido direito e falavam que eu era uma Ticuna que não sabia falar. [...]”

“[...] concluí minha 4ª série, estudando com os professores não indígenas e os alunos não indígenas, onde sofri discriminação, porque não falava bem o português, isso marcou minha vida.”

“Quando eu fiz meu último ano, algumas das minhas professoras me perguntavam se eu era indígena, porque dentre as minhas colegas indígenas, eu me destacava em falar um pouco melhor na Língua Portuguesa. Mas ela não sabe que eu me esforcei para falar português melhor devido nos anos anteriores sofrer discriminação por parte dos alunos na turma onde estudava.”

“[...] observei [...] que as crianças ticunas estão com a dificuldade de escrever na sua língua materna. Já a língua portuguesa as crianças conseguem escrever bem e pronunciam muito melhor do que sua própria língua. E fiquei preocupado. Mas oralmente as crianças conseguem falar outras palavras, [...]. o professor também, não consegue mais falar totalmente um Ticuna. O Português está tomando conta. [...], a criança ticuna está deixando sua cultura de lado para aprender a cultura do outro e principalmente a língua materna. [...]”

“As escolas onde cada um estagiou, cada um percebeu que a Língua Ticuna está perdendo o poder político dentro do próprio convívio. Com o poder político da Língua portuguesa na sala de aula das escolas, encontramos as crianças sendo governadas, escravizadas, privilegiando a segunda língua,

fortalecendo uma nação e colocando a língua à mercê da extinção”

“De maneira geral, o panorama das línguas indígenas é de perda de espaço, de uso em suas comunidades e de desprestígio na escola. Não há uma política verdadeira de ensino das línguas indígenas, fato facilmente comprovado, basta verificar a quantidade e a qualidade do material escrito nessas línguas.”

Além dos registros das falas dos indivíduos indígenas que confirmam que há a presença do preconceito e impactos causados pela Língua Portuguesa a falantes da Língua Tikuna causados pela imposição de uma língua em detrimento a outra, sendo que, Tikuna é vista como uma língua de menor valor em relação ao Português, também há registros que mostram falas dos cidadãos não indígenas, demonstrados em um trabalho sobre o contato de alunos graduandos de um curso de Letras com línguas indígenas, de Jaques e Bonifácio (2013, p. 6) que mostram o posicionamento desses estudantes diante uma língua indígena. Vejamos a seguir:

“[...] Ao pronunciar a língua, as pessoas riem porque soa como um som estranho”.

“[...] Acho legal, me intimido quando eles falam em segredo porque não entendo o que eles estão dizendo.”

“[...] As pessoas da região não se esforçam para aprender a língua Tikuna, enquanto as que vêm de fora gostam e apreciam mais, e nós temos preconceito com essas línguas indígenas”.

“[...] Meus alunos me perguntaram por que é que temos que estudar a língua portuguesa? Respondi para eles que as pessoas não entendem a língua Ti-

kuna na cidade, por isso é importante aprendermos a língua portuguesa. Aprendemos por necessidade”.

“[...] Não tenho preconceito, aceito o outro como ele é, vejo como ser humano”.

“[...] O preconceito não acontece só com os indígenas, mas entre nós mesmos. Nós deixamos a nossa cultura e adotamos a de outra região ou estado”.

A partir desses relatos, constatamos que a presença do preconceito diante da diversidade linguística e cultural indígena é advinda de um contexto histórico e social, produto de vários anos de desenvolvimento e de transformações sociais significativas, dentre as quais se podem citar a imposição da Língua Portuguesa, que se deu de forma muito mais lenta em relação a outros estados da região norte, principalmente no Alto Solimões, devido à distância geográfica e muitos fracassos na tentativa de domesticação de povos indígenas durante a colonização europeia. Além disso, anos mais tarde, crises na Coroa do Império Português levaram ao erro de submeter índios a trabalhos escravos, entre outros motivos que levaram à resistência da língua indígena imperar na região em que nos encontramos hoje. Podemos destacar os fatores sociais que mais favoreceram a penetração e generalização da L.P na região amazônica: a imigração de nordestinos, exclusivos falantes de Língua Portuguesa, vindos para o Amazonas por conta da comercialização da matéria-prima da borracha (látex), e também a escolarização em L. P. no século XX.

Em algumas regiões do Amazonas, como é o caso de Benjamin Constant, vê-se que há sim a presença de impactos a falantes da Língua Tikuna causados pela imposição da Língua Portuguesa, pois a Língua Tikuna é vista como uma língua inferior e o preconceito presente na sociedade se destaca devido a esses grupos serem considerados menos “civilizados” que os demais e

não se cogita a necessidade de, nos ambientes escolares, haver o aprendizado simultâneo da língua portuguesa e de determinada língua indígena. Não há, ainda, uma política linguística quanto ao aprendizado da língua indígena, há apenas o privilégio da Língua Portuguesa, como sendo o meio de comunicação principal na relação indígena – não indígena. Os fatores para que isso aconteça são diversos: relações comerciais, busca de formação na Educação de Nível Básico e Nível Superior, necessidade do uso do Português para manter relações sociais que desenvolvam benefícios ao indivíduo indígena, seja na educação, saúde, recursos financeiros, emprego, etc. Isso faz com que o índio deixe de lado sua própria língua para que ele assuma a segunda língua, o que acarreta diversos impactos linguísticos a este sujeito. Em contrapartida, nos dias atuais, a Língua Indígena Tikuna se faz presente em nosso meio e é falada por sua comunidade correspondente e já ganhou um certo espaço para desenvolvimento de estudos, produção de documentos e alfabetização nesta língua, o que demonstra que essa língua se mantém viva com ações para que isso seja um processo contínuo, de manutenção da Língua Tikuna.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa desenvolvida traz uma discussão muito importante para a sociedade e que ainda é pouco discutida pelos estudiosos e população em geral. Concordamos com a opinião de Marília Facó Soares (ano desconhecido) quando ela argumenta que a língua Tikuna, de modo geral, é intensamente falada por crianças, jovens e adultos em sua vida cotidiana, de modo inclusivo nas comunidades desse povo que se localizam nas proximidades de cidades. Evidenciada a extensão da área em que é falada, figura um campo fértil e ainda virgem para os estudos da variação linguística. Sendo um tipo isolado único, o Tikuna se faz importante para o

conhecimento das línguas naturais e para a abrangência da história dos povos e das línguas indígenas faladas no Brasil.

Fatores como a diversidade cultural e linguística podem gerar o preconceito com a classe indígena presente em nosso meio e a relação de poder das línguas mostra que a Língua Portuguesa possui um valor maior quando confrontada com as demais línguas indígenas. Com isso, constata-se que a necessidade que o indígena tem por manter relações com pessoas não indígenas torna a valorização da Língua Portuguesa mais viável para o índio atualmente, no caso de nosso estudo, a Língua Tikuna. Mesmo que o indígena prefira falar sua língua materna, a cultura implantada durante longos anos durante a história prejudica a ampliação de uma língua indígena numa sociedade com a maioria de falantes de L. P.

A partir dos relatos dos alunos, ficou evidente que um dos papéis que a escola deve assumir é o de desmistificar alguns elementos relacionados aos povos indígenas e colaborar para que os educandos compreendam e valorizem a diversidade cultural e linguística que existe em sua comunidade e fazer com que os educandos aprendam a conviver com elas. Além disso, é preciso a criação de uma política linguística que atenda aos anseios do povo indígena nos mais diversos casos encontrados, que precisam ser analisados, discutidos para, posteriormente, pôr em prática as possíveis soluções encontradas durante os estudos feitos e as discussões realizadas.

Observou-se que o discurso colonialista ainda continua vivo na sociedade atual, o que infelizmente ocasionará uma certa resistência de pessoas a se entregarem totalmente ao avanço linguístico pelo qual têm passado as sociedades urbanas. Em contrapartida, vemos que os falantes de Tikuna perseveram na tentativa da melhoria no ensino de sua língua e que já alcançaram grandes conquistas na luta pela permanência da Língua Tikuna.

## REFERÊNCIAS

- BESSA FREIRE, J. R. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.
- \_\_\_\_\_. Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira. *Ameríndia*, n. 8, 1983.
- FERRAZ, A. P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. *Filol. linguíst. port.*, n. 9, p. 43-73, 2007.
- FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1959.
- JAQUES, M. P. S. F.; BONIFÁCIO, L. P. S. O contato de alunos graduandos de um curso de letras com línguas indígenas faladas na região de fronteira-brasil/colômbia/peru: uma tentativa de minimizar o preconceito linguístico. *Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- RODRIGUES, L. C. B. Atitude, imaginário, representação e identidade linguística: aspectos conceituais. *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, nº 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, 2012. p. 362-372.
- PALADINO, M. Experimentando diferença: trajetórias de jovens indígenas Tikuna em escolas de Ensino Médio das cidades da região do Alto Solimões, Amazonas. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.160-181, jan./jun. 2010.
- RODRIGUES, A. D. Biodiversidade e diversidade etnolingüística na Amazônia. In: SIMÕES, M. S. (Org.). *Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta*. Belém: UFPA, 2001. p. 269-278
- \_\_\_\_\_. Aspectos da história das línguas indígenas da Amazônia. In: SIMÕES, M. S. (Org.). *Sob o signo do Xingu*. Belém: IFNOPAP/UFPA, 2003. p. 37-51.

