Travessias

N. 22
Vol. 10, 2020
ISSN 2236-7403

Travessias Interativas

N. 22, Vol. 10, 2020

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Afonso Henrique Fávero – *UFS/São Cristóvão, Brasil*
Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade – *UFS/São Cristóvão, Brasil*
Prof. Dr. Álvaro Hattnher – *UNESP/São José do Rio Preto, Brasil*
Profa. Dra. Anna Patrícia Zakem China – *FATEC/Ribeirão Preto, Brasil*
Prof. Dr. Antônio Donizeti Pires – *UNESP/Araraquara, Brasil*
Prof. Dr. Antonio Ponciano Bezerra – *UFS/São Cristóvão, Brasil*
Prof. Dr. Arturo Casas – *Universidade de Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Carlos Eduardo Fernandes Netto – *FATEC/Bebedouro, Brasil*
Prof. Dr. Carlos Eduardo Japiassú de Queiroz – *UFS/São Cristóvão, Brasil*
Profa. Dra. Clarissa Loureiro Marinho Barbosa – *UPE/Petrolina, Brasil*
Profa. Ma. Cláudia Parra – *FATEC/Ribeirão Preto, Brasil*
Profa. Dra. Cristiane Rodrigues de Souza – *UFTM/Três Lagoas, Brasil*
Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva – *UFS/São Cristóvão, Brasil*
Profa. Dra. Elis Regina Fernandes Alves – *UFAM-IEAA/Humaitá, Brasil*
Profa. Dra. Fani Miranda Tabak – *UFTM/Uberaba, Brasil*
Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Miranda – *UFU/Uberlândia, Brasil*
Prof. Dr. Henrique Marques Samyn – *UERJ/Rio de Janeiro, Brasil*
Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo – *UFS/São Cristóvão, Brasil*
Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva – *UFS/São Cristóvão, Brasil*
Prof. Dr. Leonardo Vicente Vivaldo – *UNIESP/Sertãozinho, Brasil*
Prof. Dr. Luís Cláudio Dallier Saldanha – *UNESA/Rio de Janeiro, Brasil*
Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche – *UFRRJ/Seropédica, Brasil*
Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro – *IFSP/Capivari, Brasil*
Profa. Dra. Mariana Bolfarine – *UFMT/Rondonópolis, Brasil*
Prof. Dr. Matheus Marques Nunes – *UNIP/Ribeirão Preto, Brasil*
Profa. Dra. Milca Tscherne – *UNESA/Rio de Janeiro, Brasil*
Prof. Me. Nícolas Totti Leite – *UFSJ/São J. Del-Rei, Brasil*
Prof. Me. Paulo Ricardo Moura da Silva – *IFMG/Ouro Preto, Brasil*
Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag – *UFS/São Cristóvão, Brasil*
Profa. Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio – *UFS/São Cristóvão, Brasil*
Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu – *UFS/São Cristóvão, Brasil*
Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi – *UFS/São Cristóvão, Brasil*
Prof. Dr. Wilton James Bernardo dos Santos – *UFS/São Cristóvão, Brasil*

EDITORIA

Alexandre de Melo Andrade – *Editor-chefe*

ORGANIZAÇÃO:

Ricardo Nascimento Abreu – *UFS*
Cristine Gorski Severo – *UFSC*
Silvana Aguiar dos Santos – *UFSC*

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca Central - Universidade Federal de Sergipe

Travessias Interativas, Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Vernáculas. N. 22, Vol. 10 (2020) - São Cristóvão : UFS, 2020 -

Semestral

ISSN 2236-7403 (online)

1. Literatura. 2. Linguística. I. Universidade Federal de Sergipe. Departamento de Letras Vernáculas.

CDU 8(051)

NORMALIZAÇÃO

Paulo Bomfim – *Biblioteconomia/UFS*

PROJETO GRÁFICO e DIAGRAMAÇÃO

Julio Gomes de Siqueira – *Design Gráfico/UFS*

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Esta obra é distribuída sob uma Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial - Sem Derivações - 4.0 Internacional

Universidade Federal de Sergipe – UFS
Departamento de Letras Vernáculas

Av. Marechal Rondon, s/n – Rosa Elze – São Cristóvão
Fone: (79) 3914-6730

E-mail: **travessiasinterativas@yahoo.com.br**
*https://***seer.ufs.br/index.php/Travessias**

INDEXADORES:

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5
Ricardo Nascimento ABREU - Cristine Gorski SEVERO - Silvana Aguiar dos SANTOS

1. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: VISÃO PANORÂMICA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O PAPEL DO INTÉRPRETE GUARANI-PORTUGUÊS: POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA 14
Beatriz de OLIVEIRA - Cristine Gorski SEVERO

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O PLURILINGUISMO: UMA BREVE ANÁLISE DO CASO TE'YKUE 32
Patrícia Graciela da ROCHA - Rainer Enrique HAMEL

LETRAMENTO POLÍTICO: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA 53
Alexandre Cohn da SILVEIRA

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA PRISÃO E O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 67
Karina Zendron da CUNHA - Valéria Contrucci de Oliveira MAILER - Rodrigo José LEAL

PERSPECTIVAS SOBRE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, PLURILINGUISMO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SUA RELAÇÃO COM A PRODUÇÃO DE SABERES NA ESFERA ACADÊMICO-CIENTÍFICA 84
Claudia Fernanda PAVAN

SOBRE O PAPEL DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM DOCUMENTOS NORMATIVOS REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E À EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA VISÃO POLÍTICO-EDUCACIONAL 102
José Marcos Ernesto Santana de FRANÇA

CRENÇAS SOBRE O EXAME CELPE-BRAS DE AGENTES ENVOLVIDOS COM O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G) 120
Cynthia Israelly Barbalho DIONÍSIO

A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL COMO O MERCADO QUER: NECESSÁRIA, MAS INALCANÇÁVEL 138
Renan Castro FERREIRA - Isabella MOZZILLO

A PROMOÇÃO DAS LÍNGUAS, A IDEOLOGIA DA PADRONIZAÇÃO E SEUS EFEITOS SOBRE O TALIAN 151
Renata SANTOS - Ana Cláudia Fabre ELTERMANN

"MUITOS COMÉRCIOS [...] PEDEM QUE A ATENDENTE SAIBA FALAR ALEMÃO": O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM POMERODE/SC 171
Luana EWALD

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DA LÍNGUA POMERANA EM SANTA MARIA DE JETIBÁ, ESPÍRITO SANTO 188
Leticia MAZZELLI - Mônica Maria Guimarães SAVEDRA

POLÍTICAS PÚBLICO-LINGUÍSTICAS EM PUBLICIDADE SOBRE VIH-SIDA PARA O CONTEXTO "RURAL" ANGOLANO 201
Ezequiel Pedro José BERNARDO

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

DIÁLOGOS SOBRE LINGUAGEM/LÍNGUA/CULTURA ENTRE HOOKS, MENCHÚ E FANON 217
Doris Cristina Vicente da Silva MATOS

2. DIREITOS LINGUÍSTICOS: ABORDAGENS TEÓRICAS E ESTUDOS DE CASO

OS DIREITOS LINGUÍSTICOS E A SUA PERMEABILIDADE NA COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS 234
Lia Nara Figuerêdo da SILVA - Ricardo Nascimento ABREU

A NOÇÃO DE DEVERES LINGUÍSTICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONFIGURAÇÃO DO DIREITO LINGUÍSTICO NO BRASIL 256
Jael Sânera SIGALES-GONÇALVES

OS DIREITOS LINGUÍSTICOS NO CONTEXTO DO NOVO CONSTITUCIO-NALISMO LATINO-AMERICANO: (RE)PENSANDO A NOÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM DESDE COSMOVISÕES INDÍGENAS 279
Julia Izabelle da SILVA

UNESCO E A EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE: REVISÕES E PROBLEMATIZAÇÕES 295
Cristine Gorski SEVERO

O DISPOSITIVO DO REFÚGIO E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS 313
Cristian Edevaldo GOULART

3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DAS LÍNGUAS DE SINAIS

POLÍTICAS DE TRADUÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO: DIÁLOGOS EMERGENTES 332
Silvana Aguiar dos SANTOS - Nanci Cecília de Oliveira VERAS

POLÍTICAS DE LÍNGUAS DE SINAIS: A INCLUSÃO LINGUÍSTICA EM UMA PERSPECTIVA TRANSNACIONAL 352
Pedro Henrique WITCHS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À ARTE E CULTURA EM LIBRAS: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS DE TRADUÇÃO 366
Neiva de Aquino ALBRES

CONSUMO DA CULTURA AUDIOVISUAL POR SURDOS: PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO E QUESTÕES PARA PLANEJAMENTO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DE TRADUÇÃO 386
Vinícius NASCIMENTO

4. SEÇÃO VÁRIA

"EXTASE", "SULTAN ACHMET" E "LA TOMBE DIT À LA ROSE": RETRADUÇÕES DE POEMAS DE VICTOR HUGO MUSICADOS POR FRANCISCO BRAGA 408
Valter Cesar PINHEIRO - Yonara Sousa MALTAS - Silvia Ester Ramos de MELO

AS REPRESENTAÇÕES DA ALTERIDADE EM *MÁS ALLÁ DEL INVIERNO*, DE ISABEL ALLENDE 430
Vitória Katherynne da Costa HOLANDA - Tatiana da Silva CAPAVERDE

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

APRESENTAÇÃO

É com alegria que apresentamos este número especial voltado para *Políticas, Planejamentos e Direitos Linguísticos*. Trata-se de uma proposta que é fruto do empenho de colegas e pesquisadores fortemente envolvidos na produção e divulgação do campo das políticas linguísticas no cenário brasileiro. Enfocamos, aqui, nosso grupo de pesquisa *Políticas Linguísticas e Direitos Linguisticos* (*PoLiTicas*) – coordenado pelos professores Cristine Gorski Severo (UFSC) e Ricardo Nascimento Abreu (UFS) –, em parceria com a professora Silvana Aguiar dos Santos, também integrante do grupo e coordenadora do Programa de Extensão *TILSJUR* **(Tradutores e intérpretes de língua de sinais na esfera jurídica, UFSC)**. A proposta desta edição especial também dialoga com reflexões oriundas do *II Encontro de Políticas Linguísticas e Justiça Social*, evento realizado virtualmente entre 03 e 06 de novembro de 2020, organizado pelo grupo *PoLiTicas*.

Buscamos, com este número, fortalecer o campo de pesquisa das políticas e planejamentos linguísticos no Brasil, em diálogo com colegas e pesquisadores de diferentes partes do país. Reconhecemos, como editores deste número especial, o papel importante de outros grupos de pesquisa no Brasil, distribuídos pelas cinco regiões do país, com quem buscamos aproximações e diálogos. Destacamos neste número especial a presença de autorias compartilhadas como resultado tanto de pesquisas de formação de estudantes de graduação e/ou pós-graduação, como de parcerias entre pesquisadores de diferentes instituições.

Por questão de organização textual e temática, esta apresentação está organizada em quatro seções: *Políticas Linguísticas: visão panorâmica*; *Direitos Linguísticos: abordagem teórica e estudos de caso*; e *Políticas Linguísticas das línguas de sinais*. A última seção denomina-se *Vária* e agrega artigos voltados para temas literários. O objetivo de tais seções é apresentar e agrupar tematicamente os artigos deste número especial, sinalizando tanto para a amplitude e complexidade da área de políticas linguísticas na contemporaneidade, como para a necessidade de estudos e análises consistentes e embasadas, evitando interpretações fundadas em lugares comuns. Ressaltamos a importância de reflexões responsáveis no campo da política, especialmente porque as vidas das pessoas – e suas experiências e visões – importam.

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

1. Políticas Linguísticas: visão panorâmica

As políticas linguísticas compreendem um campo vasto de reflexões e práticas em torno da língua na sua relação com as instituições, a sociedade e os sujeitos, o que inclui desde atos legislativos sobre as línguas, até as atitudes e crenças envolvidas no modo como as práticas linguísticas são produzidas e conduzidas. De forma geral, este campo tem historicamente se debruçado sobre questões referentes a planejamentos de corpus, de status e de aquisição no âmbito de políticas tanto supranacionais, como nacionais, regionais e locais. Contudo, contemporaneamente, outras questões têm encorpado as reflexões do campo, como revisões teóricas sobre o conceito de língua em diálogo com reflexões pós-coloniais, e o reconhecimento do papel político de sujeitos e comunidades no protagonismo de políticas linguísticas em prol da promoção de justiça social.

Note-se, ainda, o caráter dialógico do campo, que se relaciona tanto com estudos mais amplos da sociolinguística, em termos de uma compreensão do funcionamento da diversidade linguística na vida cotidiana, como com abordagens aplicadas e interdisciplinares, a exemplo da política linguística educacional e do direito linguístico. Sinalizamos, nesta seção, para o papel da agentividade e da criatividade de sujeitos em diferentes eferas sociais e institucionais, com atenção especial à esfera educacional. A seguir apresentamos os artigos que integram a presente seção.

Em *A educação escolar indígena e o intérprete Guarani*, Beatriz de Oliveira (UFSC/Mestrado) e Cristine Gorski Severo (UFSC) exploram o protagonismo de uma comunidade indígena Guarani, no sul do Brasil, na construção das próprias políticas educacionais, atentando para o papel renovado e criativo do intérprete indígena na condução de negociações interculturais no espaço educacional; o artigo advoga a favor do reconhecimento institucional do intérprete indígena nas mais diferentes esferas, não apenas educacional.

Também na esfera da educação escolar indígena, Graciela da Rocha (UFMS) e Rainer Enrique Hamel (Universidade Autônoma Metropolitana/México) abordam *A educação escolar indígena e as políticas linguísticas para o plurilinguismo de grupos minoritários: o caso Te'ykue*. Neste texto, os autores analisam os avanços de políticas linguísticas em prol da pluralidade linguística indígena no Brasil e verificam como a comunidade Te'ykue, no estado de Mato Grosso do Sul, traduz essas políticas em práticas transformadoras da sua realidade local, a exemplo da adoção de educação bilíngue de manutenção.

Na sequência sobre temas educacionais, apresentamos o texto de Alexandre Cohn da Silveira (UNILAB) sobre *Letramento político: Por uma educação linguística democrática*, que apresenta uma discussão sobre a ideia de letramento político como base conceitual para uma política linguística educacional democrática e emancipatória, atentando para os conceitos de pluralidade, liberdade e políticas de identidade.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

Ainda no embalo de uma visão política de letramento, o texto de Karina Zendron da Cunha (FURB), Valéria Contrucci de Oliveira Mailer (FURB) e Rodrigo José Leal (FURB) versa sobre *A formação do leitor literário na prisão e o papel da extensão universitária*, a partir do relato dos resultados do projeto de extensão "Contexto – Ampliando o Alcance à Liberdade por meio da Leitura no Presídio Regional de Blumenau (2017 a 2019)", conduzido pelos autores em um espaço prisional no estado de Santa Catarina. Os resultados mostram uma relação entre a proposta de letramento na prisão e a reinserção social dos reeducandos. O artigo é um exemplo da importância da extensão universitária como espaço de reflexão e atuação das políticas linguísticas, em aproximação com a comunidade não-acadêmica.

No âmbito das políticas linguísticas acadêmicas, o artigo de Cláudia Fernanda Pavan (UFRGS/Doutoranda), intitulado *Perspectivas sobre diversidade linguística, plurilinguismo e políticas linguísticas e sua relação com a produção de saberes na esfera acadêmico-científica,* demonstra a necessidade de reflexões continuadas e consistentes sobre o papel do conceito de diversidade linguística na produção de conhecimentos acadêmicos. O texto se apoia teoricamente em uma articulação entre os pressupostos teóricos da Sociolinguística, da Linguística Cognitiva, da Psicolinguística e da Linguística Aplicada.

Ainda nesta esfera acadêmica e com enfoque na formação de professores, José Marcos Ernesto Santana de França (Universidade Regional do Cariri) é autor do texto *Sobre o papel da variação linguística em documentos normativos referentes à formação de professores e à educação básica: uma visão político-educacional*. O artigo defende o conceito de variação linguística como elemento teórico-metodológico orientador de políticas de diversidade linguística na formação docente. Para tanto, o autor apresenta uma análise documental das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e de quatro projetos pedagógicos de cursos de Letras-português de universidades públicas como documentos relativos à formação docente em Letras.

Em diálogo com os dois artigos anteriores, o texto de Cynthia Israelly Barbalho Dionísio (UFPB/Doutoranda), sobre *Crenças sobre o exame Celpe-Bras de agentes envolvidos com o programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G)*, aborda a esfera acadêmica voltada para as políticas de internacionalização, com enfoque sobre as crenças referentes ao Celpe-Bras compartilhadas por agentes envolvidos em um curso de português para candidatos ao PEC-G.