\_\_\_\_\_. *Línguas brasileira: para o reconhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SILVA, M. N. F. Contato entre línguas, perda linguística e identidade étnica: notas sobre o povo parkatêjê. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces, n. 40, p. 239-247, 2010

SOARES, M. F. *Povos indígenas no Brasil: língua ticuna (ou tikuna)*. Pará: ISA, ano desconhecido.

**GRUPO DE TRABALHO 12**  
**LÍNGUAS DE MINORIAS 2**

# O direito às literaturas hispânicas nas instituições públicas de ensino superior do estado da Paraíba

*Isis Milreu\**

## 1 A LITERATURA E OS DIREITOS HUMANOS

Em “A literatura e a formação do homem”, Antonio Candido afirma que a principal função da literatura é a humanização, isto é, “[...] a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem.” (1972, p. 803). Além disso, o autor confere à literatura funções cognitivas, psicológicas e formativas. Posteriormente, em “O direito à literatura”, Candido (2014, p. 29) retoma essa temática, definindo que a humanização através da literatura é o

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

---

\* Professora de Literaturas Hispânicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Literatura e Vida Social pela Universidade estadual Paulista (UNESP)- Assis. E-mail: imilreu@gmail.com

Por essas razões, o estudioso sustenta que a literatura é uma necessidade universal e nos alerta que negá-la mutila nossa humanidade. Salienta que a literatura está relacionada com os direitos humanos e considera-a um bem incompressível, o qual não deve ser negado a ninguém. Postula que a literatura “[...] pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual.” (CANDIDO, 2014, p.35). Aponta que a organização social pode restringir ou ampliar a fruição da literatura, tal como ocorre com a sociedade brasileira, que costuma estratificar a leitura literária de acordo com a classe econômica. Esclarece que no contexto brasileiro dificilmente o povo tem acesso à chamada literatura erudita e geralmente entra em contato apenas com obras literárias de massa, folclóricas ou populares. Candido (2014, p. 48), defende que

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. [...] Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Nesse sentido, evidencia-se que a literatura tem um papel essencial na construção de uma sociedade justa, dado que o acesso aos bens culturais é um direito essencial, o qual deve ser difundido. Graça Paulino e Rildo Cosson em “A literatura no território dos direitos humanos” (2014, p. 111) também refletem sobre essa questão, assinalando que

A aproximação entre literatura e direitos humanos começa com uma relação temática, na qual o engajamento do escritor é um ato fundamental, ainda que

sob o risco de se tornar a obra em texto panfletário, mas não se encerra nesse tipo de compromisso político. Ela passa também pela tematização de questões que de outra maneira teriam dificuldade de circular pela sociedade, operando a passagem do particular para o público do que não pode ser ocultado ou esquecido. Faz-se igualmente presente no direito que todos temos, como seres humanos, ao exercício pleno de uma vida simbólica, a alimentar nosso corpo linguagem para que possamos ver e viver o mundo para além da materialidade das coisas. Está, ainda, na garantia de acesso aos bens culturais sem que sejam impostas limitações de ordem econômica e formação escolar. Chegar ao direito de ser positivamente representado, de ter assegurada sua identidade cultural, sobretudo quando se é parte de uma minoria, e à liberdade de ir e vir.

Observamos que as ideias expostas pelos autores citados complementam a tese de Candido (2014), visto que indicam que o direito à literatura abrange vários campos: defesa dos direitos humanos; comunicação; fabulação; acesso aos bens culturais; representação e o direito de ir e vir. Dessa maneira, se relacionam com o disposto no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o qual ressalta que todos têm direito à educação e que esta “[...] deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos.” Nessa ótica, entendemos que uma das melhores formas de efetivar o acesso ao direito a uma educação integral que promova de fato a cidadania deve passar pela leitura do texto literário na sala de aula, principalmente, devido a sua função humanizadora.

Interessa-nos destacar que a relação entre a literatura e os direitos humanos está sendo discutida em vários âmbitos e até possui um verbete no *Dicionário de Direitos Humanos* (2010), o qual assinala que todos têm o direito humano e fundamental à literatura, entre outras questões. Contudo, Candido (2014, p.20) nos adverte que “[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.” Nessa perspectiva, acreditamos que a literatura é um direito inalienável, mas verificamos que, atualmente, ela vem perdendo espaço no ambiente escolar e, inclusive, no ensino superior. Assim, teceremos algumas considerações sobre a situação da literatura na contemporaneidade.

## 2 A LITERATURA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Historicamente, a literatura sofreu vários ataques. Vale a pena lembrar que o seu controle já ocorreu em vários momentos da história da humanidade, especialmente, quando predominaram sistemas religiosos ou políticos autoritários, tais como a Inquisição, o nazismo e as ditaduras, entre outros. Porém, diferentemente desses períodos em que se proibia a leitura de determinadas obras literárias e/ou se queimavam livros, notamos que há um apagamento da importância da literatura em uma parcela significativa da sociedade contemporânea. Em outras palavras, ironicamente, em plena época de democratização da leitura e da escrita, a leitura literária não é suficientemente incentivada e difundida.

Entre os escritores que apontam que a literatura não é valorizada adequadamente no mundo contemporâneo, destaca-se o autor peruano Mario Vargas Llosa que em seu artigo *A literatura e a vida* (2004, p. 377) afirma haver uma concepção disseminada de que

[...] a literatura é uma atividade prescindível, um entretenimento, seguramente elevado e útil para o cultivo da sensibilidade e das maneiras, um adorno que pode se permitir quem dispõe de muito tempo para a recreação, e que deveria ser afiliado entre os esportes, o cinema, o bridge ou o xadrez, porém, que pode ser sacrificado sem escrúpulos na hora de estabelecer uma ordem de prioridades nos afazeres e nos compromissos indispensáveis da luta pela vida.

Vargas Llosa também constata que a literatura passou paulatinamente a ser uma atividade predominantemente feminina, uma vez que as mulheres constituem a maioria nos cursos de graduação, licenciatura em Letras, nas livrarias, nas conferências ou palestras de escritores. Inferimos que esse fato pode contribuir para o desprestígio da literatura devido a algumas concepções conservadoras que ainda estão vigentes na contemporaneidade, principalmente, o machismo. O escritor critica, ainda, a sociedade por não disseminar a leitura da literatura e alerta que esta situação pode nos condenar a uma barbárie espiritual, cuja consequência pode ser o comprometimento e/ou a perda de nossa liberdade.

Para o autor, a literatura não se configura como um passatempo de luxo, ao contrário, atribui a ela um grande apreço e status de capital cultural imprescindível e insubstituível à formação de cidadãos críticos e atuantes na atual conjuntura. Vargas Llosa nos adverte que é exatamente o inverso que está ocorrendo na sociedade contemporânea, destacando que a literatura tende a se encolher ou desaparecer do currículo escolar como ensinamento prescindível. Assinala que um dos motivos para esse cenário é o fato de vivermos em uma era de especialização do conhecimento, já que isso elimina os denominadores comuns da cultura. Em sua opinião, deveriam ser estabelecidos programas de educação concernentes

à literatura, a fim de que esta possa fazer parte do cotidiano das crianças e de suas famílias.

Vargas Llosa relaciona a literatura com a vida, ao afirmar que “[...] graças à literatura, entende-se e vive-se melhor a vida, e entender e viver a vida melhor significa vivê-la e compartilhá-la com os outros.” (2004, p. 381). Dessa forma, a função humanizadora da literatura proposta por Candido (1972) é reforçada. Segundo o escritor peruano, a literatura é essencial para combater o excesso de especialização que domina o mundo atual, dado que somente na literatura podemos encontrar o conhecimento totalizador do ser humano, visto esta ser o suporte para lermos criticamente diferentes mundos e realidades ao nosso redor, culturas distintas e individualizadas que devem ser respeitadas e salvaguardadas, mazelas a serem combatidas, diálogos a serem estabelecidos, para a manutenção e a valorização da integridade humana.

Além de reforçar o caráter humanizador da literatura, Vargas Llosa ressalta que no plano da linguagem ocorre um dos principais efeitos benéficos do fazer literário. Portanto, por meio da literatura são ampliados e melhor desenvolvidos os horizontes linguísticos do leitor, o que pode ser explorado não só no âmbito do ensino de língua materna, mas também no de língua estrangeira. Aliás, avaliamos que a prática da leitura literária em aulas de línguas é uma excelente oportunidade para romper a falsa dicotomia entre língua e literatura predominante nas aulas tanto de língua materna quanto de línguas estrangeiras.