Na sequência, o texto assinado por Renan Castro Ferreira (UFPel/Doutorando) e Isabella Mozzillo (UFPel) sobre *A língua inglesa no Brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável*, problematiza os significados sociais vinculados à língua inglesa no Brasil e os desafios para seu ensino na esfera pública. Para tanto, os autores analisam as causas da propagação de uma percepção ambivalente sobre a língua inglesa no Brasil – a de que a língua é útil, mas seria inalcançável para a maioria dos brasileiros. Tais

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

avaliações resultam, segundo os autores, de políticas linguísticas frágeis para o ensino de inglês e da exploração mercadológica da língua inglesa.

Os próximos três textos abordam políticas linguísticas voltadas para as línguas de imigração no Brasil. Em *A Promoção das Línguas, a Ideologia da Padronização e seus efeitos sobre o Talian*, Renata Santos (UFSC/Doutoranda) e Ana Cláudia Fabre Eltermann (UFSC/Doutoranda) analisam as ações de promoção da língua talian e da identidade cultural identificada a essa língua em leis de patrimonialização e cooficialização de línguas no Brasil. As autoras atentam para os desafios de se evitar um paradigma da normatização que transforme a língua em artefato e, com isso, esvazie a dimensão política da proposta.

Já o artigo *"Muitos comércios [...] pedem que a atendente saiba falar alemão": o contexto de educação bilíngue em Pomerode/SC*, de Luana Ewald (UFSC/Doutorado), enfoca o contexto de educação bilíngue voltado para comunidade de falantes de pomerano em município do estado de Santa Catarina. Com base em metodologia de estudo de caso, a autora reflete sobre educação bilíngue (português/alemão) na rede pública municipal dessa cidade catarinense em sua relação com políticas de educação linguística do município.

O próximo artigo, assinado por Leticia Mazzelli (UFF/Doutoranda) e Mônica Maria Guimarães Savedra (UFF), intitula-se *Políticas linguísticas da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo.* As autoras apresentam e analisam as políticas linguísticas institucionais que visam à manutenção e à revitalização da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo. Para tanto, o texto apresenta uma análise de políticas linguísticas do local a partir de leis municipais e atenta para o papel dos falantes na luta por direitos linguísticos.

Nos voltamos ao contexto angolano com o texto de Ezequiel Pedro José Bernardo (Instituto Superior de Ciências da Educação, Cabinda/Angola) sobre *(Im)pertinência das políticas públicas e linguísticas em Angola: sobre a proliferação do hiv-sida no contexto rural*. O artigo busca analisar a relevância de políticas públicas e linguísticas voltadas à utilização das línguas nacionais nas propagandas publicitárias sobre a prevenção do VIH-SIDA em Angola. O estudo ancora-se em revisão bibliográfica, com foco em relatórios sobre a doença, políticas públicas voltadas para a área da saúde e políticas linguísticas em Angola.

Fechando a seção, artigo *Diálogos sobre linguagem/língua/cultura entre hooks, Menchú e Fanon*, escrito por Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS), apresenta uma discussão teórica embalada pelas reflexões decoloniais sobre o conceito de língua nas obras "Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade", de bell hooks (2013); "Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia", de Elizabeth Burgos (2011), e "Pele negra, máscaras brancas", de Frantz Fanon (2008). Os resultados apontam que os conceitos de "Linguagem", "Língua" e "Cultura" estão mutuamente imbricados e são afetados pelos sistemas coloniais de poder.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

2. Direitos Linguísticos: abordagens teóricas e estudos de caso

O Direito linguístico tem se constituído, especialmente nas últimas décadas, como um campo extremamente produtivo sob as perspectivas da concepção e hermenêutica das normas jurídico-linguísticas e da elucidação dos seus impactos em relação às múltiplas realidades dos Estados. De igual modo, as pesquisas acadêmicas sobre as possibilidades de compreensão do fenômeno da regulação dos idiomas e as crescentes práticas de ativismo político-linguístico que envolvem, dentre outros agentes, os indivíduos e as suas comunidades, as associações de pesquisa e organizações não-governamentais, têm desempenhado um papel importante no sentido de garantir que direitos e obrigações linguísticas sejam compreendidos como elementos centrais do processo de constituição de um ideal de cidadania moderna.

A fortuna crítica do campo vem demonstrando que um conjunto significativo das pesquisas sobre o Direito linguístico tem se voltado para a construção de uma base teórica que seja capaz de subsidiar a ação dos agentes públicos (dos poderes legislativo, executivo e judiciário), dos ativistas e dos próprios pesquisadores, para que possamos atuar a partir princípios fundantes que garantam: a eficácia das políticas linguísticas; a criação de uma cultura de garantia dos direitos e obrigações linguísticas e a materialização de alguns modelos teórico-metodológicos que possam nortear o fazer científico em torno do tema.

Registram-se também, no inventário do estado da arte sobre o Direito linguístico, pesquisas de fôlego que buscam compreender o funcionamento do campo a partir de recortes de realidades específicas, institucionalizadas ou baseadas nos costumes e nas tradições dos povos originários.

Compartilhamos nesta seção os artigos que resultam das pesquisas mais recentes sobre a temática do Direito linguístico, com os mais sinceros votos de que se constituam como um cartão de visita para novos pesquisadores que aceitem o desafio de desenvolver seus estudos vinculados a essa perspectiva, e que dividam conosco a convicção de que sem o pleno exercício da cidadania linguística jamais haverá justiça social.

No primeiro texto desta seção, Lia Nara Figuerêdo da Silva (UFS/Mestrado) e Ricardo Nascimento Abreu (UFS), buscam compreender *"Os direitos linguísticos e a sua permeabilidade na Comissão Interamericana de Direitos Humanos"* a partir das denúncias obtidas no repositório de admissibilidade da CIDH, entre os anos de 1969 a 2019. O mapeamento de tais denúncias admitidas se constitui em importante caminho para a identificação daqueles direitos linguísticos que foram erigidos à condição de direito humano e que, portanto, devem ser fruto de uma permanente luta para a sua efetividade no âmbito dos Estados vinculados à Organização dos Estados Americanos – OEA.

Um importante passo na compreensão das obrigações linguísticas no Brasil nos é apresentado por Jael Sânera Sigales Gonçalves (AGU/UNICAMP), no texto *"A noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do Direito linguístico no Brasil"*.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

Fundamentando-se a partir da História das Ideias Linguísticas, da Análise Materialista do Discurso e da Filosofia do Direito, a pesquisadora articula as noções de língua e direito para demonstrar que os deveres linguísticos são tão recorrentes nos ordenamentos jurídicos quanto os direitos linguísticos em espécie.

Em *"Direitos linguísticos dos povos indígenas e o Novo Constitucionalismo Latino-Americano"*, Julia Izabelle da Silva (UFG) intenta lançar luzes sobre a as cosmovisões indígenas a respeito da noção de língua e, ao mesmo tempo, verificar como o paradigma do Novo Constitucionalismo Latino-Americano pode ser tomado no sentido de garantir e consolidar os direitos linguísticos dos povos indígenas, especialmente naqueles países que passaram por processos de reforma constitucional nos últimos anos do século XX e nas décadas iniciais do século XXI.

A pesquisadora Cristine Gorski Severo (UFSC), no texto *"UNESCO e a educação multilíngue: revisões e problematizações"* nos apresenta uma discussão acerca da proposta de educação multilíngue da UNESCO, alertando para o fato de que visões ficcionalizadas e romantizadas sobre o fenômeno do multilinguismo podem se constituir em verdadeiros obstáculos a uma visão técnica, instrumental e funcional na elaboração e implementação de políticas linguísticas.

Fechando a seção sobre o Direito linguístico, Cristian Edevaldo Goulart (UFSC/doutorado) analisa no texto *"O dispositivo do refúgio e as políticas linguísticas"*, a produção discursiva atrelada à subjetividade da noção de refugiado no direito internacional e no ordenamento jurídico brasileiro. Nas palavras do autor, *"as políticas linguísticas informais voltadas ao ensino de português para refugiados acabam constituindo um importante instrumento de resistência, na medida em que visam acolher esses sujeitos, possibilitando os seus acessos aos serviços básicos que garantem a manutenção da sua condição humana"*.

3. Políticas Linguísticas das Línguas de Sinais

No Brasil, as políticas linguísticas nas línguas de sinais têm contribuído de forma significativa na formação de professores de Língua Brasileira de Sinais – Libras e na formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português. Em articulação, encontram-se demandas político-sociais e acadêmicas que envolvem diretamente esses diferentes públicos. No âmbito político-social temos as pautas defendidas pelas entidades representativas das comunidades e/ou coletivos surdos, tais como: educação bilíngue de surdos, acesso das comunidades surdas aos diferentes espaços públicos, ampliação de vagas para pessoas surdas no mercado de trabalho, dentre tantas outras reivindicações.

No âmbito acadêmico, as pesquisas sobre línguas de sinais, em especial Libras, ocupam diversos espaços seja nos campos de Educação, Linguística, Estudos da Tradução ou Literatura. As contribuições legais, tais como: o Decreto nº 5626/2005, a lei

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

de Libras nº 10.436/2002, lei nº 10.098/2000 e ainda a lei nº 12.319/2010, também desempenharam importante papel para a construção das políticas linguísticas em torno das línguas de sinais e serviram amplamente para uma série de implementações, tais como: a criação de cursos de licenciatura para formar professores de Libras e a criação de cursos de bacharelado para tradutores e intérpretes de Libras-Português. É neste cenário que os artigos presentes nessa edição envolvendo políticas linguísticas nas línguas de sinais contextualizam-se, conforme podemos constatar abaixo.

O artigo intitulado *Políticas de tradução e de interpretação: diálogos emergentes*, é assinado por Silvana Aguiar dos Santos (UFSC) e Nanci Cecília de Oliveira Veras (UFSC). O artigo congrega os principais debates em torno da interpretação comunitária, articulando pistas conceituais e profissionais centrais nas políticas de tradução e de interpretação, a fim de que se estabeleça um diálogo mais profícuo entre as áreas de políticas linguísticas, direitos linguísticos e estudos da tradução. O presente texto, com base em uma abordagem qualitativa de cunho descritivo-documental, utiliza como instrumento de coleta de dados um levantamento documental de leis, produção acadêmica e questões profissionais. Os resultados, segundo as autoras, ainda que preliminares, destacam que o percurso trilhado pela tradução e interpretação de Libras como um elemento crucial nos contextos comunitários, potencializando políticas de tradução e de interpretação.

Pedro Henrique Witchs (UFES), apresenta no artigo intitulado: *Políticas de línguas de sinais – análise transnacional de uma inclusão linguística* tomando como base autores de cunho pós-estruturalista e da política linguística. O autor toma como materialidade de análise um conjunto de políticas explícitas de reconhecimento legal de línguas de sinais de 46 Estados nacionais e examina tais dados sob o eixo da gestão linguística. O autor considera que a inclusão linguística das línguas de sinais constitui práticas de governamento das populações de pessoas surdas em um território nacional como um dos principais resultados de sua análise.

O artigo nomeado *Políticas públicas de acesso à Arte em Libras – políticas linguísticas e políticas de tradução,* de autoria de Neiva de Aquino Albres (UFSC), explora a tradução e a interpretação artística focalizando no contexto teatral para espectadores surdos. O presente trabalho assume-se como pesquisa documental tanto de legislação específica, como de referenciais de pesquisadores da área dos estudos da tradução e interpretação das línguas de sinais – ETILS. As principais conclusões levantadas pela autora incluem: (i) a comunidade surda é enquadrada como pessoa com deficiência e tem direito à cultura em condições de igualdade e (ii) a Libras é concebida como um recurso de acessibilidade e as peças teatrais podem sofrer adaptações por meio de tradução em Libras.

Vinicius Nascimento (UFSCar) apresenta no artigo nomeado: *Perfil sociolinguístico dos surdos consumidores da cultura audiovisual brasileira – questões para planejamento de políticas linguísticas e de tradução*. O presente trabalho objetiva avaliar a preferência

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

dos surdos em relação às janelas de Libras, que são espaços destinados à veiculação da tradução e da interpretação da língua de sinais em obras audiovisuais. Tal pesquisa, de abrangência nacional, utiliza como instrumento para coleta de dados um questionário virtual bilíngue distribuído entre a comunidade surda brasileira por meio das redes sociais. Os resultados contaram com a participação de 168 respondentes surdos jovens adultos, os quais estudaram, majoritariamente, em escola regular inclusiva sem o acompanhamento de intérpretes, com nível superior, falantes de Libras, com o domínio da língua portuguesa escrita, que preferem assistir mais produções na TV aberta com o recurso da legenda em língua portuguesa.

4. Seção *Vária*

Esta seção é de temática livre e apresenta dois textos, ambos filiados à esfera literária.

O primeiro intitula-se *"Extase", "sultan achmet" e "la tombe dit à la rose": retraduções de poemas de Victor Hugo musicados por Francisco Braga*, escrito por Valter Pinheiro (UFS), Yonara Sousa Maltas (UFS/Graduação) e Silvia Ester Ramos de Melo (UFS/Graduação), e apresenta retraduções de três poemas de Victor Hugo (1802-1885) – "Extase", "Sultan Achmet" e "La tombe dit à la rose" –, musicados por Francisco Braga (1868-1945). Trata-se de resultados da pesquisa "De la musique avant toute chose", projeto que aborda a presença da poesia escrita em língua francesa em peças musicais brasileiras compostas na virada do século XIX para o XX.

O segundo texto desta seção é assinado por Vitória Katherynne da Costa (UFRR/Graduação) Holanda e Tatiana da Silva Capaver (UFRR) e aborda *As representações da alteridade em Más Allá del Invierno, de Isabel Allende*. O artigo investiga a construção da identidade na obra *Más allá del invierno* (2017), de Isabel Allende, a partir da personagem Evelyn Ortega, guatemalteca, que vive como imigrante ilegal nos Estados Unidos. Trata-se de resultados de pesquisa de iniciação científica, vinculado ao projeto de pesquisa Deslocamentos Culturais nas Literaturas Hispânicas.

Desejamos a todos uma ótima leitura.

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu
Profª Drª Cristine Gorski Severo
Profª Drª Silvana Aguiar dos Santos

Travessias Interativas

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: VISÃO PANORÂMICA

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O PAPEL DO INTÉRPRETE GUARANI-PORTUGUÊS: POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND THE ROLE OF THE GUARANI-PORTUGUESE INTEPRETER: TOWARDS A CRITICAL PERSPECTIVE

Beatriz de OLIVEIRA[1]
Cristine Gorski SEVERO[2]

RESUMO: Este texto investiga o modo como uma escola indígena localizada em uma comunidade indígena da etnia Guarani Mbya no sul do Brasil busca promover uma educação intercultural e bilíngue, por meio da atuação de "professores intérpretes", designação utilizada pela própria comunidade. O contexto de pesquisa envolve uma escola indígena na qual o corpo docente é formado majoritariamente por professores não indígenas que atuam em parceria com professores intérpretes indígenas. Os dados foram gerados por meio de observação participante e de entrevistas formais e informais com membros da comunidade escolar. Argumentamos que a presença de professores intérpretes em sala de aula tem sido crucial para que a escola promova uma educação escolar intercultural e bilíngue, pois esse formato possibilita um diálogo crítico e criativo entre os saberes da cultura hegemônica ocidental e os saberes da cultura Guarani Mbya. Ao reconhecer a importância do intérprete indígena na esfera educacional, o artigo visa contribuir com as políticas de profissionalização dessa atividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação indígena. Educação escolar indígena. Intérprete guarani-português. Interculturalidade.

ABSTRACT: This text investigates how an Indigenous school located in a Guarani Mbya Indigenous community in Southern Brazil promotes intercultural and bilingual education, through the presence of "interpreters Guarani-Portuguese", a notion that is used by the community. In such Indigenous school the teaching staff is constitued mainly by non-Indigenous teachers and, therefore, makes use of interpreting teachers who mediate the relation between the school and the Indigenous community. The data were generated through participant observation and formal interviews with members of the school community. We argue that the presence of teachers-interprets in the classroom has been crucial for promotion of intercultural and bilingual school education, by creating condition to a rich, critical and creative dialogue between Western hegemonic culture and the Guarani Mbya culture. By recognizing the importance of the indigenous interpreter in the educational sphere, the article aims to contribute to the professionalization policies concerning this activity.

KEYWORDS: Indigenous education. Indigenous school education. Guarani-portuguese interpreter. Interculturality.

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC. E-mail: b.oliveiralp@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2091-5254. Bolsista CAPES.

2. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC. E-mail: crisgorski@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2758-6668.

Recebido em 15/02/2020
Aprovado em 28/06/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Introdução

Escola e língua são dois conceitos que se mesclam historicamente. Questões sobre em que língua ensinar ou qual língua ensinar na escola percorrem discussões e práticas de escolarização. Em se tratando de escolas localizadas em comunidades indígenas, esse tópico se torna especialmente delicado, dado que se trata, muitas vezes, de contextos multilíngues e multiculturais. Este artigo visa investigar o modo como uma escola indígena localizada em uma comunidade indígena da etnia Guarani Mbya, situada no litoral centro-sul catarinense, busca promover um ensino intercultural e bilíngue através da atuação de "professores intérpretes" indígenas, designação utilizada pela própria comunidade. Importante frisar que o papel de professores intérpretes indígenas visa dar sustentação ao bilinguismo fortemente presente na comunidade, garantindo a presença consistente e contínua da língua guarani – na sua relação com a língua portuguesa – como língua de instrução na esfera escolar. Este artigo busca valorizar o estatuto do intérprete guarani no contexto institucional escolar, com vistas a contribuir com políticas de reconhecimento profissional dessa atuação[3].

Atentamos, evidentemente, para a distinção entre escola e educação, evitando reduzir o processo de educação indígena – com suas próprias formas de ensinar – a uma visão escolar (MAHER, 2006; D'ANGELIS, 1999; MELIÁ, 1999). Compreendemos que o processo de escolarização formal dos indígenas feito por professores indígenas remonta aos anos 1970, culminando com o surgimento de Programas de Formação de Professores Indígenas nos anos 1980 e 1990[4], gerenciados por secretarias estaduais. Nesse percurso histórico de legitimação dos professores indígenas, o papel de "monitores bilíngues" – herança das práticas evangelizadoras e alfabetizadoras levadas a cabo por grupos religiosos e pelo *Summer Institute of Linguistics* – foi atribuído aos indígenas que "mediavam" o processo de aprendizagem centrado na língua portuguesa, geralmente submetendo os monitores às instruções dos professores não-indígenas (MONTE, 2000). Neste artigo, consideramos que o professor intérprete guarani-português não segue a mesma lógica de submissão dos antigos monitores bilingues, se inscrevendo de modo ativo no processo de negociação de sentidos e na manutenção de práticas bilíngues no contexto escolar. Essa agentividade se evidencia na resposta oferecida pela escola à ausência dessa categoria – intérprete – formalizada nas diretrizes oficiais: os

3. Algumas iniciativas com respeito ao reconhecimento do papel do intérprete indígena tem se mostrado proeminentes. Dois exemplos recentes que podem ser destacados aconteceram em Roraima, estado marcado pela cooficialização de duas línguas indígenas, Wapixana e Macuxi, em dois de seus municípios, Bonfim e Cantá. Uma dessas iniciativas diz respeito ao "Encontro de Professores e Intérpretes de Línguas Indígenas de Roraima", que ocorreu em dezembro de 2020 em sua terceira edição (https://epilirrufrr.wixsite.com/3oencdeprofeinterp). E a outra iniciativa refere-se ao Curso de Formação Básica de Intérprete de Línguas Indígenas de Roraima, que aconteceu entre os meses de janeiro e fevereiro de 2021 (https://ufrr.br/ultimas-noticias/6730-curso-de-formacao-basica-de-interprete-de-linguas-indigenas-recebe-inscricoes-ate-16-01).

4. De forma geral, a formação professores indígenas visa "preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem" (MAHER, 2006, p. 24).

intérpretes foram contratados sob a categoria de "orientação pedagógica", o que sinaliza para o papel influente desse profissional. Atentamos que a atuação do professor intérprete foi usada como estratégia por uma comunidade Guarani onde os significados simbólicos vinculados à escola e à educação são claramente demarcados.

Este texto é fruto de pesquisa de campo com abordagem etnográfica[5] realizada durante os meses de agosto a outubro de 2019. O contexto de pesquisa envolve uma escola indígena localizada em uma comunidade TI regularizada, no Município de Imaruí – SC. A comunidade se estabeleceu no local em 1999, vinda de outras regiões do país. A área foi adquirida pela compensação Gasoduto Bolívia-Brasil. Quando foi fundada, a aldeia era composta por 6 famílias guarani, atualmente, 45 famílias residem na comunidade, totalizando, aproximadamente, 200 pessoas.

Para uma visão panorâmica da realidade da educação escolar indígena no Brasil, conforme pontua Alencar (2018), é preciso reconhecer que os censos educacionais realizados pelos órgãos governamentais no país não são capazes de gerar informações suficientes sobre a realidade das escolas indígenas no que diz respeito ao ensino intercultural e bilíngue (ALENCAR, 2018). Exemplificando, sequer são mencionadas as especificidades dessas escolas, quanto às disciplinas ofertadas que têm como foco o ensino das culturas e das línguas indígenas, a forma como estão organizadas e os profissionais que nelas atuam (ALENCAR, 2018). Acrescenta-se a esse quadro a falta de informações referentes aos profissionais intérpretes que atuam nessas instituições, suas especificidades e atribuições. Sendo assim, este artigo visa dialogar com o contexto da educação escolar indígena, com foco na atividade de interpretação levada a cabo pelos próprios indígenas, contribuindo para uma compreensão sobre as diferentes práticas pedagógicas e interculturais usadas pelas comunidades indígenas em relação à educação escolar.

Uma breve revisão de diretrizes oficiais nos mostra que desde a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988 são asseguradas às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). De igual modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394), de dezembro de 1996, documento que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, reafirma esse direito, acrescentando que cabe ao Sistema de Ensino da União, juntamente com as agências federais de fomento à cultura, a assistência e o desenvolvimento de programas para a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996). Já o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, enfatiza a importâncias de uma perspectiva intercultural, bilíngue e diferenciada, com base em um currículo específico e o mais próximo possível da realidade vivenciada pela comunidade indígena, integrando os conhecimentos culturais

5. Os dados e as discussões apresentados neste trabalho são parte de um projeto de mestrado que contempla pesquisa de campo na referida escola, o qual obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH-UFSC) com emissão de parecer sob o número 3.556.865.

da etnia aos saberes universais (BRASIL, 1998). Essas determinações legais ajudam a configurar as políticas linguísticas de Estado que asseguram às comunidades indígenas o uso e a promoção de suas línguas no âmbito da educação escolar. Importante, nesse contexto, é o conceito de interculturalidade, pois ele acena para o papel desempenhado pela agentividade indígena na construção de seus modelos pedagógicos.

Sucintamente, nos alinhamos a uma visão crítica sobre a interculturalidade, que pontua o papel da dupla modernidade-colonialidade na produção de padrões de poder fundados na exclusão, negação, subordinação e controle dentro do sistema-mundo capitalista (WALSH, 2009). Essa forma de controle e de exclusão hoje se esconde atrás de um discurso (neo)liberal multiculturalista, que celebra de maneira acrítica a diversidade e a inclusão, mascarando o projeto hegemônico intrínseco e promovendo uma espécie de re-colonialidade (WALSH, 2009). Tem-se, assim, um tensionamento entre duas orientações políticas em torno da interculturalidade: i) como efeito das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social; ii) como efeito da dinâmica global de poder, fundada na lógica do capital e mercado (WALSH, 2010). A visão crítica adotada por nós também reflete sobre o papel da escola como um instrumento que tem contribuído historicamente para a reprodução de relações de subordinação, legitimadas pelo amparo do Estado e, assim, servindo a projetos de regulamentação e padronização (WALSH 2009 *apud* LÓPEZ, 2013). Conforme observado em Oliveira (2018), muitas vezes os próprios órgãos encarregados de oferecer suporte às escolas indígenas, quanto ao atendimento de suas especificidades, reforçam racionalidades tecnocráticas e instrumentais.

Neste artigo, adotamos a designação "professores intérpretes"[6] em referência ao modo como esses profissionais são intitulados pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Indígena de Ensino Fundamental Tekoá Marangatu, onde a pesquisa foi realizada, localizada dentro de uma comunidade com Terra Indígena (TI) regularizada, no Município de Imaruí – SC. Ainda sobre essa designação, observou-se que tanto os estudantes quanto o(a)s demais funcionários(as) da escola se dirigem aos intérpretes da escola como sendo "bilíngues"[7]. A nomenclatura "professor intérprete" anunciada no documento da escola alega um certo *status* para esse profissional no contexto da EIEF

6. No decorrer do artigo, usamos de forma intercambiável os termos "professor-intérprete" e "intérprete" para designar esse papel atribuído aos indígenas em contexto escolar. O artigo busca dar visibilidade ao papel do intérprete indígena, legitimando essa atuação para outras esferas institucionais. Compreendemos que as políticas multilíngues devem ser acompanhadas de políticas de interpretação consistentes e que valorizem, também, a atuação profissional do intérprete indígena. Agradecemos à parcerista por essa importante observação sobre a designação do termo "professor intérprete".

7. Sobre a relação entre bilíngue e intérprete, essa diferenciação pode ocorrer por meio do grau de 'profissionalismo' que se atribui à prática de interpretação. Conforme Pöchhacker (2004), grande parte da literatura sobre interpretação pressupõe um certo *status* profissional do intérprete, isto é, o tratamento não marcado de "interpretação" pressupõe um "profissional". Caso contrário, a interpretação pode ser identificada como "leiga" ou "natural" e os agentes que desempenham essa tarefa são reconhecidos como "bilíngues" (PÖCHHACKER, 2004). Entretanto, ainda segundo Pöchhacker (2004), os critérios que definem quem é ou não profissional não são rígidos e dependem da especificidade da realidade social, política e econômica em que esses agentes se encontram. Infelizmente, pesquisas mais consistentes sobre a formação de intérpretes indígenas ainda são escassas na esfera acadêmica, quando comparadas com a formação de intérpretes de Libras (ver dos Santos 2020, na presente edição da revista Travessias Interativas).

Tekoá Marangatu. Além disso, a despeito de grande parte da comunidade ser referida como bilíngue, note-se o uso local do termo *bilíngue* para designar a atuação do intérprete. Veremos, mais adiante, como essa prática bilíngue opera a partir da perspectiva do intérprete guarani. As discussões apresentadas ao longo deste artigo de baseiam em observações de campo referentes à atuação dos professores intérpretes em sala de aula e em outras atividades escolares, bem como em entrevistas formais e informais realizadas com membros da comunidade escolar. As entrevistas informais são conversas não planejadas que ocorreram em diversos momentos e com diferentes pessoas durante todo o período de observação. Já as entrevistas formais foram realizadas com quatro pessoas da comunidade: Xondaro[8], Jetyju, Papá e Xejaryi[9].

O artigo está organizado em três partes. Inicialmente, apresentam-se informações sobre a organização da escola, atentando para a visão dos membros da comunidade sobre *educação indígena* e *educação escolar*; na sequência, enfoca-se a perspectiva do professor intérprete, com ênfase na prática de interpretação que constitui a escola bilíngue; por fim, discorremos sobre a relação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos guarani, considerando a dimensão intercultural.

1. Os Guarani Mbya e a educação (escolar)

Conforme disposto no Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena de Ensino Fundamental Tekoá Marangatu, inaugurada em setembro de 2002, desde o primeiro ano de fundação da aldeia, a escola já se fazia necessária, pois havia o desejo da comunidade de que as crianças aprendessem a *ler e a escrever na língua portuguesa e na língua materna*. Esse interesse da comunidade integrava uma estratégia de fortalecimento da resistência Guarani, como forma de aprofundar o conhecimento sobre a própria cultura e a cultura de outros povos indígenas e não indígenas, e, principalmente, com fins de conhecer os próprios direitos (EIEF TEKOÁ MARANGATU, 2019). Percebemos como o objeto da educação escolar indígena é claramemte delimitada no documento.

A escola iniciou suas atividades em março de 2003, atendendo alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, sendo ampliada uma série a cada ano. No ano de 2011, foi incluída também uma turma de Educação Infantil, para atender às mães que precisavam deixar seus filhos aos cuidados de alguém a fim de frequentarem, elas mesmas,

8. Visando assegurar o anonimato dos participantes desta pesquisa, adotamos o uso de codinomes, escolhidos por eles próprios a fim de que possam se reconhecer no texto escrito. Essas nomenclaturas possuem significados particulares na língua materna dos entrevistados. Exceto no caso da anciã da aldeia, Xejaryi, pois o codinome escolhido para representa-la é o nome pelo qual comumente os moradores da aldeia se referem a ela quando conversam entre si.

9. Em relação ao perfil dos entrevistados, Xejaryi é uma das anciãs e principais conselheiras da aldeia; Papá e Jetyju são orientadores do projeto Casa da Cultura; e Xondaro é professor intérprete.

as aulas. Por último, em 2017, foi implantado o Curso de Magistério (EIEF TEKOÁ MARANGATU, 2019). Atualmente, a escola conta com alunos da Creche (com idade a partir de 6 meses), do Pré-escolar, do Ensino Fundamental, 1° ao 9º ano, da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJA) e do Curso de Magistério, 1º ao 4º ano. A escola busca integrar ao seu Projeto Político-Pedagógico os interesses e particularidades próprios da comunidade, conforme se lê abaixo:

> A escola está inserida dentro das condições sociais, políticas, econômicas, culturais e linguísticas da aldeia, respeitando suas crenças, costumes/hábitos.
>
> Todos os alunos que hoje estão matriculados na escola são da etnia Guarani, que em geral acreditam no Deus Nhanderu Tupã. Têm como principais instrumentos a casa de reza (OPY), língua, costumes, crença e a tradição. Algumas crianças são oriundas de aldeias dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e também da própria comunidade Guarani. (EIEF TEKOÁ MARANGATU, 2019, p. 9).

Em relação aos(às) professores(as), a maioria são não indígenas, sendo reservadas aos professores indígenas as disciplinas de Língua Materna, oferecidas no Pré-escolar I e II, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, e no Magistério, etapas 1 e 2; e de Arte Guarani, oferecida nos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano (EIEF TEKOÁ MARANGATU). Entretanto, há incentivo para que os próprios Guarani lecionem as aulas das demais disciplinas na escola, por isso a implantação do Curso de Magistério. Em vista da atuação de professores(as) não indígenas, em cada uma das turmas há um professor ou professora intérprete, que acompanha todas as aulas/disciplinas fazendo a mediação entre os professores não indígenas, falantes de português, e os alunos, que têm o guarani como língua materna. Nas turmas do 1º ao 5º ano, esses professores intérpretes lecionam as aulas da disciplina de Língua Materna.

Sobre os(as) professores(as) não indígenas, conversas/entrevistas com os membros da comunidade revelaram que a presença desses(as) professores(as) lecionando as aulas da grade comum escolar – diferentemente do que vêm acontecendo em outras escolas indígenas em que a presença de professores da própria aldeia lecionando tem se tornado uma preferência – é uma escolha coletiva da comunidade. Segundo os membros entrevistados, há uma clara diferenciação entre a educação escolar e a educação indígena. Para a comunidade local, educação está atrelada a aspectos morais e éticos: significa entender o que pode e não pode, o que deve e não deve, ter respeito pelos outros e pelos mais velhos, e formar os sujeitos moralmente. Já a educação escolar é vista como a educação de fora, que forma um profissional. Segundo Jetyju, professor

orientador do projeto Casa da Cultura[10], a educação escolar ensina para fins de profissionalização, como se as pessoas fossem um equipamento, uma máquina, diferente da educação indígena:

> Porque na verdade a educação não é isso, a educação em si é ter respeito, é... falar sempre com calma, não se estressar, respeitar a natureza, rio, deuses. Então é isso, a educação é a vida, é viver, isso é viver, modo de..., é tudo, porque Deus colocou isso pra nós. Mas só que como somos ser humano e muito inteligente, e raciocínio, e a partir do momento que entra dinheiro e essas coisas, bem material, aí a gente confundiu. Aí como nós indígenas, nós temos que levar bem forte os dois conhecimentos, o que é nosso, o conhecimento indígenas e o conhecimento não indígena porque a gente tá no meio agora. Queira ou não a gente tem que estudar também pra ter uma formação [...] (Entrevista: Jetyju 26/09/2019).