O papel da literatura na formação da cidadania é destacado pelo autor peruano, o qual considera que toda boa literatura é um questionamento radical do mundo em que vivemos e por permitir o exercício de nossa imaginação, no mais alto e tocante que nosso verbo possa criar e recriar. Além disso, nos fornece subsídios para a apreciação do discurso de terceiros, auxiliando-nos a verificar se tentam nos manipular e instigando a produção e detenção do nosso

próprio discurso, segundo nossas convicções, credos e necessidades. Após essas observações, Vargas Llosa (2004, p. 395) conclui que

Se quisermos evitar que com a literatura desapareça, ou fique esquecida ou desprezada, essa fonte motivadora da imaginação e da insatisfação, que nos refina a sensibilidade e nos ensina a falar com eloquência e rigor e que nos faz mais livres e com vidas mais ricas e mais intensas, temos que agir. Temos que ler bons livros, e estimular e ensinar a ler os que vêm atrás de nós – nas famílias e nas aulas, nos meios e em todas as instâncias da vida comum-, como uma tarefa imprescindível, porque ela impregna e enriquece a todos os demais.

Em suma, a solução proposta pelo escritor para o problema da desvalorização da literatura é a promoção da prática da leitura literária. No entanto, não podemos esquecer que Vargas Llosa apresentou um cenário em que a literatura está perdendo espaço, tornando-se um passatempo de luxo e não um direito fundamental, tal como postula Candido, entre outros. Apesar de ser uma situação complexa, pensamos que pode ser paulatinamente reversível. Para isso, um dos primeiros passos é compreender o contexto em que estamos inseridos e, posteriormente, pensar em algumas ações para a efetiva implementação do texto literário em nossa sociedade. Entre os caminhos possíveis de abordar essa problemática, decidimos inicialmente verificar como a literatura está presente nos principais documentos que regem o sistema de ensino superior, dado que influenciam a construção do currículo dos cursos de graduação. Em seguida, examinaremos a presença da literatura nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras Espanhol presenciais das universidades públicas do estado da Paraíba e a sua relação com os documentos oficiais que direcionaram a sua elaboração. Desse modo, objetivamos analisar se o direito às

literaturas hispânicas está legalmente assegurado nos mencionados PPC's.

### **3 AS LITERATURAS HISPÂNICAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DA PARAÍBA**

A partir de nossa experiência profissional e de relatos de professores de literaturas hispânicas de diferentes partes do país percebemos que o espaço das disciplinas tanto de literatura espanhola quanto de literatura hispano-americana está diminuindo nos currículos dos cursos de Letras Espanhol, conforme apontou Vargas Llosa (2004). Observamos que essa situação é mais crítica em algumas instituições enquanto em outras a literatura continua a ser valorizada. Por exemplo, soubemos que a grade curricular de um curso de Letras-Espanhol de uma universidade do estado do Mato Grosso tem apenas uma disciplina de literatura! A primeira reação diante dessa notícia foi de indignação, pois consideramos que um aluno de Letras deve ter uma carga horária significativa de prática de leitura literária em sua formação e constatamos que isso não estava ocorrendo no referido caso. É importante salientar que tal fato também nos instigou a examinar a presença da literatura nas universidades públicas no estado da Paraíba a fim de verificar se as instituições estão assegurando o direito à literatura dos graduandos em Letras Espanhol em seus PPC's refletir sobre sua formação.

O principal documento que norteia a educação em nosso país é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), mais conhecida por sua abreviatura: LDB. Entre outros tópicos, a mencionada lei determina em seu artigo 43 que

A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento

do espírito científico e do pensamento reflexivo;  
II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...]

Nesse sentido, as habilidades de investigação e de crítica devem ser desenvolvidas nas universidades, a fim de que os graduandos possam ter condições de contribuir com a melhoria de sua sociedade ao finalizarem o seu curso. A LDB também dispõe no artigo 12 que cada estabelecimento de ensino é responsável por elaborar sua proposta pedagógica. Já o artigo 13 deste documento atribui aos docentes a responsabilidade de sua construção e cumprimento. No entanto, é a LDB que fixa as regras para a quantidade mínima de dias letivos anuais (200), bem como 300 horas de prática de ensino para a formação docente, além de apresentar as diretrizes para a elaboração dos currículos, entre outras questões. Em síntese, embora os docentes sejam responsáveis por construir e implementar o Projeto Pedagógico do Curso em que atuam, precisam seguir as regras estabelecidas nos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

Além da LDB, para elaborar os PPC's o Ministério da Educação determina algumas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. É o caso das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Letras (2001) que estabelecem um perfil geral para os graduandos em Letras, competências e habilidades a serem desenvolvidas, e, ainda, dão orientações sobre a organização curricular. O documento também assinala que o profissional de Letras deve: “[...] ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.” Em relação às competências e habilidades, as mencionadas diretrizes estabelecem que

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos [...] visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional [...].

Também dispõe que os conteúdos básicos devem estar ligados às áreas dos estudos “[...] Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.” Percebemos que nessas diretrizes o espaço da literatura nos cursos de Letras está garantido, a qual é considerada uma prática social, tal como a língua. Nessa ótica, ambas são importantes para a formação integral do estudante de graduação em Letras. A continuação, verificaremos como a literatura está disposta nos PPC’s dos cursos de Letras Espanhol presenciais das instituições públicas do estado da Paraíba.

O curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) do campus de Campina Grande foi criado em 2006 e o seu PPC foi aprovado em 2009. Vale a pena mencionar que de 1978 a 1982 a referida instituição já ofereceu a habilitação em língua espanhola, mas não formou nenhum professor de espanhol. Atualmente, o curso de Letras Espanhol funciona em dois turnos: diurno e noturno, os quais são constituídos por, respectivamente, sete e nove semestres. Os dois períodos contam com as seguintes disciplinas obrigatórias de literatura: Teoria e Crítica Literárias I e II; Literatura Espanhola I, II e III; Literatura Hispano-americana I, II e III, bem como com cinco eletivas: Literatura Comparada - Espanha e Ibero América; Literatura Comparada- Brasil-Espanha-Hispanoamérica; Literatura Comparada; Literatura e Comparação Intercultural e Literatura Infanto-Juvenil. Notamos que há uma diferenciação na oferta das disciplinas nos dois turnos, dado que enquanto no período diurno os alunos podem cursar Literatura Espanhola I e Literatura Hispano-americana I concomitantemente a partir do quarto semestre, os que frequentam o curso noturno primeiro estudam a literatura espanhola e posteriormente a hispano-americana.

O curso de Letras Espanhol da UEPB do campus de Monteiro também foi criado em 2006 e o seu PPC foi aprovado em 2008. Nesta instituição oferta-se o curso em dois períodos: diurno e noturno, os quais têm a mesma duração que o de Campina Grande. Em Monteiro oferece-se Teoria e crítica literárias I; Literatura Espanhola I, II e III; Literaturas Hispânicas I e II, além das seguintes optativas: Literatura Comparada; Tópicos em Literatura e Teoria e crítica literárias II. Assim, o campus de Monteiro possui duas disciplinas obrigatórias de literatura a menos do que o campus de Campina Grande.

Diferentemente do que ocorre nos mencionados *campi* da Universidade Estadual da Paraíba, a Universidade Federal da Paraíba

e a Universidade Federal de Campina Grande ofertam o curso de Letras Espanhol em apenas um turno, respectivamente, diurno e noturno. Na UFPB, o PPC de Espanhol foi aprovado em 2006, mesmo ano de sua criação. O curso está estruturado em oito semestres. Em relação às disciplinas obrigatórias de literatura, sua grade é formada por Literatura Espanhola I, II e III; Literatura Hispano-americana I, II e III e Teoria Literária I e II. Também apresenta duas disciplinas optativas: Mulher e Literatura e Literaturas Indígenas, bem como Tópicos Especiais em Literatura Espanhola e Tópicos Especiais em Literatura Hispano-americana. Constatamos que a quantidade de disciplinas de literaturas específicas é a mesma do campus da UEPB de Campina Grande.

Por sua vez, o curso de Letras Espanhol da UFCG foi implantado somente em 2011, sendo que já havia funcionado no período de 1998 a 2002, porém não formou nenhum professor de espanhol. O seu PPC foi aprovado em 2013 e o curso está organizado em 10 semestres. Sua grade curricular apresenta as seguintes disciplinas de literatura obrigatórias: Teoria do Texto Poético; Teoria da Narrativa; Literatura Espanhola Moderna e Contemporânea; Literatura Espanhola: das origens ao Barroco; Origem e Formação da Literatura hispano-americana; Literatura hispano-americana: da Ilustração ao Realismo; Literatura hispano-americana: modernismo, vanguardas e contemporaneidade. Também elenca quatro disciplinas optativas: Literatura Feminina de Língua Espanhola; Literatura Hispânica Contemporânea; Literatura Hispânica e Cinema e Narrativas das Independências: desenvolvimento da prosa hispano-americana.