Os membros da comunidade entrevistados esclareceram que a comunidade vê a escola como um meio importante de acesso aos conhecimentos de fora, não indígenas, e apontam que é necessário conhecer e aprender bem o português, a escrita e os conhecimentos dos não indígenas para se defender e poder sustentar seus próprios interesses, uma vez que as necessidades indígenas hoje são outras. Conforme pontuou Jetyju acima, por estarem vivendo entre as duas culturas, os indígenas precisam dos dois conhecimentos. Por isso, confiam aos professores não indígenas essa educação formal, que é de fora; e aos membros da comunidade, aos mais velhos e à própria família, os conhecimentos guarani, passados em casa e na Opy, conforme percebemos no relato abaixo:

> Então é isso, a partir do momento que o povo indígena, ou seja aqui, aceitou a escola não é porque a gente não tinha educação, conhecimento, é pela necessidade e pela precisão da comunidade, da família e tudo. Porque se a gente continuar sem estudo a gente não vai ter como se defender, ou trabalhar, ou ter diploma, ou falar. Na verdade essa aldeia é a única aldeia que mantém cem por cento a língua, característica, tudo, tem ainda o pajé, curandeiro, parteira, tem tudo aí, algumas aldeia já não tem mais isso. Então, a gente aceitou a escola é mais pra isso. Pra aprender a língua português, escrever bem, é..., e depois ou futuramente como agora a gente já tem também algum funcionário indígena dentro da comunidade (Entrevista: Jetyju 26/09/2019).

Segundo Jetyju, aceitar a escola dos não indígenas na aldeia não significa que os Guarani antes da escola não tivessem educação indígena. Percebemos aqui como o conceito de interculturalidade crítica, que problematiza as relações de poder inscritas nos

10. Projeto de fomento e valorização da cultura indígena, através do qual a escola recebe visitações de pessoas de fora e de outras escolas. Nesses momentos, a comunidade faz apresentações do coral de crianças que cantam os cantos tradicionais guarani, desenvolve rodas de conversa, realiza trilhas ecológicas com os visitantes, bem como expõe e vende os artesanatos que são produzidos na aldeia (EIEF TEKOÁ MARANGATU).

modelos funcionais de valorização das culturais, coloca-se estrategicamente. Percebemos que a diferenciação entre educação escolar e educação guarani, pela comunidade, coloca em tela o reconhecimento da dimensão das relações de poder e do modo como os saberes são socialmente valorados e feitos circular. Essas questões surgem continuamente na prática do professor intérprete, cujo desafio é manter um diálogo e uma negociação entre os sentidos e saberes locais e escolares com a visão guarani.

Ainda com relação à atuação de professores não indígenas na escola, o professor intérprete Xondaro esclarece que se trata de um meio para os guarani aprenderem o modo como esses saberes não indígenas operam para, depois, eles mesmos poderem ensinar, atentando para as concepções diferentes sobre o mundo:

> Nós até pensamos isso [de não receber mais professores não indígenas na escola] só que no momento a gente se reunimos e conversamos né, qual é a visão de cada um né, então foi decido para que a gente tá se preparando, mas pra se prepara pra uma coisa nunca tem fim né... Então é, nesse caso, que nós pensamos em continuar assim trabalhar junto com os não índios porque a maior parte que pode passar o conhecimento na visão não indígena são os juruá[11] né, porque o guarani pode até ter conhecimento tanto, mas tem que aprender primeiro, enquanto não tá aprendendo a gente tem que trabalhar junto (Entrevista: Xondaro 26/09/2019).

Conforme aponta Xondaro, a comunidade optou por investir no trabalho em conjunto com os professores não indígenas, como uma maneira de acesso aos conhecimentos da cultura não indígena e de formação dos próprios professores intérpretes, bem como dos estudantes do Curso de Magistério, alguns dos quais atuam, também, nas salas de aula como professores intérpretes no contraturno. Trata-se de um uso estratégico em que o professor intérprete, ao mesmo tempo em que "assimila" os saberes escolares não indígenas, atua na maneira como esses saberes serão interpretados e ensinados, não apenas na língua guarani, mas em diálogo com a visão de mundo indígena. Registre-se que não se trata de uma assimilação passiva, mas de uma compreensão ativa, que oferece uma resposta, um posicionamento valorativo e axiológico do professor intérprete: "Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente." (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929, p. 135). Veremos como esse processo ativo de negociação de sentidos opera.

11. Refere-se aos não indígenas, ou ao homem branco, como chamam alguns.

2. Sobre a interpretação e a sala de aula

Em relação ao papel do professor intérprete, conforme Bahadir (2004 *apud* Pinheiro, 2014), para que possa haver transmissão dos conhecimentos de uma língua para outra é necessário que o intérprete analise e reflita sobre as culturas envolvidas. Por isso, historicamente, os intérpretes de línguas indígenas precisam se envolver com ambas as culturas em que atuam (PINHEIRO, 2014). Santos (2006), em sua pesquisa sobre os intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, afirma que a interpretação requer do intérprete o conhecimento de especificidades culturais e linguísticas, como: costumes, expressões, representações sobre as diferentes formas de compreender a sociedade, palavras adequadas para certas situações etc.

Do ponto de vista do professor intérprete guarani, segundo Xondaro (em entrevista de 26/09/2019), não basta transferir o conhecimento de uma língua para outra, pois o conhecimento construído ou transmitido em uma determinada língua-fonte (ou cultura-fonte) precisa receber um tratamento, isto é, uma abordagem reflexiva, para ser expresso na chamada língua-meta (ou cultura-meta), de modo que faça sentido. Em outras palavras, "[...] o ato interpretativo não é uma simples transferência linguística, é sim um ato de tradução cultural ..." (SANTOS, 2006, p. 99). Reconhecemos a habilidade não apenas técnica, mas política e cultural, dos intérpretes Guarani no contexto escolar indígena.

Isso significa dizer, que o intérprete precisa, além de conhecimentos linguísticos, apresentar competência cultural e intercultural. Conforme Pinheiro (2014), é importante que intérprete adquira vivências e trocas interculturais com os sujeitos falantes das línguas envolvidas, o que se torna requisito para que um papel ativo na dinâmica comunicacional se cumpra. Desse modo, ambos os saberes precisam ser combinados, comparados ou complementados. Além disso, no que se refere à educação intercultural, para Xondaro, ela acontece quando conhecimentos de diferentes culturas caminham juntos, um ao lado do outro. Sobre essa relação entre culturas, para Delisle e Woodsworth (1998, p. 202), os tradutores, e de igual maneira os intérpretes, cruzam e esmaecem as fronteiras entre os valores culturais estrangeiros e aqueles de sua própria sociedade, de modo que "essas fronteiras são mais fluidas e menos circunscritas do que se pensa."

Mais especificamente sobre a ideia de educação intercultural e bilíngue, para Xondaro – na direção de uma formação pluriepistêmica (SOUSA SANTOS, 2010) –, parte-se da ideia de que tanto os conhecimentos guarani quando os não indígenas devem estar presentes na sala de aula. Veremos um pouco sobre a atuação e o trabalho que Xondaro realiza sobre sua prática de interpretação:

> Como eu tô trabalhando ali com a professora não indígena, ela tá dando a aula lá do jeito que ela estudava antes né, tá repassando, então eu vou ter que trabalha tudo elas de novo pra traduzir esses..., o trabalho que ela tá dando. Depois desse

> daí, qual que é a visão guarani, daí vou ter que estudar de novo na língua guarani, conhecimentos em guarani, depois pra traduzir o trabalho dela, como é a visão daquela guarani que vê, como é que os juruá tão vendo né. Como desses de ciência, de astros né. Tem o mundo, e o sol e a lua. Na visão, nos conhecimentos indígenas, sol e a lua é pessoa, é gente, é deus, que tem vida. Entendeu? Mas na visão dos não índio é uma estrela grandão que tá aquecendo essa terra, e a lua é uma pedra que o sol clareia, do sol bate na lua e acende ela e faz luz assim, é uma pedra. Mas só que nos conhecimentos indígenas é pessoa, gente que tem vida, ela que tá dando vida pra nós e é assim. E ai tem que trabalhar tudo isso aí pra repassar né (Entrevista: Xondaro 26/09/2019).

Note-se uma reelaboração por parte do professro intérprete de conceitos apresentados pela professora não indígena, não como forma de suprimir, mas como uma maneira de complementar as informações e reapresentá-las aos(às) alunos(as) de forma que faça sentido no contexto cultural em que esses sujeitos de encontram. Para Pöchhacker (2004), a interpretação exige que em determinados momentos algumas explicações adicionais sejam fornecidas, ou ajustes feitos, a fim de superar barreiras culturais. Segundo Sousa Santos (2010), a tradução cultural tem operado a favor do reconhecimento de experiências e concepções não hegemônicas, a exemplo das indígenas; isso implica evitar a reprodução de práticas tradutórias "orientalizantes" associadas a representações hierárquicas sobre as culturas (Sturge, 2009). O que se percebe com o relato acima é que, com a atuação do professor intérprete em sala de aula, existe a possibilidade de que os saberes indígenas invisibilizados e negados ao longo da história possam assumir uma nova significação e um novo papel, na contramão do processo histórico de apagamento desses saberes.

Essa forma de invisibilização construiu alguns estereótipos, conforme Smith (1999): os indígenas não eram vistos como totalmente humanos, não eram civilizados o suficiente para ter sistemas, não tinham literatura, e suas linguagens e modos de pensamento eram inadequados. As causas disso, segundo a autora, foram a desconexão e a fragmentação sistemática dos indígenas em relação a suas histórias, paisagens, línguas, relações sociais e modos de pensar, sentir e interagir com o mundo. Os mundos indígenas e suas singularidades eram estudados para serem confrontados com o conhecimento ocidental, categorizados e deslegitimados. Assim, os detentores do poder e do saber social, utilizando-se de instrumentos científicos unilaterais, foram os que, ao longo da história, determinaram o que, como e quando algo deveria ser pesquisado, e que decidiram sobre o destino dado aos resultados de pesquisa (D'ANGELIS, 2002).

Sobre o papel colonizador da educação, para López (2013), a educação é uma das diferentes formas pelas quais a colonialidade do poder introduziu nos povos colonizados a colonialidade do saber, incorporando, assim, o discurso científico na produção e reprodução de conhecimentos como o único conhecimento verdadeiro. Por isso, na contramão desse movimento, o professor intérprete Xondaro enfatiza, como obser-

vado na fala acima, que, apesar de os conhecimentos científicos estarem presentes na EIEF Tekoá Marangatu, há o entendimento de que esses conhecimentos precisam ser ressignificados em relação à cultura guarani, o que significa considerar a visão guarani sobre os objetos estudados na escola. Para o professor intérprete, interessa que os alunos conheçam as duas visões de mundo. Vejamos seu posicionamento:

> Os juruá pode saber nosso jeito, saber nosso interesses, nosso conhecimento, pode não acreditar, mas tem que deixar assim como..., deixar como nós, assim, respeitar, ter respeito do nosso conhecimento, e nós também temos que respeitar o conhecimento não indígena. Por isso que a gente tá tendo tantas coisas assim, a metade pela metade, assim tá funcionando, a metade conhecimento guarani e outra parte não indígena, nós temos que acostumar pra se defender, só pra se defender mesmo que a gente tá querendo ter esses conhecimento não indígenas (Entrevista: Xondaro 26/09/2019).

Dessa forma, conforme relatado por Xondaro, a tarefa do professor intérprete na Tekoá Marangatu passa pela reconfiguração dos conhecimentos. Essa forma de interpretação que Xondaro descreve pode ser caracterizada como um processo de translinguagem que, segunda Garcia e Wei (2014), vai além da troca de código e tradução, pois envolve engajamento para entender mundos distintos em relação a seus significados, relacionados a regimes metadiscursivos. Além disso, considerando o contexto da sala de aula, a translinguagem também contempla diferentes formas multimodais (GARCIA; WEI, 2014). A concepção de translinguagem transcende uma visão contável de língua subjacente ao paradigma clássico do bilinguismo; segundo Pennycook e Makoni (2020), a dinâmica comunicativa constroi um contexto linguístico em que as fronteiras entre as línguas são embaçadas e nebulosas. Isso significa considerar que os eventos comunicativos são constituídos por processos de translinguagem, por meio dos quais os falantes são capazes de empregar diferentes recursos linguísticos para atingir seus objetivos comunicativos (BLACKLEDGE; CREESE, 2016).

Essa prática de translinguagem em que, muitas vezes, a língua de entrada não é a mesma que a língua de saída, ou vice-versa, foi observada diversas vezes durante as aulas. Exemplificamos com um pequeno relato sobre um episódio envolvendo a disciplina de Arte Guarani, que é ministrada por uma professora indígena: durante uma pequena pesquisa de campo, os(as) alunos(as), juntamente com a professora, percorriam a aldeia fazendo anotações em português sobre os tipos de plantas encontradas – seus nomes, funções e características –, enquanto a professora realizava as explicações em guarani. Nesse contexto, evidencia-se que o guarani é a língua utilizada predominantemente nas práticas cotidianas orais da comunidade; já o português é usado como a língua de instrução, utilizada majoritariamente na escola, em práticas de leitura e escrita. A partir disso nota-se uma diferenciação simbólica entre o guarani das práticas orais e cotidianas e o português das práticas escritas e escolares.

Ainda em relação ao uso educacional da translinguagem, segundo Garcia e Wei (2014), essa prática não apenas cria a possibilidade de que estudantes bilíngues usem todo o seu repertório linguístico e semiótico para produzir sentido, mas também que os professores "aceitem isso" como uma prática pedagógica legítima. A translinguagem permite que os alunos contestem algumas ideologias, como "uma única língua" ou "uma língua de cada vez". Isso significa que, no contexto de sala de aula que permite a utilização de duas ou mais línguas, os alunos são capazes de desenvolver suas capacidades críticas em relação à construções históricas que elencam algumas línguas como as únicas legitimadas a estarem presentes nas salas de aula (GARCIA; WEI, 2014). Conforme aponta Paulo Freire (1997), essa conscientização construída em sala de aula, que vai além do ensino de conteúdos, torna a prática educativa uma ação política. Sobre essa formação crítica e a possibilidade de escolha entre uma ou outra língua, mencionamos, novamente, a visão de Xondaro, que já foi aluno da Tekoá Marangatu:

> Por isso que desde o início da escola funcionando assim, dessa forma, sempre fomos orientados que pra gente tá aprendendo a linguagem portuguesa, mas não só pra gente aprender e sair lá fora e se sentir como..., deixar a aldeia pra trás né. Pra gente aprender e lá no final tá ajudando a aldeia, defendendo a nossa aldeia, nossos territórios ou indígenas, nossa linguagem. Não só porque eu tô sabendo falar e acabar esquecendo minha língua né, tem que tá sempre usando ela. Por isso que nós aqui ainda andamos dessa forma assim e a gente entre nós a gente conversa na nossa língua (Entrevista: Xondaro 26/09/2019).

Para Garcia e Wei (2014), a translinguagem na educação incentiva performances bilíngues/multilíngues e multimodais que permitem aos alunos mover-se simultaneamente ao longo do *continuum* de duas línguas socialmente construídas. Assim, é possível conhecer – através dos jogos linguísticos – aquilo que é de fora, que é apresentado pela escola, e aquilo que é próprio e local. Ademais, trata-se de reconhecer a tensão que há entre o que é de fora e o que é próprio, a partir de um processo ativo de compreensão e de negociação de sentidos.

Tendo explicitado o papel do professor intérprete e a importância das práticas bilíngues na educação escolar indígena, a seguir abordamos a relação intercultural entre os saberes e os sujeitos envolvidos.

3. Conhecimentos Guarani Mbya e conhecimentos escolares

No que diz respeito aos conhecimentos Guarani Mbya, conforme explica Jetyju, eles não são separados em disciplinas, como fazem os não indígenas. Além disso, os Guarani tradicionalmente mantêm integrados também os saberes no que diz respeito às chamadas áreas de conhecimento, como educação, saúde e religião, que são praticados

e transmitidos conjunta e simultaneamente na Opy, um espaço que para eles funciona como escola, igreja, hospital, prefeitura etc. Conforme nos relatou em guarani Xejaryi, anciã da aldeia – interpretada por Xondaro para o português –, se um dosaspectos da vida do indígena vai mal, todos os outros vão mal também. Ou seja, se a pessoa está com a saúde ruim, não tem como ela ir bem na questão da educação ou na questão espiritual, por isso não tem como separar esses saberes e práticas. Trata-se de uma formação integral do ser, que envolve todos os aspectos de sua vida: físico, moral e espiritual.

Em relação à transmissão dos conhecimentos e da educação tradicionais, Jetyju e Xondaro relatam que esses conhecimentos são transmitidos ainda hoje na Opy, nos rituais, nas reuniões da comunidade e na própria casa dos familiares. Alguns conhecimentos tradicionais são incorporados à escola, mas grande parte ainda acontece nas práticas da comunidade e na formação de pajés e de curandeiros. Segundo Guerola (2017), a Opy é a instituição espaço-tempo da sabedoria guarani, onde o Mbya Reko – que pode ser amplamente traduzido como cultura, costumes, tradições e sistema guarani – se materializa. A Opy é o espaço-tempo privilegiado para a geração e transmissão dos conhecimentos guarani e, portanto, para a preservação das práticas linguísticas.