Constatamos que os PPC's de Letras Espanhol do estado da Paraíba que examinamos brevemente nesse trabalho contemplam o direito básico do graduando à literatura, respeitando as determinações da LDB e das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras. Nos quatro PPC's analisados notamos que os estudos literários dividem-

se em disciplinas obrigatórias teóricas gerais e específicas, ou seja, literatura espanhola e literatura hispano-americana, além de todos possuírem disciplinas optativas na área de literatura. De modo geral, a distribuição de disciplinas de literatura é parecida nestes documentos. A principal variação diz respeito ao número de disciplinas obrigatórias específicas, dado que enquanto os cursos de Letras Espanhol da UEPB do Campus de Campina Grande e da UFPB ofertam três disciplinas de literatura espanhola e três de literatura hispano-americana, os da UFCG e do campus da UEPB de Monteiro apenas oferecem cinco disciplinas, sendo que no primeiro há três disciplinas de literatura hispano-americana e duas de literatura espanhola e no segundo essa disposição é invertida. Além disso, a quantidade e o conteúdo das disciplinas optativas de literatura são diferentes nas citadas instituições. Apesar das diferenças, verificamos que todos os PPC's respeitam o espaço da literatura e, conseqüentemente, o direito dos graduandos de Letras Espanhol de terem acesso à literatura produzida em língua espanhola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Constatamos que os cursos de Letras Espanhol das universidades públicas presenciais do estado da Paraíba são recentes, pois três deles surgiram em 2006 e um em 2011. Vale a pena recordar que duas instituições (UEPB e UFCG) tentaram implementar o curso de Letras Espanhol anteriormente, mas não tiveram êxito. Dessa maneira, a criação desses cursos está diretamente relacionada com a Lei 11.161, de 25 de agosto de 2005, a qual estabelece a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas de Ensino Médio. Portanto, em certa medida, o seu surgimento justifica-se para atender a demanda de formação de professores de espanhol para esse nível de ensino no estado. Aliás, esse fato aparece mencionado nos PPC's analisados.

Embora os referidos cursos sejam novos e a sua implantação esteja vinculada à mencionada lei, os mesmos devem cumprir as finalidades do ensino superior expostas na LDB e as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras na elaboração de seus PPC's, conforme já apontamos. Em relação à presença da literatura nos citados projetos, verificamos que todos contemplam disciplinas de literatura. Logo, o direito à literatura hispânica está legalmente assegurado nestas instituições de ensino superior. Contudo, cabe frisar que o simples fato de ofertarem disciplinas de literatura em seus projetos pedagógicos não significa automaticamente que a quantidade seja adequada ou suficiente para a formação dos graduandos. Acreditamos que esse tema deve ser discutido nos referidos cursos de graduação, especialmente, no momento de revisão dos PPC's.

Outra questão que precisa ser analisada é sobre como a prática da leitura literária está sendo desenvolvida nestas universidades e se estão contribuindo para o aprimoramento da capacidade crítica do aluno em formação, um dos objetivos do ensino superior, de acordo com a LDB. Afinal, se os graduandos dos cursos de Letras Espanhol tiverem uma boa formação literária serão leitores reflexivos e poderão contribuir para a difusão do direito à literatura em nossa sociedade, promovendo a humanização. Enfim, há muitos aspectos sobre essa problemática que ainda precisam ser investigados.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Letras*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. > Acesso em: 02 out. 2015.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. São Paulo: *Ciência e Cultura* (9); 803-809, set., 1972.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: LIMA, A. *O direito à literatura*. Recife: EDUFPE, 2014.

COSSON, R.; PAULINO, G. A literatura no território dos direitos humanos. In: LIMA, A. *O direito à literatura*. Recife: EDUFPE, 2014.

DECLARAÇÃO Universal dos direitos humanos. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br>> Acesso em: 02 out. 2015.

DICIONÁRIO de direitos humanos. Disponível em: <<http://escola.mpu.mp.br/dicionario>>. Acesso em: 02 out. 2015.

VARGAS LLOSA, M. A literatura e a vida. In: *A verdade das mentiras*. São Paulo: Arx, 2004.

# Referencial curricular nacional para as escolas indígenas: desafios para uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada

*Maria Aparecida Valentim Afonso\**

Após dezoito anos de publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNE/Indígena (1998), que conquistas, avanços e impactos o documento provocou na educação escolar indígena? Para investigar essa questão primeiramente é pertinente revisitar o documento para olhá-lo agora de forma mais ampla, uma vez que suas propostas foram implementadas nas escolas indígenas. Nesse tempo, muitas discussões e pesquisas foram realizadas sobre o documento, as quais apresentam discursos diversos: alguns proclamam sua capacidade de integração e promoção da educação indígena e outros negam seus avanços, acusando-o de documento prescritivo e fechado.

O fato é que o Referencial nasce com a ideia de ser um instrumento legal aberto, flexível e orientador das práticas dos professores índios e não índios, na elaboração dos projetos curriculares para as escolas indígenas, sistematizando em sua proposta o esforço do Estado, da sociedade organizada, dos povos indígenas, visando conformar uma política pública de ensino que tem como centro a valorização dos povos indígenas e o direito a

---

\* Maria Aparecida Valentim Afonso, doutoranda em Linguística pelo PROLING – Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e membro do NEPEL – Núcleo de Estudo em Política e Educação Linguística.

uma educação comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue e diferenciada, realizada na escola indígena. O documento aborda o ensino de línguas, reconhecendo a diversidade linguística, a identidade e a cultura dos povos indígenas, orientando, a partir disso, uma política educacional em cujo cerne está a construção do projeto pedagógico das escolas indígenas.

Assim, neste artigo, para discutirmos as conquistas e avanços da educação escolar indígena com a publicação do RCNE/Indígena (1998), tomamos como referência a concepção de política linguística de Spolsky, com o objetivo de apoiar a discussão e a análise das políticas declaradas para os povos indígenas no Brasil. Nos estudos realizados por Spolsky (2004), o autor apresenta uma concepção de política linguística constituída de três componentes que se interrelacionam: as práticas de língua, as crenças e as ideologias sobre a língua, e as ações de administração e intervenção na linguagem, que podem ser compreendidas, respectivamente, como políticas linguísticas praticadas, percebidas e declaradas.

Nesta perspectiva, as políticas linguísticas declaradas podem ser compreendidas como os esforços observáveis e explícitos realizados por alguém, ou por um grupo de pessoas, que tem ou reivindica autoridade sobre os participantes em um dado domínio, para modificar suas práticas e crenças. Assim, leis, regulamentos, pareceres, parâmetros, referenciais e outros documentos que regulam, normatizam, orientam, controlam, estabelecem e influenciam as práticas e as crenças dos falantes são tomadas como políticas linguísticas declaradas.

Neste trabalho também trazemos a concepção de planejamento linguístico de Cooper (1989), que apresenta a seguinte sistematização: planejamento de corpus (codificação, elaboração de alfabetos, gramatização, sistematização do léxico, manuais literários, entre outros); planejamento de *status* (designações e usos das línguas pautadas por leis e decretos) que propicia a ampliação

dos usos sociais da língua; planejamento de aquisição (políticas de ensino e aprendizagem das línguas) que tem como objetivo a expansão do número de falantes. Podemos pensar que há relação entre os diversos tipos de planejamento, sendo possível verificar que, em algumas situações, o planejamento de *corpus* pode afetar o planejamento de *status* e de aquisição, porque, à medida que uma língua adquire prestígio entre seus usuários, tende a favorecer o seu ensino para as crianças e jovens, influenciando-lhes o uso e a aprendizagem.

Para atingir o objetivo proposto vamos apresentar o RCNE/Indígena (1998) e discutir a proposta de ensino de língua, trazendo exemplos de pesquisas e estudos sobre educação escolar indígena que nos ajudam a compreender o impacto dessa proposta na conquista e consolidação de uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural.

## **1 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS**

Dando continuidade à consolidação de um projeto que garantisse os direitos à educação aos povos indígenas, iniciada pela Constituição de 1988, no seu artigo 78, inciso I, ampliada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei Nº 9394/96, em seus artigos 78 e 79, o MEC publica o documento “Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – RCNE/Indígena”, em 1998, reafirmando o compromisso do governo com a educação escolar indígena. De acordo com Matos e Monte (2006, p. 74), o processo de elaboração do documento “implicou, durante quase dois anos, em um profundo e amplo debate a respeito do tema com a busca difícil, mas necessária, pela criação de um consenso sobre os fundamentos e orientações à nova política para a educação entre sociedades indígenas”.