Em estudo anterior, Guerola (2012, p. 111) pondera que "O conhecimento articulado na Opy, de caráter holístico e com alta relevância em relação ao seu pertencimento sociohistórico, é gerado e posto em circulação através da palavra enquanto oralidade, da língua enquanto prática social local oral". Sobre a importância da Opy como espaço guarani de produção, transmissão e legitimação dos saberes indígenas, Xondaro esclarece:

> Então para quê que construíram essa escola, que não é nossa. [Por]que o nosso, a escola é Opy, que é a casa de reza, como se fosse uma igreja, então esse é o ponto de conhecimento nosso, de educação. [...] Nós diferenciamos isso, mas mesmo assim não tem como ter o conhecimento não indígena lá na casa de reza, não cabe lá dentro, então é por isso que decidiram de construir, material, lugar específico pra isso né. [...]
>
> Como a Educação Física, tem como trabalhar Educação Física na escola, que é a dança, que é a brincadeira de Xondaro[12], guerreiros né, que faz a dança, então isso faz parte da Educação Física, então é, isso nós estamos colocando, então o que não dá pra colocar nesse lugar, a gente tá..., estamos praticando lá na casa de reza. Porque se pegar o conhecimento guarani, aplicar aqui, vai dar bagunça. Tem algum conhecimento que pode a gente tá praticando aqui fora, no dia a dia, como diz assim, e tem alguns que é... é... Como diz assim, especialmente o local é a casa de reza, tem que fazer ali na reza, junto com os karaí, o pajé né, tem que tá

12. A brincadeira dos Xondaro ou dança dos Xondaro é um ritual de luta, no qual os guerreiros, os Xondaro, buscam equilíbrio físico e espiritual. Conforme Guerola (2017, p. 193), "na dança do xondaro, os xondaro e xondaria kuery [guerreiras] se exercitam para ficarem ágeis, atentos, espertos, com o corpo leve e saudável, correndo numa roda e reagindo aos movimentos do xondaro ruvixa [o chefe dos xondaro e xondaria kuery] , que os provoca com os seus movimentos inesperados, em reação aos quais dançam e gingam como forma de esquiva."

> junto com ele pra tá aprendendo então, pra aprender com ele então é lá. Não vai ser aqui, quem que vai ser o karaí, não vem ensinar aqui cantando aqui pra gente (Entrevista: Xondaro 26/09/2019).

Ainda que seja de interesse da comunidade incorporar os elementos da tradição guarani na escola, não são todas as práticas guarani que cabem nesse espaço. Muitas delas só fazem sentido no seu local próprio de realização, geralmente a Opy. Além disso, a comunidade também se faz presente na escola, a exemplo dos momentos de celebração e de reuniões, quando anciãos participam transmitindo seus ensinamentos e aconselhando, com longas falas em guarani. Desse modo, conforme pode ser observado, importa para os membros da comunidade que as práticas de uso da língua e da cultura guarani estejam acontecendo em seu contexto real de uso. Desse modo é que eles buscam a "preservação" de seus costumes, através do uso e da prática cotidiana.

Sobre a presença da língua portuguesa na escola, os membros da comunidade guarani querem que seus filhos aprendam bem essa língua para que possam se defender, como explica Xondaro quando da abertura da escola na Tekoá Maciambú[13]: "De lá [do Maciambú] já veio a tendência de aceitar a escola, e os alunos aprender a língua portuguesa, pra poder se defender e pra poder explicar qual é o conhecimento indígena, o pensamento e a visão guarani que nós temos né" (Entrevista: Xondaro 26/09/2019). Aprender o português, para grande parte das etnias indígenas, passou a ser uma questão de sobrevivência desde os primeiros contatos com os europeus: "Nós pretendemos continuar nossos ensinamento, conhecimento, oralmente ou na escrita, a gente tá querendo levar as duas" (Entrevista: Xondaro 26/09/2019). Isto é, o uso do português não necessariamente exclui a língua indígena:

> A gente tem que tá sempre levando os dois juntos, ai também o conhecimento não indígena é aqui mais na escola, e quando a gente vai na casa de reza, no final de semana, a gente sempre faz a reunião da comunidade, ou a gente vai na casa de reza no pôr do sol, ou domingo de manhã, sábado de manhã, a gente aproveita o que a gente perdeu a semana inteira, porque sempre [tem] atividade aqui [na escola] de manhã e à tarde, o "Mais Educação". A gente não tem como. [...] os pajé, os mais velhos, anciões lá falando mito, história, tem tudo, mas só que eles quando fala não separa muito como vocês não indígena, só ciência, matemática, já começa e já vai falando em tudo (Entrevista: Jetyju 26/09/2019).

Sobre a oficialização da educação intercultural indígena na América Latina, conforme Walsh (2010), ainda que, por um lado, ela tenha contribuído para o devido reconhecimento da diversidade indígena; por outro, ela também contribui para o pró-

13. Antes de se estabelecerem no local conhecido como Cachoeira dos Inácios, no município de Imaruí – SC, e terem fundado a Tekoá Marangatu, algumas famílias, entre elas a de Xondaro, viviam na Tekoá Maciambú, no município de Palhoça – SC.

prio enfraquecimento de suas singularidades e a instalação de mecanismos reguladores. Esses mecanismos, por sua vez, têm avançado em um único sentido, em direção à sociedade dominante. Por isso, na contramão desse movimento, os membros dessa comunidade têm total segurança de que mesmo aprendendo e utilizando os recursos não indígenas, isso não fará com que eles deixem de ser quem são:

> [...] Aqui na nossa aldeia a gente tá bem firme, a gente não tem medo [que o português ou os conhecimentos não indígenas se sobreponha ao guarani] porque, a gente nem pensa nisso, porque a gente é sempre supervisionado pelos mais velhos, pelas lideranças, em casa... E ao mesmo tempo nós queremos que nossos filhos falem bem também o português, escreve bem também, mas só que a partir do momento que cada pessoa, nós temos a consciência que a gente não vai se perder, não se perde, em cada coisas. [...]
>
> É porque na verdade pra ser indígena não precisa tá nua, com tanga, com cocar, nós vamos ser indígena com óculos, com a roupa, com tênis, na verdade indígena vai ser o nosso pensamento, a nossa educação, nosso conhecimento, o nosso sangue, pensamento, isso vai ser indígena, sempre, sempre, sempre, por baixo da roupa, do tênis, do cabelo, do óculos, do celular, não vai tirar nunca. É como se fosse vocês, não indígena, pode ir na aldeia, se pintar, de colar, dançar, cantar, rezar, mas sempre vai ser não indígena, não vai ser indígena com cocar, com a pintura, com colar, mas seria muito bom se nos dois lados entender e respeitar e ser feliz e viver e pronto (Entrevista: Jetyju 26/09/2019).

No trecho acima, Jetyju deixa claro os trânsitos linguísticos e culturais que intérpretes realizam constantemente: por mais que se mudem os acessórios que enfeitam o corpo, o indígena não deixa de ser indígena porque usa a roupagem do branco, assim como o branco não se torna indígena porque veste um cocar ou porque fala a língua indígena. Com a língua acontece algo semelhante, não basta procurar uma palavra equivalente de uma língua na outra, é preciso que essa palavra seja contemplada dentro de um contexto de significados e usos que deem sentido a ela. Nesse contecto de interpretação e tradução cultural, concordamos com Viveiros de Castro (2018), para quem a tradução entre mundos culturalmente distintos envolve sobretudo o reconhecimento da diferença como um princípio e uma condição para a tradução.

Considerações finais

Os professores intérpretes no contexto escolar analisado têm se tornado experientes na construção de diálogos entre os saberes indígenas e não indígenas: por um lado, o saber tradicional, como uma forma de continuação daquilo que os constitui enquanto pertencentes ao povo Guarani; por outro, o saber considerado de outra cultura, como forma de conhecer o outro para saber mais sobre si mesmo e para se defender. A presença

dos professores intérpretes em sala de aula fomenta espaços translingues e transmodais de comunicação. Ademais, o trabalho conjunto entre o professor regular e o professor intérprete demonstra um processo dialógico de transmissão de saberes na esfera escolar, revelando como o processo de ressignificação é constitutivo da formação. Nesse sentido, concordamos com a avaliação de Meliá (1999, p. 11) sobre o papel agentivo de indígenas na sua escolarização: "o que existe é uma solução indígena ao problema da educação".

Por fim, ao atentar para o papel de professores intérpretes na esfera da educação escolar indígena, o artigo não defende um recuo nas políticas de formação de professores indígenas, mas busca expor um exemplo contemporâneo de prática pedagógica adotada por uma dada comunidade como solução – mesmo que temporária – para lidar com a própria formação escolar, especialmente em um contexto indígena onde os papeis simbólicos e os conceitos de educação estão claramente demarcados e constituídos. Ademais, o artigo visa contribuir com o reconhecimento da atuação do intérprete indígena nas esferas institucionais, valorizando, também, os saberes tradutórios produzidos pelos indígenas em suas práticas de interpretação.

Referências

ALENCAR, Maria Cristina Macedo. **Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora?!** Desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os Aikewara & Guarani-Mbya no sudeste do Pará. 2018, f. 262. (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística.

AVENDAÑO, Carlos Sánchez. Ideologías lingüísticas de los malecus con respecto a su repertorio idiomático. **Filología y Lingüística**, n. 38, v.1, p. 163-190, 2012. Disponível em: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/12207/0. Acesso em: 10 nov. 2020.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Language Education and Multilingualism. *In*: MCCARTY, Teresa L.; MAY, Stephen (ed.). **Language Policy and Political Issues in Education**. Encyclopedia of Language and Education. Birmingham, UK: Springer International Publishing, 2016.

BONETTI, Taciana Medeiros. **Discutindo a gestão urbana de áreas costeiras**: o caso do Farol de Santa Marta/Laguna-SC. Dissertação – (Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade). 2011. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95354/292963.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 fev. 2020.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. **Cad. CEDES** [online]. 1999, vol. 19, n. 49, p. 18-25.

_____. Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história. *In*: CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara; RODRIGUES, Aryon Dall'Igna (org.). Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL, 1., 2002, Belém. Tomo II. **Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002. p. 377-383.DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith. **Os tradutores na história**. São Paulo: Ática, 1998.

ESCOLA INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL TÉKOA MARANGATU. **Projeto Político Pedagógico**. Imaruí – SC, 2019. Secretaria de Estado da Educação. 19º Gerência Regional de Educação. (Acesso restrito).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213 p.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997. 3. ed. (Coleção questões da nossa época, v. 23).

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging and education. *In*: **Translanguaging**: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan, London, 2014. p. 63-77.

GUEROLA, Carlos Maroto. **"Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena": a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 184., 2012. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100529. Acesso em: 15 abr. 2020.

GUEROLA, Carlos Maroto. "**Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui": ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 442 p , 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/177785/347122.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 abr. 2020.

LÓPEZ, Pedro Garzón. Pueblos indígenas y decolonialidad. **Andamios**, v. 10, n. 22, may.-ago. 2013, p. 305-331. Disponível em: https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/278. Acesso em: 28 mar. 2020.

MAHER, T. M.. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: L. D. B. Grupioni. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, v. , p. 11-38.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. *Cad. CEDES* [online], ano XIX, n. 49, Dezembro/99, p. 11-17.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Rev. Bras. Educ. [online],** n. 15, 2000, p. 118-133.

OLIVEIRA, Beatriz de. **"A gente tá apenas em construção, construindo nossa forma, tentando achar a forma ideal pra fazer uma educação diferenciada, e que nós queremos"**: a Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC e as políticas linguísticas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 113., 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188922. Acesso em: 25 nov. 2018.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. **Innovations and challenges in applied linguistics from the global south**. New York: Routledge, 2020.

PINHEIRO, Maíra Monteiro. O desenvolvimento histórico da interpretação de línguas indígenas brasileiras e o seu papel no contexto atual. **Trad. Term.**, São Paulo, v. 23, Setembro/2014, p. 83-107. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/tradterm/index. Acesso em: 15 jan. 2020.

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing Interpreting Studies**. Londres: Routledge, 2004.

POMPEU, Ana Carolina Moura; CAVALLO, Patrizia. Bilinguismo, tradução e interpretação: percepção dos clientes quanto aos profissionais contratados. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 90-110, set-dez, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2019v39n3p90. Acesso em: 10 ago. 2020.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90455/243129.pdf?sequence=1. Acesso em: 17 jan. 2020.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies**: research and indigenous peoples. New York: Zed Books Ltd; Dunedin: University of Otago Pres, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias**. São Paulo: Cortez, 2010.

STURGE, Kate. Cultural translation. *In*: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada. Tradução de Marcelo Giacomazzi Camargo e Rodrigo Amaro. **Aceno** – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 5, n. 10, p. 247-264, ago./dez. 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/download/8341/19-VIVEIROSDECASTRO. Acesso em: 6 jan. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (ed.). **Construyendo Interculturalidad**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Acesso em 26 mar. 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1. Acesso em: 16 jan. 2020.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O PLURILINGUISMO: UMA BREVE ANÁLISE DO CASO TE'YKUE

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND LINGUISTIC POLICIES FOR THE PLURYLINGUISM: A BRIEF ANALYSIS OF THE CASE TE'YKUE

Patrícia Graciela da ROCHA[1]
Rainer Enrique HAMEL[2]

RESUMO: Os objetivos deste estudo são analisar os avanços das políticas nacionais em prol da pluralidade cultural e linguística indígena e verificar como uma determinada aldeia, no estado de Mato Grosso do Sul, traduz essas políticas em práticas transformadoras da sua realidade local. Para embasar este estudo, traremos para discussão algumas políticas públicas e políticas linguísticas, sobretudo aquelas voltadas para os grupos minoritários brasileiros que incluem os povos indígenas. Além disso, abordaremos os pressupostos da Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como um dos seus princípios gerais: língua materna e bilinguismo. Dentre os resultados, destacamos a educação bilíngue de manutenção praticada na aldeia Te'ykue que procura acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Linguísticas. Bilinguismo indígena. Língua minoritária. Educação Indígena. Ensino de Línguas.

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze the advances of national policies in favor of indigenous cultural and linguistic plurality and to see how a given Village, in the state of Mato Grosso do Sul, translates these policies into practices that transform their local reality. To support this study, I will bring up for discussion some public policies and language policies, especially those aimed at Brazilian minority groups that include indigenous peoples. In addition, I will address the assumptions of Indigenous School Education in Brazil, as well as one of its general principles: mother tongue and bilingualism. Among the results, I highlight the bilingual maintenance education practiced in aldeia Te'ykue that seeks to welcome the minority language to reinforce the cultural identity of the child and the community to which it belongs.

KEYWORDS: Linguistic Policies. Indigenous bilingualism. Minority language. Indigenous Education. Language Teaching.

1. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus Campo Grande – MS. Professora de Linguística, Língua Portuguesa e Práticas de Ensino dos cursos de Letras (presencial e a distância) na mesma instituição. E-mail: patrigraciro@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8814-9613.

2. Doutor em Filosofia (Filología románica) pela Universidade de Frankfurt, RFA. Professor de Linguística do Departamento de Antropologia da Universidade Autônoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México, D.F. Ciudad de México. Diretor do Programa "Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe" CIEIB. Coordenador do Projeto "Políticas del lenguaje en América Latina" da Asociação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). Cátedra UNESCO: Políticas del Multilingüismo. E-mail: hamel@xanum.uam.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9724-4543.

Recebido em 15/02/2020
Aprovado em 03/05/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Começando a conversa

O Estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do país, estimada em 70 mil pessoas, na qual se destacam os Kaiowá, Guarani, Terena, Kadiwéu, Guató e Ofaié, sendo que os Kaiowá, os Guarani e os Terena apresentam o maior contingente populacional; os primeiros com cerca de 43 mil pessoas, os Terena com 23 mil pessoas e os Kadiwéu com uma população que gira em torno de 1500 pessoas. As etnias presentes no estado são: Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kiniquinau, Ofaié, Terena, Kamba (grupo não reconhecido oficialmente). Com exceção do povo Kadiwéu, que possui a maior área indígena fora da Amazônia legal (em torno de 500 mil hectares), os demais povos do estado estão ocupando reduzidíssimas parcelas do que foi o seu território original antes do avanço das frentes de colonização, nos séculos XVIII, XIX e, sobretudo, no século XX (AGUILERA URQUIZA, 2009).

Em relação à Educação Escolar Indígena, o número de alunos(as) matriculados(as) no estado, de acordo com o INEP (2017), é de 19.470 estudantes distribuídos(as) em 70 escolas indígenas, 16 delas pertencentes à rede estadual de ensino e 54 à rede municipal que atendem às 8 etnias diferentes e ensinam 6 línguas[3] maternas: terena, guarani, guarani/kaiowá, guató, ofaié, kinikinau[4].

Diante desse cenário, nosso objetivo com este estudo é analisar os avanços das políticas nacionais em prol da pluralidade cultural e linguística indígena e verificar como uma determinada aldeia, no estado de Mato Grosso do Sul, traduz essas políticas em práticas transformadoras da sua realidade local.

Para embasar este estudo[5], traremos para discussão algumas *políticas públicas*[6] e *políticas linguísticas*[7], sobretudo aquelas voltadas para os grupos minoritários brasi-

3. Embora sejam 8 etnias, nem todas as respectivas línguas são ensinadas na escola, pois alguns grupos estão alocados em aldeias onde outra língua é majoritária, é o caso dos Atikum (grupo minoritário), por exemplo, que estão em aldeias Terena.

4. Dados fornecidos pela COPEED/SED – Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

5. Este texto reflete o do início de um projeto de pesquisa que deve ser desenvolvido a médio e longo prazo e que se pretende estender a outras regiões do estado de Mato Grosso do Sul, pela primeira autora.

6. Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. Ou seja, correspondem a direitos assegurados na Constituição [...] A educação, a saúde, o meio ambiente e a água são direitos universais, assim, para assegurá-los e promovê-los estão constituídas pela Constituição Federal as políticas públicas de educação e saúde, por exemplo (ANDRADE, 2016). Neste texto, usaremos tal termo para nos referirmos às políticas públicas, asseguradas na constituição, que são direcionadas à população indígena, mais especificamente, à educação escolar indígena.

7. É possível tratar da política linguística em três sentidos: o primeiro se refere a qualquer ação adotada deliberadamente entre diversas alternativas públicas relativas à língua. O segundo, a processos por meio dos quais se cria ou se resolve um conflito linguístico. O terceiro se refere a estudos sobre aqueles processos. A política linguística e sua contrapartida técnico-burocrática – o planejamento linguístico – se realiza principalmente em comunidades bilíngues ou multilíngues, em que o estado é chamado a intervir nas questões de uso e de status das línguas empregadas em seu território. (NINYOLES, 1989 *apud* BAGNO, 2017). Política não quer dizer necessariamente legislação, pois uma política pode se definir explicitamente, mas também pode perfeitamente ficar implícita. Com isso, é possível dizer que a ausência de uma política linguística explícita é também uma política linguística. (KLINKENBERG, 2001 *apud* BAGNO, 2017). Neste texto, usaremos o termo "Política Linguística" tanto para tratar de políticas explícitas e implícitas, oficiais ou não, como para tratar do planejamento linguístico realizado em uma comunidade específica.

leiros que incluem os povos indígenas. Além disso, abordaremos os pressupostos da *Educação Escolar Indígena* no Brasil, bem como um dos seus princípios gerais: *língua materna* e *bilinguismo*.

Para tratar mais especificamente das Políticas Linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul, além de contextualizar a pesquisa será necessário abordar também os princípios e as normas que regem a Educação Escolar Indígena no Brasil; a Constituição Federal de 1988 e as mudanças que ela trouxe para esse tipo de Educação; as especificidades do Currículo Escolar Indígena; o papel da *Língua materna* e do *bilinguismo* nesse currículo; o *status* social das línguas e suas funções sociais; as Políticas de Ensino de Línguas e o bilinguismo. Por fim, abordaremos brevemente um caso de organização escolar indígena Guarani: a aldeia Te'ykue de Caarapó/MS.

É importante mencionar também que este texto é resultado de um primeiro contato da primeira autora com aquela escola (em fevereiro de 2020) e que o cronograma de visitas estabelecido no projeto de pesquisa, que está somente no seu início, teve que ser alterado drasticamente devido ao isolamento provocado pela Pandemia da COVID-19, o que impossibilitou não só a continuidade das aulas presenciais, em todos os níveis de ensino, como as viagens para o trabalho de campo (em março de 2020). Sendo assim, o que apresentamos a seguir são apenas as primeiras impressões acerca da organização linguística da aldeia Te'ykue e, por isso, é bastante provável que as análises aqui apresentadas ainda não estejam suficientemente maduras e/ou críticas. Entretanto, esse caminho percorrido também faz parte da pesquisa e, acreditamos, merece ser compartilhado.

A Educação Escolar Indígena no Brasil

Para compreendermos melhor esse movimento de constituição efetiva de escolas indígenas no Brasil, é necessário regressarmos alguns séculos no tempo para acompanhar a trajetória da educação escolar destinada aos povos autóctones no país.

Remontando ao período colonial e se estendendo até o século XX, temos um modelo de educação escolar desenvolvido por ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, cujo intuito era o de "cristianizar" os índios. Nessa perspectiva, justifica-se uma modalidade de escola desenvolvida desde o século XVI com esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem fé, sem rei e sem lei (MEDEIROS e BERGAMASCHI, 2010).

A partir de então, é possível dividir, resumidamente, em seis fases a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil:

Na 1ª fase do período colonial até a expulsão dos jesuítas em 1759 – quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, deu-se a prá-

tica do que se convencionou chamar a educação *para* o índio (MELIÁ, 2010). Foi uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, na qual os conteúdos curriculares, as práticas metodológicas e procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores e não a partir da realidade dos povos indígenas (FREIRE, 2011). É importante destacar que a política linguística dos jesuítas planeava e praticava a catequização *em línguas indígenas*, justamente para garantir que a pureza da fé fosse preservada neste processo de transmissão. Os jesuítas consideravam, de maneira realista, que esta transmissão não seria possível realizar em um latim, português ou espanhol mal aprendido pelos índios (BARROS *et al.* 1993, 2021). Na prática, a catequização se deu na língua geral[8] do Tupi, estandardizada e imposta pelos jesuítas aos falantes de mais de mil línguas indígenas. Pode-se dizer que o objetivo das práticas educacionais e curriculares, neste período, era negar a diversidade dos índios, ou seja, deslegitimar suas culturas, ao mesmo tempo em que tentavam incorporar os indígenas à sociedade nacional como mão-de-obra. Outras ordens religiosas e movimentos evangélicos, com o apoio do Estado, também seguiram com práticas semelhantes às dos jesuítas.

Com a 2ª fase colonial, depois da expulsão dos jesuítas mudou a política linguística, já que o Império Português proibiu o uso do Tupi como língua geral. Iniciou-se assim a longa fase de imposição do português em todos os âmbitos oficiais e a intenção de erradicar as línguas indígenas que durou, pelo menos, até a nova Constituição de 1988.

É importante destacar que, durante toda a Colônia e até meados do século XX, predominou uma política e uma ideologia do monolinguismo como objetivo e como ideal, o que contribuiu para o desaparecimento das línguas indígenas e a destruição de suas culturas. Esta política se expressou inclusive nas fases em que se utilizava uma língua geral como o Tupi ou programas bilingues de transição ao português (FREIRE, 2018).

A 3ª fase está relacionada ao período do Império brasileiro (1822 – 1889) e os primeiros anos da República que continua com uma política linguística e educativa de imposição do português e uma desatenção da população indígena generalizada. Foram desenvolvidas, todavia, algumas iniciativas religiosas como a Missão Kaiová entre os Guarani e Kaiowá no sul de Mato Grosso do Sul (início do século XX), ou o caso dos/as salesianos/as, entre o povo Bororo (a partir de 1895) e Xavante no Mato Grosso (a partir de 1953), no Alto Rio Negro, com atividades envolvendo várias etnias. Neste último caso, permaneceram até as últimas décadas do século XX práticas como: internatos, imposição do ensino do português em detrimento das línguas nativas e metodologias próprias que ignoravam os conhecimentos indígenas e seus pensadores: velhos, mestres de danças, entoadores de mitos, benzedores, ritos, casas rituais etc. (AGUILERA URQUIZA, 2016).

8. O Tupi se dividia na Língua Geral Paulista (LGP) e no Grão Pará a Língua Geral Amazônica (LGA).

4ª fase – a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) – em 1910, quando acontece uma importante mudança na política nacional. Após quatro séculos de total descaso com os povos indígenas, o Estado formulou uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando intencional e oficialmente integrar os índios à comunhão nacional, utilizando, para isso, como uma das estratégias, a educação, ainda que alegando certa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Na verdade, poucas foram as mudanças concretas, neste primeiro momento, com relação ao respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil. Com a substituição do SPI pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) em 1968, o ensino bilíngue passou a ser prioridade e visto como uma forma de "respeitar os valores tribais" adequando, na sua concepção, a instituição à realidade indígena. Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.0014) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Mesmo antes disso, o Estado já havia firmado, em 1959, convênio com o SIL (Summer Institute of Linguistics) para o estudo e descrição técnica das línguas indígenas brasileiras, o que estava em consonância com os objetivos integracionistas da Nação. Tratou-se, na verdade, de uma opção política: repassar a ação governamental para uma instituição norte-americana, cujo objetivo era evangelização dos indígenas, ao invés de investir na autonomia e na educação indígena. Ou seja, continuavam as práticas de uma escola para os povos indígenas, com conteúdos e metodologias concebidas a partir de uma outra realidade, desconhecendo, com raras exceções, as particularidades e os direitos à diversidade cultural destes povos originários (AGUILERA URQUIZA, 2016).

5ª fase – o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais – (Universidades, OPAN, CIMI, CEDI, CTI[9], entre outros) e a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e 1970, período que coincide com a ditadura militar, marca o início da terceira fase, ou seja, a formação de projetos alternativos de educação escolar. Indivíduos e grupos passaram a desenvolver, a partir dos anos 1970, experiências com educação escolar em áreas indígenas, marcadas por outros fundamentos ideológicos: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, metodologias e materiais didáticos específicos, entre outros.

6ª fase – as conquistas políticas pós Constituição Federal de 1988 – quando houve uma verdadeira "guinada epistemológica" dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país. Os movimentos indígenas se fortaleceram e com o apoio de pessoas e instituições parceiras conseguiram importantes conquistas referentes aos seus direitos básicos, de organização social, posse da terra, uso da língua, autonomia etc. (AGUILERA URQUIZA, 2016). Essa mesma constituição está em vigor até os dias atuais e é

9. OPAN – Operação Anchieta e, atualmente Operação Amazônia Nativa; CIMI – Conselho Indigenista Missionário; CEDI – Centro de Estudos e Documentação Indígena; CTI – Centro de Trabalho indigenista.

principalmente nela que se baseiam as normas e as políticas públicas voltadas aos povos indígenas brasileiros, portanto, daremos mais atenção a ela na seção seguinte.

A Constituição Federal de 1988 e as mudanças na Educação Escolar Indígena

De acordo com a legislação brasileira (Constituição 88 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução 03/99/CNE e Plano Nacional de Educação de 2001), as populações indígenas têm direito a escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues, conquistando juridicamente o reconhecimento da multietnicidade, da pluralidade e da diversidade não só enquanto uma diferença que se faz presente no contexto da "nação maior", mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social e as suas formas de representação de mundo (NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2010).

Para Nascimento e Aguilera Urquiza (2010), a grande conquista dos movimentos indígenas que rompe com o modelo curricular/metodológico, de caráter homogeneizador e integracionista da escola colonialista que a eles era imposto, concentra-se em dois grandes eixos epistemológicos legitimados pela Constituição Federal de 1988 e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96: 1) permitir para as escolas indígenas o uso da língua materna e 2) garantir os processos próprios de aprendizagem.

De acordo com esses autores, no bojo desses documentos e perseguindo objetivos que já faziam parte dos anseios das comunidades indígenas (como registra a história dos movimentos indígenas), duas categorias passam a ser fundamentais e rigorosamente refletidas: 1) o conceito de escola indígena, na qual o currículo passa a ser visto como hipótese cuja identidade está na natureza e história de cada comunidade; e 2) o surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor-índio como produtor e/ou organizador de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado/re-elaborado e *vivido* pelo *seu* povo que deve buscar fazer a ressignificação, ou a compreensão dos mesmos, através do diálogo com outras culturas e outros saberes.

Ao apropriar-se dessas ferramentas antropológicas, enquanto expressões curriculares para cada realidade indígena, e de povos mediadores da prática pedagógica, a escola passa a participar efetivamente do processo de construção da autonomia, de explicitação e reelaboração de resistências e do redimensionamento das relações de poder. Ao ter a língua materna como aquela que orienta as ações curriculares, no sentido de incluir cada grupo indígena no currículo, o trabalho escolar valoriza a língua local, potencializa o fortalecimento da identidade através de práticas que facilitam a comunicação, a compreensão das representações que os(as) alunos(as) fazem, o diálogo com a comunidade e, com isto, facilita a aprendizagem, ao mesmo tempo em que abre pos-

sibilidades para novas aprendizagens e interação com outros saberes. Nesse sentido, o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas é visto como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo e da organização escolar própria (NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2010).

Ainda de acordo com esses autores, embora tenha havido mais dificuldades de se concretizar, enquanto eixos epistemológicos na dinâmica da escola, o uso dos processos próprios de aprendizagem, pedagogias próprias de produção e transmissão de conhecimentos (modos distintos de produzir e fazer circular o saber, o modo de fazer e usar as coisas, de mobilizar resistências), trazem para a escola as formas de organização social (parentesco, reciprocidade, sistema econômico...) e a cosmovisão de cada povo: suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas.

A participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos práticos no sentido de desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente, se colocaram como únicas a serem transmitidas, apropriando-se dela naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerando os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação (NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2010).

A partir da legislação mencionada, alguns documentos norteadores foram sendo elaborados com a função de direcionar as práticas escolares indígenas. Trataremos deles na seção seguinte.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena

As *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (1994) marcaram uma etapa sem precedentes na história dos povos indígenas no Brasil, pois estabelecem os seus *princípios gerais* bem como as *normas e diretrizes*[10].

Conforme estabelecido nesse documento, os princípios gerais[11] da Educação Escolar Indígena são: (i) *Especificidade e diferença; (ii) Interculturalidade; (iii) Língua materna e bilinguismo e (iv) Globalidade do processo de aprendizagem;*

Considerando o foco deste estudo, daremos atenção especial ao *princípio da língua materna e o bilinguismo*, bem como o seu lugar no currículo da Escola Indígena, pois

10. As normas e diretrizes dizem respeito ao: Currículo; Avaliação; Organização da escola; Material didático-pedagógico; Formação de recursos humanos; Carreiras do magistério; Fontes de financiamento.

11. Não nos dedicaremos aqui a descrever cada um desses princípios. Descreveremos apenas aqueles que estão mais diretamente relacionados ao nosso objeto de estudo.

estes nos parecem serem as principais Políticas Linguísticas das Diretrizes, embora não recebam tal nomenclatura.

Destacamos aqui também a resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999/CNE, que sintetiza toda a conquista legal na elaboração do conceito de educação escolar indígena no contexto da realidade atual dos povos indígenas no Brasil e *fixa Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas*. Tal resolução estabelece diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Para Nascimento e Aguilera Urquiza (2010), isso significa abrir espaço para a retomada da cultura, dos processos educacionais, de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos(as) alunos(as) mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação. Significa também abrir espaços para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros, mas contada pelos mais velhos, pelos caciques rezadores etc., possibilitando novos mapas, novos textos, novos conteúdos... nos quais todos podem ser autores, pesquisadores, mediadores do diálogo intercultural, recriando esta escola, a partir do seu *reverso* (NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2010).

Língua materna e bilinguismo

As Diretrizes partem do pressuposto de que as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e da língua oficial (o português) e afirmam que o monolinguismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. O documento considera que a maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidades de bilinguismo e/ou multilinguismo e que essa situação sociolinguística, assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolinguístico, faz com que se assuma a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngue. A partir disso se estabelece, nas diretrizes, que:

> a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua; b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial etc. c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas (BRASIL, 1994, p. 11).

Currículo

Em relação à definição e ao desenvolvimento do currículo da escola de uma determinada comunidade indígena, as diretrizes pontuam que é necessária a formação de uma equipe multidisciplinar, constituída por antropólogos, linguistas e educadores, entre outros, para garantir que o processo de ensino-aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade. Além disso, ela estabelece que, ao definir o currículo, seus componentes básicos, objetivos, conteúdos e métodos devem estar sempre solidários e não considerados como componentes isolados e que, cada vez que fatores socioculturais e econômicos sugerirem, será necessária uma (re)definição de objetivos. Associado a isto deverá haver uma sensível mudança no conteúdo a ser tratado, bem como na metodologia para se conduzir esse conteúdo.

No entendimento do documento, a educação indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, diferentemente do que se fazia no passado, quando o objetivo da escola indígena era a integração à sociedade envolvente. Houve, portanto, uma mudança de objetivos, o que implica necessariamente uma mudança dos conteúdos, bem como da metodologia a ser utilizada (BRASIL, 1994).