A construção do documento procura atender à solicitação de estudiosos da educação e da cultura indígena, de educadores índios e não índios, pessoas, direta ou indiretamente, envolvidas com projetos e ações voltados para os povos indígenas, na medida em que se deu de forma compartilhada e coletiva, sendo parte de uma política pública de educação escolar indígena. Para a elaboração do texto foi convidado um grupo de professores índios, de especialistas de instituições indígenas e não indígenas que emitiram pareceres e deram sugestões, contribuindo para que as experiências e reflexões sobre os temas abordados no documento demonstrassem a variedade de práticas realizadas nas comunidades.

O Referencial fundamenta-se na ideia de que o Brasil é “[...] uma nação constituída por uma grande variedade de grupos étnicos” e de que os povos indígenas têm o direito de “decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro” (BRASIL, 1998, p. 22-23). Tal ideia tende a fortalecer as experiências educacionais exitosas que acontecem em várias regiões do país, bem como abre possibilidades para que a diversidade e pluralidade cultural dos povos indígenas sejam respeitadas, na medida em que cada comunidade pode elaborar e gerir a proposta pedagógica da escola. De acordo com Mindlin (2004) “o documento é um achado, simples e complexo ao mesmo tempo [...]”.

O Referencial atendia, naquele momento, às expectativas ao apresentar a proposta de uma nova escola; uma escola indígena com as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1988). Essas características ajudam a construir uma concepção de escola indígena, na medida em que amplia a sua compreensão, trazendo elementos que destacam a cultura e a diversidade. De acordo com Maher (2006), essas características surgem para renegar o modelo

assimilacionista<sup>1</sup> e lutar pela implantação de programas de educação indígena que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas.

Essas características da escola indígena visam promover o respeito à diversidade, à integração com os diferentes sujeitos, à troca de saberes, e o diálogo, ou seja, tem como base a interculturalidade, porque se baseia em princípios elaborados e vivenciados, tendo em vista a realidade dos povos indígenas. Nessa direção, “[...] a verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerenciada pelo povo indígena, de acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro” (ÂNGELO, 2006, p. 211).

De acordo com Monte (2000, p. 121), a discussão intercultural tem “como fundamento a defesa de suas identidades linguísticas e étnicas, mas sem perder de vista sua conexão com outros grupos sociais”. Por isso, o desafio era construir uma escola indígena intercultural que tivesse as características dos povos indígenas do Brasil. Enfim, uma escola indígena diferenciada, construída a partir da realidade das comunidades indígenas e pelos sujeitos que a integram, sendo, por tudo isso, comunitária. Para configurar essa nova escola indígena, era preciso não apenas um aparato legal do Estado, mas também seus desdobramentos na legislação dos municípios e estados que abrigavam as comunidades indígenas. Grupioni (2006) relata que um novo ordenamento jurídico gerado em âmbito federal tem merecido detalhamento e normatização nas esferas estaduais, por meio de legislações específicas, adequando preceitos nacionais às suas particularidades locais.

---

1 No paradigma assimilacionista o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional (MAHER, 2006, p. 20).

Para tanto, é cada vez mais necessário que os professores índios assumam a responsabilidade de pensar a escola indígena para construir, eles mesmos, seus projetos pedagógicos, discutir suas necessidades, seus avanços, e elaborar, em parceria com as diversas organizações e associações, projetos que os ajudem a consolidar as novas propostas educativas. Monte (2000) defende que a realização da proposta de uma escola indígena passa, necessariamente, pela sistematização de um novo currículo e de uma nova organização que permita maior dinamicidade e descentralização na gestão pedagógica e administrativa, permitindo a participação coletiva. Nessa dimensão, o processo educativo das escolas indígenas deve estar imbricado no conjunto de experiências, conhecimentos e saberes dos povos indígenas, sendo fundamental uma nova organização curricular, com atenção especial à língua e à cultura.

O discurso do RCNE/Indígena, em consonância com o desejo dos povos indígenas, contém princípios e fundamentos gerais de ensino, visando à educação escolar indígena, e constitui uma proposta aberta, cuja intenção é apoiar as ações de professores, técnicos e estudiosos da educação escolar indígena, de modo que possam orientar as práticas pedagógicas que desenvolvem. Por isso, o documento “não deve ser reconhecido como ações programáticas fechadas em uma ‘grade’, mas deve ser pensado e aplicado nas séries ou ciclos iniciais ou finais, dependendo da situação de cada escola em particular” (BRASIL, 1998 p. 6). Embora tenha sido criado para apoiar os projetos pedagógicos das escolas indígenas, corre-se o risco de o documento ser entendido e tomado como um grande livro de receitas, onde há receitas de como ensinar matemática, como ensinar ciências ou ensinar geografia, conforme relata Belz<sup>2</sup>. Por

---

2 Na dissertação de mestrado intitulada “Educação escolar kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas”, a autora investiga as práticas dos professores Kaingang, contrapondo-as com as indicações presentes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BELZ, 2008).

isso, é importante que os professores estudem, discutam e reflitam criticamente sobre o documento, ampliando sua capacidade de aplicação.

Como política educacional, o Referencial pretende servir como um instrumento auxiliar para a discussão e reflexão dos professores atuantes nas escolas indígenas, se propondo a:

- a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. (BRASIL, 1998, p. 13).

Neste excerto, percebemos que alguns temas estão presentes na discussão teórica do documento como, por exemplo, a concepção de “escola indígena”, a necessidade de elaboração de um “currículo mínimo” para compor o projeto curricular das escolas e a reflexão sobre uma nova “política pública educacional para os povos indígenas”. Os três aspectos abordados no documento se inter-relacionam, constituindo partes fundamentais para a construção de uma nova política educacional indígena.

Ao apresentar os princípios para cada área de estudo, sistematizando uma proposta de currículo mínimo, a intenção foi selecionar conteúdos e áreas que podem ser exploradas em todas as escolas, aspecto que dá uma uniformidade ao currículo sem, contudo, impedir que as peculiaridades socioculturais de cada comunidade ganhem destaque nas diferentes propostas curriculares. Essa abordagem permite que os membros das escolas criem a partir do Referencial alternativas para desenvolver o currículo, elaborando

metodologias, práticas e materiais que se adéquem a sua realidade, fazendo emergir da própria comunidade soluções e alternativas para o seu projeto educativo.

Embora possa parecer que a ideia de escola indígena proposta pelo RCNE/Indígena ajude a resolver todos os problemas da educação indígena, alguns estudiosos encontram lacunas e falhas no documento. Mindlin (2004) relata que existe uma grande falha do Referencial e lamenta a ausência de um módulo de antropologia/cultura, não apenas como tema transversal. Para a autora, essa discussão iria permitir a compreensão da cultura indígena, por parte de professores índios e não índios, aspecto que poderia funcionar como fio condutor para o ensino de todos os conteúdos curriculares em uma proposta de ensino diferenciado.

Ao analisar o Referencial, observamos que ele está dividido em duas partes. Na primeira parte, que tem como título “Para começo de conversa”, traz os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos para uma proposta de educação escolar indígena, tendo como destinatários principais os agentes que atuam nos sistemas estaduais, municipais e demais órgãos. Nessa parte também são apresentadas discussões sobre alguns conceitos que foram mencionados anteriormente e estabelecidos pela Constituição de 1988 e pela LDB, quais sejam: educação escolar bilíngue, educação intercultural e escola indígena, entre outros. Esses conceitos são retomados e trazidos à tona no referencial para que possam ser mais bem compreendidos pelos educadores, devido às peculiaridades desse tipo de educação, e para que não se cometa o equívoco de apenas transpor o currículo das escolas tradicionais para as escolas indígenas, esquecendo-se das singularidades da cultura, língua e diversidade desses povos.

Na segunda parte, que recebe o título de “Ajudando a Construir os currículos das escolas indígenas”, o objetivo *é fornecer referências para a prática pedagógica dos professores e orientar a*

*construção do currículo das escolas indígenas*. Nessa parte, o enfoque está nas salas de aula dos cursos de formação de professores indígenas, tendo como principais destinatários os professores índios e não índios que atuam nas escolas indígenas. A proposta apresentada no documento orienta-se por uma abordagem participativa, tendo como estratégia metodológica a discussão e a reflexão dos educadores, a partir de referências apoiadas na realidade de cada comunidade.

Na sequência, são apresentados os temas transversais que remetem a conteúdos que poderão ser abordados no decorrer do estudo das disciplinas. Tais temas foram eleitos por um grupo de professores índios, considerando as possibilidades de discussão que eles fomentam e por permitirem a interação com a realidade indígena, tornando os estudos mais significativos e flexíveis, com a inserção de assuntos que envolvem o ambiente sociocultural dos alunos. Os seis temas escolhidos foram: “terra e biodiversidade<sup>3</sup>, auto-sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde, formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 87). Como orientação para a abordagem dos temas transversais, sugere-se a discussão com a comunidade escolar e a possibilidade de relacioná-los com os conteúdos de cada disciplina. Um exemplo dessa forma de abordagem do RCNEI (1998) pode ser encontrado na comunidade Kaingang<sup>4</sup>, pois, embora utilizem o currículo semelhante ao que preconiza o Núcleo Regional de

---

3 “Pensar o currículo nas escolas indígenas é pensar a vida. Por exemplo, a temática da terra e preservação da biodiversidade está profundamente relacionada à vida, à saúde, à existência dos povos indígenas. Sem a terra, o ser “índio” é nada” (MANDULÃO, 2006, p. 221).