Em relação aos conteúdos[12], as diretrizes estabelecem que o saber escolar deverá ser representativo daqueles universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania: (i) *A língua;* (ii) *A matemática;* (iii) *A história;* (iv) *A geografia;* (v) *As ciências e (vi) Outras disciplinas*[13].

No que diz respeito à alfabetização, no domínio da educação indígena, é entendida pelo documento como um processo amplo de estabelecimento de relações com o mundo através da escrita e da leitura. Nesse sentido, a orientação é de que ela deve ser organizada de forma que o aluno possa desenvolver a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, concretizando-se em atividades que envolvam a língua real (que se expressa em textos orais ou escritos significativos e contextualizados) e não em "arremedo" de língua (palavras e frases soltas, "textos" que apenas juntam frases como mero pretexto de exercitar os códigos gráficos), isto é, atividades que tenham funções sociais e culturais específicas (BRASIL, 1994).

12. Ateremo-nos aqui a descrever apenas as concepções relacionadas à língua e suas particularidades.

13. Nessa seção o documento estabelece que o currículo das escolas indígenas deve incluir disciplinas que respondam a demandas, necessidades e interesses da própria comunidade e que um conjunto importante de disciplinas é o daquelas que vão contribuir para a capacitação do educando naquilo que a comunidade considera essencial, tanto para a revitalização de suas tradições como para a sua autonomia socioeconômica, através da aprendizagem de novas técnicas e tecnologias. [...] O currículo se associa aos conteúdos da educação no seu sentido mais amplo, e sua definição não pode se restringir apenas à relação de disciplinas e matérias componentes de um curso. O critério de escolha do conhecimento a ser trabalhado pedagogicamente em qualquer série é o da explicação da realidade no seu movimento histórico e no desvelamento das leis da natureza. O que diferencia uma série da outra é o grau de interação que o aluno mantém com a realidade. O processo de apropriação do conhecimento na perspectiva que explicita a realidade é gradual: os conceitos vão sendo cada vez mais elaborados, complexificados, ampliados à medida que o aluno perceba as várias relações entre os mesmos e a realidade que os determina (BRASIL, 1994, p. 9).

A língua é concebida no documento como *articuladora das visões de mundo*, a partir da qual o aluno deve perceber o que é ler e escrever e quais são as funções sociais da escrita, estabelecendo uma relação efetiva com a mesma, tornando-a uma atividade significativa. A língua, portanto, funciona como um elemento integrador ou uma mola geradora de entendimentos entre as diversas áreas do conhecimento. Além disso, na aprendizagem do português, um dos objetivos deverá ser o de fornecer subsídios para que o aluno chegue a dominar a variedade padrão da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita.

Por fim, o documento estabelece que a aprendizagem da escrita, seja ela da língua indígena ou da língua portuguesa, deve estar fundamentada na leitura e na produção de textos relevantes para ele e para sua comunidade.

A partir dessas diretrizes, das normas e da legislação para a Educação Escolar Indígena, a pergunta que fazemos é: como as escolas e comunidades estão se organizando de fato para construir os seus próprios projetos político pedagógicos e em que medida os princípios estabelecidos nas diretrizes nacionais estão sendo atendidos? Até o momento, temos apenas os dados de uma aldeia de Mato Grosso do Sul, que possui um complexo de 4 escolas, mas acreditamos que já seja suficiente para iniciar uma reflexão que não se pretende acabada.

Para embasar tal reflexão, consideramos relevante olhar mais atentamente para as Políticas de Ensino de Línguas, bem como para o conceito e os tipos de *bilinguismo* que temos à disposição.

Políticas de ensino de línguas e o bilinguismo

Para Lagares (2018, p. 83), "poucas coisas são mais socialmente valorizadas do que a educação bilíngue", pois tal modelo costuma ser agarrado como bandeira por administrações políticas, exibido como troféu por famílias da classe média e desejado como promessa de progressão social por pais e mães da classe trabalhadora. Para o autor, em culturas monoglóssicas e tão desiguais como a brasileira, a educação bilíngue é costumeiramente associada a escolas muito caras e exclusivas, destinadas a criar cidadãos globalizados, de sucesso, capazes de pular as fronteiras nacionais para perseguir seus ilimitados sonhos de consumo.

De acordo com esse autor, o entendimento do que seja bilinguismo e do papel que a escola pode exercer na aquisição de um outro idioma é, possivelmente, muito diferente em muitos desses casos. A partir dessa constatação, ele se empenha em definir o que é a educação bilíngue, quantos modelos de ensino incorporam mais de uma língua e a que situações sociais eles respondem.

Baseado em Baker (1997), Lagares (2018, p. 84) afirma que o termo "ensino bilíngue é um guarda-chuva que cobre, em linhas gerais, duas situações radicalmente diferentes: *ensino que emprega duas línguas* e *ensino para crianças de línguas minoritárias*" e explica que, no primeiro caso, o bilinguismo é promovido e escolhido como veículo das atividades educacionais, enquanto no segundo, em muitos casos, nem sequer faz parte do currículo escolar. Nesse último sentido, a educação bilíngue pode ser de dois tipos: *transitória*, com o objetivo de assimilar social e culturalmente a criança à língua majoritária; e de *manutenção,* que procura acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence.

A educação bilíngue também pode ter objetivos diferentes que a justifiquem, pois eles podem ir da *assimilação completa* do indivíduo e grupos sociais na sociedade dominante à *equiparação em status* de línguas que possuem status desiguais, passando pelo *fortalecimento de grupos de elite* para preservar seu lugar privilegiado na sociedade (LAGARES, 2018). Com base em Baker (1997), o autor aponta e exemplifica 10 tipos[14] de ensino bilíngue dividido em 2 grandes grupos: *formas fracas de ensino para o bilinguismo* (Ensino bilíngue por imersão; Manutenção e ensino bilíngue em língua patrimonial; Ensino bilíngue de dupla direção/em duas línguas; Ensino bilíngue geral) e *formas fortes de ensino para o bilinguismo e biletramento* (A submersão linguística; A submersão linguística com aulas de retirada; O ensino segregacionista; O ensino bilíngue transitório; O ensino geral – com uma língua estrangeira; O ensino separatista).

Para além dos diferentes tipos de ensino bilíngue é preciso mencionar também as diferentes teorias sobre o bilinguismo no contexto educacional. Dentre as mais discutidas no final do século XX, encontramos a concepção de que o bilinguismo implicava sérias desvantagens cognitivas aos seus falantes. Por outro lado, também discutiam-se concepções sociais negativas do bilinguismo; por exemplo, nos Estados Unidos, Canadá e na Europa existe uma longa tradição de debates sobre a educação bilíngue (Cummins 2000, Francis 2012), principalmente acerca do trato desigual que é dado àqueles que são bilíngues por circunstância, ou seja, quem fala uma língua diferente da língua nacional do país no qual fixa residência, como é o caso dos(as) estudantes migrantes hispano-falantes nos Estados Unidos. Nessas situações, o que se vê é uma discriminação linguística que afeta diretamente os bilíngues circunstanciais no âmbito educativo pelo fato de não falarem a variedade do idioma nacional. Em relação a isso, Valdés (1995) argumenta que os aprendizes de uma língua com este tipo de característica adquirem diversas competências de uma língua, mas que não se equiparam às habilidades linguísticas de um falante nativo. Isso porque, de acordo com a autora,

14. Não nos dedicaremos a descrever minuciosamente cada uma das formas e dos objetivos, mas utilizaremos ambos os conceitos ao discutir as práticas utilizadas na escola analisada.

embora muitos falantes nessa situação sejam bilíngues funcionais, porque podem funcionar em ambas as línguas e possuem um domínio similar aos falantes nativos, eles seguirão utilizando muitos traços característicos de um aprendiz.

A esse uso de características de aprendiz dá-se o nome de fossilização (características de queda de um processo de aquisição de uma segunda língua que não avança mais). Tais características permanecem na produção da segunda língua e podem manifestar-se no nível fonológico, morfológico, sintático, discursivo e pragmático. Inclusive, há pessoas que falam uma variedade do inglês por conta do contato entre línguas e, portanto, falam um inglês "imperfeito" (VALDÉS, 1995 p. 30). Esta informação é frequentemente ignorada, ocasionando atos discriminatórios, como a omissão de implementar uma educação bilíngue ou aplicar provas padronizadas em uma só língua a estudantes bilíngues.

Embora a revisão de teorias[15] não seja o foco deste estudo, ela é relevante para que possamos compreender o papel que tais estudos têm nas relações de poder, na política e nas práticas educativas em contextos cultural e linguisticamente diversos, bem como na elaboração e condução de programas educativos e na administração de avaliações parciais.

A reivindicação de muitos povos indígenas e de outras minorias linguísticas, como a dos imigrantes, de receber uma educação em sua própria língua não conta somente com uma justificativa política e antropológica, mas como um direito etnolinguístico e converge, desde os anos 1970-80, com uma poderosa fundamentação psicolinguística (cognitiva) desenvolvida pelo psicólogo canadense Jim Cummins (1979, 2000): a *teoria da interdependência* entre as línguas em um contexto de bilinguismo assimétrico. A principal contribuição de Cummins consiste em uma concepção modular da linguagem, ou seja, toda língua está composta por módulos cognitivos, componentes que são interdependentes, guardam uma certa autonomia entre si e se desenvolvem em fases diferenciadas da infância e adolescência. As crianças aprendem primeiro as práticas orais interativas altamente apoiadas por seu contexto imediato como o são as conversações cotidianas na família e logo em outros contextos. Cummins defende que elas têm um nível de exigência cognitiva relativamente baixa. Ele as chamou de *Destrezas Comunicativas Interpessoais Básicas* (DCIB)[16]. Isso significa que quando uma criança (indígena ou imigrante) entra no espaço de uma segunda língua (L2), ela pode aprender relativamente rápido estas habilidades de comunicação cotidiana simples.

15. Sabemos que tais discussões têm sido renovadas de forma significativa por pesquisadores(as) nacionais e internacionais como Garcia (2009, 2014), Makoni e Pennycook (2007), Maher (2007, 2013, etc), Menezes de Souza (2010), entre muitos outros(as). Entretanto, considerando o limite de espaço e o foco deste texto, não nos ateremos a resenhá-los aqui.

16. Tradução minha, assim como as demais que seguem.

O outro componente do módulo remete a atividades tipicamente acadêmicas e mais tarde profissionais que requerem uma linguagem com maiores exigências cognitivas e que conta com muito menos apoio contextual: a compreensão de leitura, a escrita, a abstração e generalização e as matemáticas pertencem a este campo da linguagem. Diferentes pesquisadores têm chegado a conclusões semelhantes e deram nomes diferentes a esse fenômeno: códigos elaborados, funções psicológicas de ordem superior, registro acadêmico, discurso de segundo nível etc. (CUMMINS, 2000, FRANCIS, 2012). Cummins chamou este componente de "*Proficiência Cognitivo-Acadêmica da Linguagem*" (PCAL) e a sua pesquisa mostrou que uma criança monolíngue adquire estas habilidades muito mais tarde que as DCIB, tipicamente na escola, ainda que não exclusivamente, elas se consolidam na adolescência média ou tardia.

A investigação de Cummins (2000) mostrou também que, em situações de bilinguismo assimétrico (diglossia) entre uma língua dominante (A alta) e outra dominada (B baixa), as crianças falantes nativas da língua B têm muitas dificuldades de adquirir PCAL na língua A, mesmo que tenham fluidez e um bom domínio de DCIB na L2. Por outro lado, quando se ensinam as matérias (disciplinas) cognitivamente exigentes como leitura-escrita, as matemáticas e o raciocínio abstrato em sua própria língua materna (L1), existe uma possibilidade maior de uma transferência desta proficiência abstrata de L1 a L2. Isso porque uma pessoa não se alfabetiza duas vezes. Se as crianças neste contexto sociolinguístico adquirem a escrita (letramento) em sua própria língua, de maior domínio, elas podem transferir esta proficiência para a segunda língua. Isso acontece porque, segundo a hipótese da interdependência, um espaço cognitivo que Cummins chamou de *Proficiência Comum Subjacente* (PCS) que compartilham ambas as línguas.

Partindo desse pressuposto, o fator de maior importância para o êxito escolar consiste na construção desta proficiência acadêmico-cognitiva que é basicamente comum e subjaz a ambas as línguas. O processo fundamental é a *transferência* destas habilidades de uma língua a outra. Dessa forma, a alfabetização e o impulso de conteúdos curriculares na língua materna, anteriores ou paralelos à introdução da L2 como tal, produziriam um efeito positivo acumulado na aquisição da leitura-escrita em L2, já que neste caso o aluno poderia ativar uma série de estratégias de transferência para apropriar-se com maior sucesso dos novos conhecimentos e habilidades. Isso foi demonstrado claramente em uma experiência educativa indígena no México, onde as e os docentes indígenas de escolas p'urhepechas ensinam praticamente todos os conteúdos curriculares, inclusive o desenvolvimento de competências PCAL como a alfabetização e as matemáticas, em língua indígena. O espanhol é ensinado com um programa de L2 (HAMEL, 2009, 2010, HAMEL *et al*. 2018).

Nos contextos sociolinguísticos indígenas, onde a L2 (português) é a língua mais "forte" das crianças em idade escolar, essa transferência pode funcionar do português

para a língua indígena, já que a transferência, a partir de um certo nível de domínio de ambas as línguas funciona, em princípio, em ambas as direções.

Esses estudos têm sido vitais diante das controvérsias suscitadas em torno das concepções acerca do bilinguismo e da equidade educativa a nível internacional, embora muitos governos e sistemas educativos insistam em ignorá-los.

A aldeia Te'ykue

A aldeia Te'ykue[17] pertence ao município de Caarapó, situado na região sul do estado de Mato Grosso do Sul, a 267 km da capital Campo Grande. Possui uma população aproximada de 5 mil indígenas Guarani Kaiwoá e Ñandeva, que vivem em uma área de quatro mil hectares. Essa aldeia[18] possui quatro escolas de Educação Básica que atendem cerca de 1.500 estudantes. A instituição visitada e descrita na sequência é a maior delas, atualmente com 900 estudantes de Ensino Fundamental I e II, aproximadamente.

As informações utilizadas no relato a seguir advêm de uma análise documental do Projeto da escola, de reportagens jornalísticas acerca da escola veiculadas pela mídia estadual, de observações realizadas durante uma visita à comunidade em fevereiro de 2020 e de uma conversa/entrevista semi-estruturada com um professor, ex-diretor da escola, indígena, mestre em Educação, morador da Aldeia e ex-aluno da mesma instituição com mais de 20 anos de experiência na docência.

O professor entrevistado contou que, no início da escola, na década de 70, o que havia era uma "escola de branco para índios", ou seja, a instituição era igual a da cidade, só que funcionava na aldeia, com professores(as) não-índios(as) e o índice de evasão chegava a 39%. Foi no final da década de 90 que a escola começou a mudar, principalmente porque muitos indígenas iniciaram o Curso Normal Médio Intercultural Indígena – ÁRA VERÁ[19] – oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com os municípios, o que, de acordo com esse professor, "mudou a cabeça" deles. A partir daí eles começaram a se reunir para refletir sobre um novo formato de escola que fosse verdadeiramente indígena, feita por indígenas para indígenas, e iniciaram uma série de mudanças no currículo e a nas metodologias utilizadas.

17. Encontra-se também a grafia "Te'yíkue". A palavra significa, em guarani, "aldeia antiga" ou "lugar que foi morada".

18. Cabe destacar aqui que tal aldeia, bem como a sua organização escolar e cultural, tem sido protagonista de várias pesquisas desenvolvidas por estudiosos(as) do estado: Batista (2005), Cariaga (2012), Benites (2014), Guimarães (2018), dentre outros(as). Todavia, tais estudos não se dedicam especificamente ao Ensino de Línguas praticado naquele lugar e por isso não nos ateremos a resenhá-los neste texto.

19. Na língua guarani significa "tempo iluminado". Trata-se de uma iniciativa do Movimento dos(as) Professores(as) Guarani/Kaiowá que, desde 1995 pleiteava por um curso específico e diferenciado de formação docente indígena para esta etnia e que foi assumido pelo Governo do Estado. Teve início em 1999.

A partir de então, depois de muita negociação das lideranças indígenas com a Secretaria Municipal de Educação, a escola passou a ter a contratação de professores(as) indígenas, preferencialmente, e um novo modelo de alfabetização. Os(as) alunos(as) do primeiro e segundo ano das séries iniciais passaram a ser alfabetizados e a aprender todos os conteúdos na língua guarani, nos primeiros anos escolares. A partir do terceiro ano, os estudantes começam a aprender português concomitantemente ao guarani até o quinto ano. No sexto ano inicia-se o ensino de língua inglesa como língua estrangeira (2 aulas semanais) e a língua materna passa a ser uma disciplina (2 horas semanais até o final do ensino médio). Entretanto, mesmo depois da introdução do português no currículo, ou seja, no terceiro ano, os professores(as) costumam passar o conteúdo em português e explicar em guarani, porque acreditam que esse método é mais eficaz. De acordo com o professor, todas essas mudanças contribuíram para reduzir o percentual de evasão para 2%, um índice menor do que a média nacional.