4 Essa experiência mostra que os professores participam ativamente da construção do currículo, selecionando conjuntamente com a comunidade Kaingang temas, abordagens que refletem os contextos socioculturais do grupo (BELZ, 2008). A Aldeia Indígena Queimadas fica localizada no município de Ortigueira/PR. O povo Kaingang é a população indígena mais numerosa do Estado do Paraná (8711 índios).

Educação de Telêmaco Borba, os professores procuram usar diferentes abordagens e evitam a padronização sugerida, oferecendo aos seus alunos os conhecimentos que foram acumulados pelo povo Kaingang desde sua existência na aldeia Queimadas (BELZ, 2008).

É importante destacar que alguns dos temas escolhidos também estão nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental - PCN (BRASIL, 1997), como: ética, saúde, pluralidade cultural. Em relação ao tema transversal presente no PCN “meio ambiente”, no RCNE/Indígena ele ganha nova nomenclatura e é apresentado como “Terra e conservação da biodiversidade”. Além disso, o Referencial traz mais dois temas específicos para as comunidades indígenas e relevantes para a sua realidade, como: autossustentação e direitos, lutas e movimentos. Em algumas comunidades, o ensino aborda temas e conteúdos levantados pela própria comunidade e necessários para os estudantes indígenas.

Embora o RCNE/Indígena flexibilize a inserção de conteúdos e assuntos a serem discutidos nas diversas disciplinas como temas transversais, Mindlin (2004) sugere a inclusão de discussões sobre direitos humanos, não apenas como tema transversal, mas como disciplina do currículo. Para a autora, tais discussões propiciariam aos estudantes o acesso a debates contemporâneos sobre a universalidade dos direitos humanos, colocando-os em contato com discussões atuais, aspecto que ajuda a formar um pensamento crítico sobre a educação e cultura indígena.

Quanto às disciplinas eleitas para o currículo, o RCNE/Indígena cita: línguas, matemática, história, geografia, ciências, arte e educação física. Essas disciplinas estão em consonância com aquelas sugeridas pelo PCN (BRASIL, 1997). Acreditamos que a semelhança do currículo comum dos dois documentos favorece a integração da escola indígena aos Sistemas de Ensino, estrutura que proporciona a construção de um currículo comum em nível nacional. Além disso, tal fato permite a maior integração entre escolas, facilitando

a discussão de situações de ensino e aprendizagem comuns, bem como favorece o aprofundamento do diálogo entre os diferentes professores, visando socializar as variadas experiências educativas.

Em relação ao ensino de línguas, o Referencial apresenta a perspectiva bilíngue, central para a educação escolar indígena, aspecto que vamos discutir mais profundamente na próxima seção.

## **1.1 Ensino de línguas**

A história nos mostra que a língua sempre foi utilizada como instrumento de poder por grupos majoritários, que tinham mais status, provocando a drástica diminuição do número de falantes das línguas indígenas. Tais grupos tentavam impor a sua língua, usando-a nos diversos espaços sociais e divulgando-a em materiais impressos e documentos. Além disso, o desprezo pela língua dos grupos minoritários era uma tática utilizada, uma vez que tal prática provocava sentimento de inferioridade, desprestígio e vergonha da língua pelos seus usuários. Essa atitude, repetida durante muito tempo, ajudou a configurar um panorama linguístico cultural e ideias de que as línguas indígenas são inferiores, são pobres, não podem ser escritas, não têm gramáticas, têm poucas palavras, são primitivas etc. Tais crenças foram permeando o imaginário dos falantes das línguas dominantes e reduzindo ainda mais o interesse pelo uso e pela aprendizagem das línguas indígenas e de grupos minoritários.

Assim, desde a colonização podemos perceber que as políticas linguísticas declaradas para os povos indígenas apresentam diferentes abordagens, indo de uma visão subtrativa da língua, no Diretório dos Índios, até uma tentativa de valorização a partir da Constituição de 1988, preconizando os direitos dos povos indígenas à educação escolar em língua materna. Os desdobramentos da Constituição provocaram a elaboração de novas leis, referenciais, diretrizes que,

como políticas linguísticas declaradas, foram configurando os direitos dos povos indígenas a uma educação escolar bilíngue e intercultural.

O RCNE/Indígena (1998) constitui um desses documentos que ajudou a consolidar a educação escolar indígena no território brasileiro, possibilitando que as comunidades indígenas, a partir de uma organização escolar diferenciada, inserissem em seus currículos, experiências, cultura e a língua da própria comunidade. Embora apresente avanços em alguns aspectos, o documento também é criticado por alguns estudiosos. Monserrat (2006, p. 136) diz que, embora o documento possa ser considerado avançado no enfrentamento do problema, nele “há um deslizar imperceptível do enfoque inicial da língua indígena como questão fundamental estratégica na luta pela autonomia para um enfoque “[...] apenas como *uma das disciplinas* da área de linguagem”.

Contudo, é preciso reconhecer que o RCNE/Indígena representa conquistas para a educação escolar indígena ao explicitar a valorização da língua na afirmativa: “[...] A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 1998, p. 118). Para que essa valorização se efetive, o documento propõe um currículo fundamentado em uma educação intercultural e bilíngue, respeitando a língua, a cultura dos povos indígenas e considerando a pluralidade linguística do país. Podemos inferir que o RCNEI, ao abordar o ensino de línguas e orientar as práticas para serem desenvolvidas em sala de aula, constitui um importante instrumento para o planejamento de *status* e de aquisição, conforme nos relata Cooper (1989).

O depoimento do professor Mário Cordeiro mostra o quanto o aprendizado da língua ajuda na restituição do status da língua indígena.

A Língua hoje, para mim, é um documento. Eu não falava. Tinha vergonha. Meu velho pai falava. Hoje eu já falo. Sei muitas coisas e sei ensinar para quem quiser dessas meninas. E já temos até essa língua escrita no papel, mesmo que ainda tenha alguns erros para consertar. Hoje o vereador e o prefeito ficam admirados com a Língua. Com essa escrita. Acho que ficam pensando: ‘Esses caboclos têm uma língua mesmo...’ Antes ela não aparecia.

Mário Cordeiro, professor Poyanawa, AC.(BRASIL, 1998, p. 120).

Embora saibamos que diversos fatores implicam na valorização da língua, entendemos que as escolas indígenas têm um papel fundamental na manutenção, no fortalecimento e na valorização das línguas indígenas, através da implementação, em seus currículos, de uma proposta de educação bilíngue e intercultural que lhes permitam refletir sobre o desaparecimento das línguas, discutir coletivamente a implementação de ações que visam a sobrevivência das línguas, bem como propor novas abordagens para o currículo que envolva o ensino da língua indígena e da língua portuguesa. Nesse sentido, entendemos que o ensino de línguas é uma importante etapa do planejamento de aquisição, podendo ser uma forma de ajudar na manutenção das línguas faladas por algumas comunidades indígenas que têm um pequeno número de falantes<sup>5</sup>. Embora o ensino da língua indígena seja fundamental para a manutenção e sobrevivência da língua, entendemos que

---

5 Para as crianças da 3ª série do Ensino Fundamental da Escola Indígena Cacique Crispin Guê-Mon o ensino da língua Kaingang é considerada importante “[...] as crianças sentem orgulho de dominar a língua Kaingang, até porque esta é a língua utilizada em casa, nas conversas do dia a dia, que faz parte da vida da comunidade de Queimadas. Outro fator que as crianças consideram importante, além da fala, é dominar a escrita, ou seja, saber escrever em Kaingang. Deste modo, a cultura pode ser contada através de histórias escritas na própria Língua Kaingang.” (BELZ, 2006, p. 98).

aliado a esse planejamento de aquisição deve ser feito um trabalho com a comunidade indígena para que a cultura, a religiosidade e as crenças desses povos sejam valorizadas.

Como instrumento para o planejamento de aquisição, o RCNEI orienta as práticas de ensino e aprendizagem da língua indígena, seleciona conteúdos e temas a serem abordados, elabora e organiza objetivos, competências e metodologias que atendam às especificidades de cada grupo de estudantes, dando importantes diretrizes sobre como usar a linguagem oral, a escrita e a leitura para o ensino bilíngue. O documento também orienta o ensino e a aprendizagem do português, bem como a inserção de outras línguas no projeto pedagógico da escola, de acordo com a demanda da comunidade.

A centralidade de um ensino bilíngue<sup>6</sup> na proposta do Referencial demonstra a intenção de colocar a língua indígena e a portuguesa como disciplina nas escolas indígenas, aproximando-as e paulatinamente equiparando sua importância diante dos usuários. Dessa forma, o Referencial orienta os currículos das escolas indígenas, tendo como premissa o ensino bilíngue, aspecto que incide no planejamento de aquisição, uma vez que contribui para que os alunos das escolas indígenas e falantes da língua indígena tenham sua identidade valorizada nesse espaço social e possam aprender uma segunda língua.

Entretanto, o Referencial flexibiliza sua proposta de modo a contemplar as diferentes realidades e orienta que o ensino da língua pode diferir em cada escola indígena, dependendo

---

6 Quando a gente fala de bilíngue, é porque a escola também é o lugar onde vai ter que ser aprendida a Língua Portuguesa. Na maior parte dos casos, essa língua é uma segunda língua, não é a primeira língua. A escola, mais cedo ou mais tarde, vai ter que introduzir o Português, além da língua indígena. Mas, de uma maneira equilibrada. E jamais fazendo com que o Português assuma o lugar da língua indígena. (Entrevista de Bruna Francheto). Disponível em: [http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=68](http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=68)”.

das características dos seus alunos, da cultura e língua de cada comunidade. No Brasil, temos escolas com diferentes realidades e cada uma possui peculiaridades na forma de ensinar a língua. “Não é raro encontrar, numa mesma aldeia, indivíduos monolíngues em língua indígena, monolíngues em língua portuguesa, bilíngues/multilíngues ativos [...] e bilíngues/multilíngues receptivos [...]” (BRASIL, 1998, p. 116). Essa diversidade de situações encontradas nas escolas indígenas geralmente provocam dúvidas na forma como deve ser a abordagem em sala de aula<sup>7</sup>. Além disso, as dificuldades provocadas pela dimensão do território, que restringe o acesso a algumas comunidades indígenas e o fato de que “[...] muitas escolas localizadas em terras indígenas encontravam-se fora dos sistemas de ensino dos estados, sendo, portanto, ‘clandestinas’ [...]”, conforme relata Kaingang (2006, p. 201-202).

Diante da necessidade de sistematizar propostas destinadas às práticas para o ensino de línguas, o Referencial apresenta algumas orientações segundo as quais o ensino de língua pode ser planejado. A primeira proposta orienta que a língua indígena deve ser a língua de instrução oral do currículo. Isto significa que, ao introduzir conceitos, discutir e explicar os conteúdos, a sugestão é que seja utilizada a língua indígena da comunidade. As conversas, as discussões e a apresentação dos conteúdos das disciplinas devem ser realizadas na língua indígena, para que os alunos que não tiverem o domínio do

---

7 A comunidade da aldeia se vale das duas Línguas – a materna e o português – para se comunicarem oralmente. Esta utilização oral “bilíngüe–concomitante” interfere nas situações de comunicação e vai constituindo uma outra forma de expressão onde as duas línguas ora se misturam ora se distinguem e ora se completam, quando o falante busca explicar pensamentos que não ficaram claros para o ouvinte. Contudo, segundo as autoras, as crianças são falantes da língua materna, mas predomina o uso do português tanto pelos alunos quanto pela professora em sala de aula. De acordo com os resultados da pesquisa há uma preocupação com a alfabetização em Terena, mas predomina o uso da Língua Portuguesa, embora na aldeia todos usem a Língua Terena, para todas as situações de interação. Disponível em: <http://www.gel.org.br/?resumo=4380-08>.

português possam participar e compreender o tema apresentado. Essa dinâmica tem por objetivo aumentar a competência oral em língua indígena, diante dos novos conhecimentos das diversas disciplinas (BRASIL, 1998).

A segunda proposta orienta que a língua indígena também deve ser utilizada na escrita predominante em situações nas quais serão trabalhados assuntos relativos aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais. O objetivo dessa abordagem também é desenvolver competências em relação à função social da escrita pelos alunos. Recomenda-se ainda a utilização da escrita nos diferentes espaços sociais da comunidade, para que as crianças, jovens e adultos valorizem a sua língua e para que todos possam utilizá-la ainda mais no seu cotidiano.

Embora o Referencial recomende o uso da escrita em língua indígena, Monserrat (2006, p. 137) afirma que “a língua indígena escrita é ainda uma utopia, um desafio, na melhor das hipóteses um processo em construção. É um processo que, para ter alguma perspectiva de êxito, não pode ficar confinado exclusivamente na escola”. Os desafios para a realização dessa proposta são grandes. Vão desde a diversidade de línguas indígenas faladas no território brasileiro até a disponibilidade de professores habilitados com domínio dessas línguas, visto que os professores não têm uma formação adequada e conhecimento da língua indígena para lidar de forma satisfatória com práticas tão heterogêneas que requerem conhecimentos específicos, o que tende a ocasionar práticas educativas improvisadas com a prevalência do ensino do português. O fato é que os povos indígenas, sozinhos, não dão conta de vencer esse desafio. É fundamental que governo, sociedade organizada, universidades e estudiosos da cultura indígena se unam para promover espaços de formação para professores, para o aprendizado da língua e também para a socialização dos conhecimentos desses povos através da publicação em diferentes suportes aspectos de

sua cultura e língua. Diante de tantos desafios e de uma falta de mobilização, Monserrat (2006) questiona se há realmente interesse do Estado em fomentar uma educação bilíngue. Tais discussões e reflexões nos levam a pensar que, embora no discurso tenhamos a previsão de uma política de educação bilíngue, na prática, as escolas indígenas têm dificuldade para realizá-la.

A terceira proposta orienta que, em comunidades bilíngues, a língua indígena deve entrar no currículo como uma das disciplinas; língua indígena como primeira língua. Sugere-se, então, que a língua seja objeto para a reflexão e estudo, tanto no nível oral quanto escrito, na sala de aula. Esse tipo de abordagem poderá contribuir para a ampliação da competência dos alunos e a valorização da língua indígena por seus usuários. Para isso, é importante a utilização de materiais impressos escritos em língua indígena, como cartilhas, livros, dicionários, gramáticas, antologias de textos, etc. (BRASIL, 1998). Em relação a esse tema é pertinente apresentar uma breve discussão sobre a elaboração de materiais paradidáticos e didáticos<sup>8</sup> reconhecendo que existem algumas iniciativas de produção de material coordenada pela SECAD com ações que envolvem parcerias com o Minc, a FUNAI e o MDS visando discutir diretrizes da política de publicação de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem a oralidade, ajudem a socializar experiências e revitalização sociocultural dos povos indígenas. Nessa perspectiva, os materiais didáticos a serem encaminhados às escolas indígenas devem retratar

---

8 Em dissertação intitulada “O MEC e a educação escolar indígena – uma análise de alguns dos materiais de formação para professores indígenas”, Ramos relata que “a SECAD publicou a Coleção Educação para Todos. Dentre seus volumes, encontram-se seis livros relacionados à questão indígena: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje, A Presença Indígena na Formação do Brasil, Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença, Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem, Formação de professores indígenas: repensando trajetórias e Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue (RAMOS, 2010).

a cultura desses povos, feitas a partir de experiência de sujeitos que estão implicados com a cultura e língua, nesse caso, os próprios indígenas.

A quarta proposta orienta que, quando a língua indígena for considerada segunda língua, ela também deve fazer parte do currículo, como disciplina (BRASIL, 1998). Isso pode ser feito quando a primeira língua da comunidade praticamente não existe, ou seja, apenas algumas pessoas mais idosas falam a língua indígena. Assim, o ensino deve ser realizado no português, mas a língua indígena deve ser utilizada como segunda língua, como disciplina. Isso ajuda a promover a revitalização da língua indígena e sua valorização diante da comunidade. Recomenda-se ainda que todas as práticas sejam permeadas por discussões e reflexões com a comunidade indígena, para que se perceba a importância do seu aparato linguístico na manutenção da identidade de seu grupo e na sobrevivência de sua cultura.

Em relação ao ensino da língua portuguesa na escola indígena, o Referencial apresenta os seguintes objetivos: “interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida do país, sobretudo, aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas” (BRASIL, 1998, p. 121). Além disso, o português “como língua franca permite que os povos indígenas se conheçam e estabeleçam alianças políticas entre si” (BRASIL, 1998, p. 122). Outro argumento para o ensino da língua portuguesa é que a publicação de materiais impressos, como livros, tem ajudado a divulgar os conhecimentos tradicionais e possibilitado a afirmação étnica desses povos, divulgando a cultura, a língua e as tradições, ao mesmo tempo em que destaca a diversidade cultural de cada comunidade. Nesse sentido, compreende-se que, ao socializar ideias e manifestar modos de pensar sobre determinados temas debatidos no cenário nacional em livros, textos, panfletos, manifestos escritos, os povos indígenas se afirmam como formadores de opinião, defendendo e mantendo

interesses políticos que acabam por influenciar as políticas públicas voltadas para suas principais reivindicações. Nesse sentido, “a língua portuguesa pode ser para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos [...] um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem políticas comuns” (BRASIL, 1998, p. 123).

Em relação ao ensino da língua portuguesa, o Referencial esclarece que, quando o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena, o português deve ser introduzido como L2. Há casos em que os alunos falam o português, mas entendem a língua tradicional porque convivem com pessoas mais velhas da comunidade que a usam. Nesse caso, o português como L1, língua de instrução, e a língua indígena, como L2, deve ser introduzida no currículo, como disciplina. Recomenda-se a introdução paulatina da língua indígena como L2, uma vez que essa prática ajuda na revitalização das línguas indígenas e no fortalecimento da identidade dos grupos indígenas e de seus participantes, permitindo que a língua não se perca. Essas orientações sugeridas pelo Referencial têm como objetivo, “possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros, pela Constituição; atribuir prestígio às línguas indígenas; favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito” (BRASIL, 1998, p. 120).

O Referencial também norteia o ensino de mais de uma língua indígena na escola, uma vez que há, entre as populações indígenas brasileiras, diferentes línguas, e, por vezes, elas podem se aproximar, favorecendo o estabelecimento de alianças interétnicas. Consideradas assim, as diferentes línguas brasileiras podem ser ensinadas nas escolas indígenas, incluídas no currículo de acordo com os interesses dos grupos de falantes de determinada comunidade.

Além do ensino da língua indígena e do português, o Referencial orienta o ensino de línguas estrangeiras, reconhecido

como direito dos povos indígenas e diz que ele pode ser realizado em duas situações: 1. Quando a comunidade indígena estiver localizada em regiões que fazem fronteira com diferentes países, demandando a necessidade de trocas, intercâmbios e diálogos, que são facilitados pela língua. Assim, de acordo com o interesse e demanda dos falantes, pode-se inserir nos currículos das escolas indígenas uma ou mais línguas estrangeiras. 2. Como também, quando os alunos das escolas indígenas, em fase crescente e progressiva de escolarização, têm o interesse no aprendizado de uma língua estrangeira, visando ingressar nas universidades brasileiras. Nesses casos, os professores podem inserir, nos projetos pedagógicos das escolas indígenas, a língua estrangeira, levando em consideração a elaboração do planejamento curricular das escolas indígenas, apoiando-se em discussões coletivas com a comunidade, a partir do interesse dos alunos (BRASIL, 1998). Em todas as situações que envolvem a educação indígena, Maher (2006, p. 23) sugere que “o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um professor indígena. Esse profissional entende-se, seria o mais adequado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade”. Para tanto, é imprescindível a união dos povos indígenas para que juntos possam fortalecer suas práticas e discutir coletivamente as necessidades e especificidades da língua e cultura indígena<sup>9</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrarmos na discussão do RCNEI (1998), percebemos o enfoque dado à concepção de escola indígena e à abordagem

---

9 Para realizar as mudanças necessárias na educação escolar indígena e em seu projeto pedagógico, apoiados na Constituição de 1988, os professores criaram a sua própria organização jurídica, a Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Guarani (APBKG) e a partir dela iniciaram uma discussão mais profunda sobre a implantação do ensino específico diferenciado (KAINGANG, 2006).

dirigida ao ensino de línguas, conformando uma política de educação escolar indígena bilíngue e intercultural, garantindo o direito à educação a todos os povos indígenas. Percebemos ainda que o documento, enquanto política declarada, avança em alguns aspectos na medida em que sistematiza o currículo e orienta a organização dos projetos pedagógicos das escolas indígenas. Entretanto, o Referencial deve ser compreendido como documento que precisa ser aperfeiçoado e ampliado à medida que as ações e práticas forem se desenvolvendo, uma vez que o que está escrito nem sempre corresponde às práticas. Por isso, há a necessidade de adequações para melhor atendimento aos diferentes atores, em variados contextos marcados pela pluralidade cultural dos grupos indígenas.

Contudo, acreditamos que é possível e necessária a articulação dos professores indígenas com a comunidade, visando à promoção de aspectos socioculturais dos povos indígenas, da revitalização das línguas através dos processos de ensino e aprendizagem e por meio de uma participação mais efetiva da comunidade indígena, educadores e gestores espalhados nas diversas comunidades no nosso território. Para isso, os povos indígenas têm que assumir cada vez mais as ações referentes ao planejamento, à gestão das escolas e às práticas que se desenvolvem no seu interior, promovendo encontros, seminários com a participação de variados parceiros, buscando a valorização da cultura, da língua e das crenças, por meio de uma educação intercultural que tem como princípio a interação, o respeito e o diálogo com as diversas culturas. Esse diálogo deve propiciar a eleição de disciplinas que discutam temas relevantes para os povos indígenas, bem como permitir o destaque, em seu currículo, de uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da língua, trazendo à tona o respeito à identidade, à cultura e à especificidade da educação intercultural.

Consideramos que a organização das comunidades indígenas e a maior participação de seus membros poderá propiciar a criação de espaços dialógicos para discussões mais amplas sobre a aprendizagem da língua ou das línguas, por meio da leitura, da escrita e da linguagem oral, orientada pelas ponderações da comunidade sobre as vantagens e desvantagens de se ter uma educação bilíngue; pelas reflexões sobre o valor, o poder e o *status* que a língua pode adquirir quando ela passa a ser “língua de instrução”, quando é utilizada cotidianamente por uma comunidade e quando ela é utilizada na forma escrita e socializada pelas diferentes mídias. Enfim, é preciso que os povos indígenas discutam sobre sua competência linguística e sua vontade de aprender uma, duas ou mais línguas. Para isso, deve ser cada vez mais assumido pelos povos indígenas o seu papel de protagonistas de uma proposta de educação escolar intercultural. Nesse sentido, não importa se bilíngue ou multilíngue, mas importa que a proposta parta da comunidade indígena, de sua capacidade de articulação com vários segmentos sociais e instituições, para a manutenção da sua cultura e língua.

Nessa dimensão, o *status* da língua indígena será repensado cotidianamente pelos seus falantes e, nessa reflexão, poderão ser criadas estratégias que retornem como políticas declaradas e/ou como políticas praticadas, mas que representem a maior integração entre os falantes. O RCNEI, nessa perspectiva, será exatamente aquilo que ele se propõe a ser, um documento aberto, flexível, que permite a adaptação e a inserção de ideias vindas dos professores índios, atores do processo de educação escolar indígena.

## REFERÊNCIAS

ÂNGELO, F. N. P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.).

*Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.*  
Brasília: MEC, SECAD, 2006.

BELZ, Karina Cristiane. *Educação escolar kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas.* 2008. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, 1988. Versão on-line. Disponível: <[www.senadofederal.org.br](http://www.senadofederal.org.br)>  
Acesso em: 10 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9.394/96. Brasília/DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena.* Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

COOPER, R. L. Four examples in search of a definition. In: \_\_\_\_\_ . *Planning and social change.* New York: Cambridge. 1989.

FERREIRA, Geraldo Veloso. *As práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual indígena São Miguel-Iauaretê (AM).* 2007. 207f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.* Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

KAINGANG, Bruno. Experiência em formação de professores. In: GRUPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.* Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L.D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

MATOS, K. G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

MINDLIN, Betty. A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões. *Revista de Estudos e Pesquisas*, v. 1, n. 2. Brasília: CGDOC/FUNAI, dez.2004.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, 2000, p.118-133.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

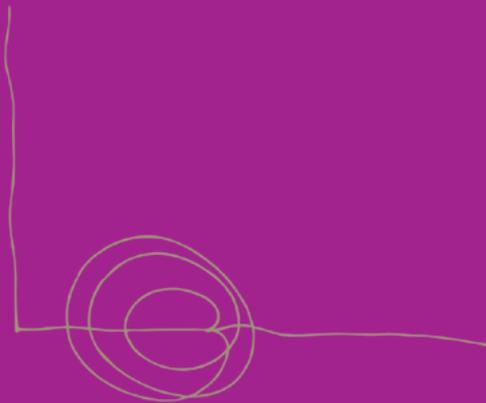
RAMOS, Graziela Rocha Reghini. *O MEC e a educação escolar indígena: uma análise de alguns dos materiais de formação para professores indígenas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SPOLSKY, B. *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge, 2004.

EU

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2016,  
utilizando a fonte Minion Pro.

Acreditamos que esta publicação será útil aos pesquisadores e interessados na área de Política e Planejamento Linguístico que busquem realizar pesquisas ou queiram discutir temáticas que envolvam a gestão, as práticas e as crenças e ideologias em torno das línguas e de suas variedades, bem como discutir os diferentes mecanismos (testes, políticas linguísticas educacionais, normas...) que afetam essas dimensões das políticas linguísticas. É com o intuito de fomentar no leitor a curiosidade de ver a Política linguística em situações diversas do cotidiano e sua abordagem teórica que apresentamos este *ebook*.



ISBN 978-85-237-1262-4



9 788523 712624