Essa forma de organização curricular vai ao encontro daquilo que é estabelecido pelo Referencial Nacional:

> A língua indígena deverá ser *a língua de instrução oral* do currículo. Chama-se de "língua de instrução" a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações [...] a língua indígena deverá tornar-se *a língua de instrução escrita* predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora [...] Além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngües, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua. Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. (RCNEI, 1998. p. 119-120).

Em relação à educação bilíngue realizada na escola em questão, considerando os objetivos e os tipos de ensino bilíngue estabelecidos por Baker (1997 *apud* LAGARES, 2018), é possível verificar que se trata do tipo *manutenção*, pois é um tipo de educação que procura "acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence" (LAGARES, 2018, p. 84).

Em relação à forma de bilinguismo e biletramento praticada nessa escola, a que parece predominar é a *manutenção e ensino bilíngue em língua patrimonial,* isto é, um modelo forte de ensino bilíngue, pois é aquele em que

> a língua minoritária é usada como meio de instrução, sendo o objetivo conseguir o pleno bilinguismo dessas crianças que vivem num meio social onde outra língua é hegemônica. O grau de presença de cada língua, em número de disci-

> plinas, pode variar dependendo das condições sociais, mas, de todo modo, é importante ter presente que a preferência, ou prioridade, conferida ao idioma minoritário se justifica porque o idioma mais presente na sociedade, nos meios de comunicação, na publicidade, na sinalética das cidades, é o que já é hegemônico. Isso faz com que as possibilidades de as crianças perderem a língua majoritária sejam praticamente inexistentes, enquanto a língua minoritária se encontra em clara situação de desvantagem. Por seu caráter compensatório, fomentar o uso da língua minoritária na escola favorece o bilinguismo. Não fazê-lo acelera a assimilação (LAGARES, 2018, p. 86-87).

Nesse sentido, parece que essa escola está se mobilizando para atingir o objetivo de manter a língua materna, mesmo porque, embora ela esteja dentro de uma aldeia onde todos os habitantes falam a mesma língua, eles não estão isolados, ou seja, eles não só recebem constantemente falantes monolíngues de português (professores/as, agentes de saúde, de segurança etc.) como também se deslocam para a área urbana da cidade, que fica apenas a 17 km de distância.

O professor entrevistado, que já foi diretor daquela escola e aluno da primeira turma do Projeto ÁRA VERÁ, explicou que, no começo desse novo formato, o coletivo docente enfrentou muita rejeição, por parte dos pais, principalmente por conta da alfabetização. Ele disse que 95% dos pais não queriam que se ensinasse em guarani porque achavam que as crianças nunca iriam aprender a falar português daquele jeito. Contou que foi um longo processo de convencimento dos pais e que a situação só melhorou quando os resultados começaram a aparecer, ou seja, quando eles viram que as crianças aprendiam melhor e mais rapidamente os conteúdos e não queriam mais sair da escola e hoje a grande maioria dos pais apoia esse formato. O entrevistado acrescentou que quase todas as crianças chegam na escola sabendo falar apenas o guarani e que aqueles que já sabem um pouco de português é porque têm irmãos mais velhos na escola, pois os pais só falam a língua materna em casa.

Atualmente a escola possui 72 professores(as) contratados(as) e, dentre eles, somente 3 não são indígenas (os que ministram a disciplina de língua estrangeira e um de educação física), pois para trabalhar ali é preciso morar na aldeia há pelo menos 3 anos; eles têm essa exigência registrada no seu PPP[20]. O professor acrescentou que essa decisão foi tomada porque antigamente eles recebiam muitos(as) profissionais que não se identificavam com a cultura, que chegavam ali e não gostavam do lugar e ficavam falando mal dos índios, dos costumes e das pessoas, e isso os levou a estabelecer essa regra.

O entrevistado destaca também o fato de a escola possuir também muitos projetos interessantes que trazem os saberes indígenas para dentro da instituição e dão protagonismo à cultura Guarani. Um deles, que nos chamou muito a atenção, foi o viveiro, que cultiva

20. Projeto Político Pedagógico da escola.

mais de 100 espécies de plantas e é frequentado por todos(as) os(as) alunos(as), que aprendem sobre as plantas em duas vertentes: "Como trabalhamos com educação indígena são dois conhecimentos: o nosso, como guarani-kaiowá, que é a utilidade em termos de medicina, e a parte científica" (CAVANHA, 2013, p. 1). Nesse projeto, o funcionário da escola que ensina os benefícios aos estudantes no viveiro, planta por planta, "é considerado por nós um doutor e passa os conhecimentos aos alunos" (CAVANHA, 2013, p. 1).

Um segundo projeto, também muito interessante e que é motivo de orgulho para o entrevistado, é a horta escolar, que produz verduras no primeiro semestre e legumes no segundo. Tudo que é cultivado é destinado para a merenda dos estudantes, nos dois turnos, bem como para o almoço dos(as) professores(as). Além dos estudantes, mais de 35 famílias da aldeia estão envolvidas com o projeto.

O objetivo da escola é trabalhar com os(as) estudantes o valor da identidade e a autoestima dos guarani-kaiowá. "Eles aprendem e levam o conhecimento para o ambiente familiar" (CAVANHA, 2013, p. 1).

De acordo com o professor de *História Guarani* da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Neimar Machado, a aldeia Te'ykue apresenta uma organização estrutural diferenciada de outras aldeias do estado por ser uma área em que há presença dos indígenas desde o início do século 20, por causa do corte de erva-mate. Ele lembra que um dos principais líderes Guarani na história do estado, Marçal de Souza, morou nessa aldeia, que mostrou uma forte organização política e social já na década de 80, quando o líder foi assassinado. De acordo com o historiador, a estrutura atual da escola em Caarapó é a prova da resistência dos indígenas mesmo diante da "falha política" ao longo dos anos, pois até a constituinte de 1988 o Estado não dava prioridade à educação para os índios. Para ele, é natural que essa escola indígena não separe o saber científico do saber teórico e o saber da tradição que é ligado à natureza, pois na visão indígena a aldeia pertence à mata, "por isso que um projeto pedagógico diferenciado certamente vai levar em conta a importância da recuperação ambiental porque um local onde a natureza não está exuberante, para os índios, não é um bom lugar para viver" (MACHADO, 2013, p. 1).

Finalizando a conversa

Diante do exposto aqui, não se pode negar que aconteceram muitos avanços na legislação brasileira em defesa dos povos indígenas e da preservação/revitalização da sua pluralidade cultural e linguística, e que a aldeia Te'ykue é um exemplo de que um novo formato de escola possível e eficaz.

O recente processo de transformação da escola dessa aldeia nos mostra também que o caminho da reconstrução não é fácil nem rápido e que muitos são fatores que se combinam e influenciam no sucesso ou no fracasso da empreitada.

Um dos fatores que pareceu ser decisivo no caso Te'ykue foi o engajamento social e político dos(as) professores(as) indígenas, que não só reconhecem e fortalecem a cultura Guarani dentro e fora da escola como também transmitem aos alunos e às alunas o valor da sua identidade e fomentam a autoestima do seu povo.

A partir desse primeiro contato com a escola e também dos relatos apresentados em outros estudos lá realizados (BATISTA, 2005; BENITES, 2014; GUIMARÃES, 2018 etc), foi possível detectar outro fator importante para a construção de uma escola verdadeiramente indígena: a formação docente e o reconhecimento da necessidade de haver um vínculo direto com a aldeia. Como vimos, para atender a essa demanda já existem algumas iniciativas que, ao que tudo indica, estão dando resultado positivo a médio e longo prazo: inicialmente com o *Curso Normal Médio Intercultural Indígena – Projeto Ára Verá* – e, mais recentemente, com a criação da *Licenciatura Intercultural Indígena* oferecida pelas duas universidades federais do Estado (UFGD[21], UFMS[22]). Todavia, os(as) próprios(as) docentes afirmam que é preciso também que se faça uma Formação Continuada que seja efetiva e que encare cada um dos problemas enfrentados diariamente pelos(as) professores(as) nas escolas que encaram realidades bastante desiguais. Além disso, para o nosso entrevistado, esses(as) docentes (ou pelo menos a maioria deles(as)) precisam ser indígenas falantes da língua materna se a intenção da comunidade for a de incentivar e favorecer a sua manutenção ou revitalização.

Sabemos que esse tipo de formação e estruturação requer grandes investimentos que devem vir, principalmente, do poder público, na esteira de uma agenda política de valorização da diversidade, orientadas pela concepção de que as línguas representam recursos valiosos para demandas e reivindicações de diferentes grupos linguísticos. Embora a atual política/ideologia nacional e internacional pareça avessa à diversidade de toda natureza e represente um retrocesso não só teórico como social, é preciso resistir, cada um fazendo a sua parte – "a parte que nos cabe nesse latifúndio" – enquanto professores(as), pesquisadores(as) e cidadãos(ãs) que reconhecem, valorizam e respeitam todos os tipos diferenças e defendem uma educação para a pluralidade.

21. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu" é um curso de licenciatura voltado para a formação de professores(as) indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Implantado no ano de 2006, a partir de conjugação de esforços institucionais envolvendo a UFGD, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o Movimento de Professores(as) Indígenas, o governo do Estado, MEC, FUNAI, cerca de 20 prefeituras municipais e outras entidades. Essa graduação é oferecida pela metodologia da alternância (atividades de ensino na Universidade e também nas aldeias e escolas indígenas) e formou a sua primeira turma em 2011. O curso oferece Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. Fonte: https://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena/index. Acesso em 19 de abril de 2020.

22. O Curso de Licenciatura Plena – Intercultural Indígena – Povos Do Pantanal, na modalidade de regime especial, presencial, em módulos de "alternância", é desenvolvido nas dependências da UFMS, no Câmpus de Aquidauana, por profissionais das universidades parceiras e da Secretaria de Estado de Educação, em cuja jurisdição encontram-se comunidades das etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena. Fonte: https://cpaq.ufms.br/licenciatura-indigena/historico-licenciatura-indigena/ Acesso em 19 de abril de 2020.

Para um desenvolvimento futuro de nossa investigação e de trabalho conjunto com as escolas, seus(uas) alunos(as) e docentes, pretendemos colocar em prática um projeto intenso e prolongado de trabalho de campo centrado em una etnografia escolar e de aula. Tal pesquisa, uma investigação necessariamente colaborativa, poderá revelar com mais detalhe como se desenvolvem as atividades de ensino-aprendizagem, de interação entre professores(as) e alunos(as) na construção dos conhecimentos e das competências. Isso, possibilitará mostrar também como podem ser produtivas essas práticas para construir um currículo realmente intercultural e bilíngue, com uma orientação de manutenção e revitalização das línguas e culturas que parta dessas mesmas comunidades indígenas (HAMEL *et al*, 2018).

Referências

AGUILERA URQUIZA, A. H. Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul - Alguns aspectos Antropológicos. *Museu das Culturas Dom Bosco*. Disponível em: <http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriaId=23>. Acessado em 22/02/2020.

AGUILERA URQUIZA, A. H. Elementos da História da Educação Escolar Indígena no Brasil: uma "Guinada Epistemológica". IN: AGUILERA URQUIZA, A.H. (Org.) *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

ANDRADE, D. Políticas públicas: o que são e para que servem? *Politize*. Disponível em: <https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>. Acessado em 25/01/2020.

BAGNGO, M. *Dicionário crítico de Sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BARROS, M. C. La palabra de Dios en la lengua del otro. *Iztapalapa* 10, p. 40-53. 1993.

BARROS, M. C., MONSERRAT, R, PRUDENTE, G. Políticas linguísticas jesuíticas na América portuguesa (séculos XVI-XVIII). In: HAMEL, R. E. (ed.). *Políticas del lenguaje en América Latina*. Berlín: de Gruyter, no prelo, 2021.

BATISTA, T. A. da S. *A luta por uma escola indígena em Te´ýkue, Caarapó/MS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

BENITES, E. *Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena na reserva indígena Te´ýikue*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

CARIAGA. D. E. *As transformações no modo de ser criança ente os kaiowá em Te´ýkue (1950 - 2010)*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

CAVANHA, L. R. Com projetos experimentais, escola transforma realidade de aldeia em MS. *G1*. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2013/08/com-projetos-experimentais-escola-transforma-realidade-de-aldeia-em-ms.html>. Acessado em 17/04/2020.

CUMMINS, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", In: *Review of Educational Research*, vol. 49, núm. 2, p. 222-251, 1979.

CUMMINS, J. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Ediciones Morata, 2000.

BRASIL, DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. *Em Aberto,* Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

FRANCIS, N. *Bilingual competence and bilingual proficiency in child development*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 2012.

FREIRE, J. R. B. *Rio Babel - A história das línguas na Amazônia* (2ª edição). 2ª. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

FREIRE, J. R. B. Changing policies and language ideologies with regard to indigenous languages in Brazil. In: CAVALCANTI, M.C. e MAHER (Org.), T. M. *Mulilingual Brazil*. Language resources, identities and ideologies in a globalized world. New York & London: Routledge, 2018.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century*: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O; WEI, L. *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. London. Palgrave Macmillan, UK, 2014.

GUIMARÃES, V. M. B. A escola e o renascimento da terra: educação na terra indígena Te´ýkue. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*. v. 13 n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12540/8771>. Acessado em 26/01/2021.

HAMEL, R. E. La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1, 1, p. 177-230, 2009.

HAMEL, R. E. Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p´urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores". en *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y UNICEF, p. 113-135, 2010.

HAMEL, R. E; ERAPE BALTAZAR, A. E; **MÁRQUEZ ESCAMILLA, B. La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, 3, p. 1377-1412, 2018.

LAGARES, X. C. *Qual Política Linguística?* Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MACHADO, N. S. Com projetos experimentais, escola transforma realidade de aldeia em MS. *G1*. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2013/08/com-projetos-experimentais--escola-transforma-realidade-de-aldeia-em-ms.html>. Acessado em 17/04/2020.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In.: Marilda C. Cavalcanti e Stella Maris Bortoni-Ricardo (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas. In: NICOLAIDES *et al*. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, p. 117-134, 2013.

MAKONI, S. & PENNYCOOK A. (eds.). *Desinventing and reconstituting languages*. Toronto: Multilingual Matters, 2007.

MEDEIROS, J. S. e BERGAMASCHI, M. A. História, memória e tradição na educação escolar indígena:o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

MELIÁ, B. *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción: CEADU. 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Cultura, língua e emergência dialógica. *R. Let. & Let.* Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 289- 306, jul.-dez. 2010. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/254388027/Menezes-de-Souza-Lynn-Mario-Cultura-Lingua-e-Emergencia-Dialogica. Acessado em 25/01/2021.

NASCIMENTO, A.C. e AGUILERA URQUIZA, A.H. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras,* v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

VALDÉS, G. M. Bilingües y bilingüismo en los Estados Unidos: la política lingüística en una época anti-inmigrante. In: HAMEL, Rainer Enrique (ed.). *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales, Alteridades 10*, México: UAM, pp. 25-42, 1995.

UFGD. Universidade Federal a Grande Dourados: *Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu"*. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena/index>. Acessado em 19/04/2020.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: *Histórico do Curso*. Disponível em: <https://cpaq.ufms.br/licenciatura-indigena/historico-licenciatura-indigena/> Acessado em 19/04/2020.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

LETRAMENTO POLÍTICO: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA

POLITICAL LITERACY: FOR A DEMOCRATIC LINGUISTIC EDUCATION

Alexandre Cohn da SILVEIRA[1]

RESUMO: Com este artigo proponho uma discussão em torno da ideia de "letramento político" como base conceitual para uma educação linguística mais democrática no sentido de valorizar usos linguísticos, não necessariamente escolarizados do ponto de vista tradicional, mas que refletem identidades e subjetividades. Defendo, dentro do que estudos em Políticas Linguísticas Críticas vêm debatendo (SEVERO, 2013; IRVINE, 2008; MAKONI; PENNYCOOK, 2007) um olhar outro que se desprenda dos discursos historicamente legitimados, no sentido de favorecer uma educação (linguística) emancipatória, que promova a liberdade de grupos sociais historicamente subalternizados e submetidos a diversas formas de violência e preconceito. Proponho, inspirado por Agamben (2007), uma "profanação" quanto aos modos tradicionais de realizar uma educação linguística, levando em conta, obrigatoriamente as questões que mais tensionam as relações sociais na modernidade: raça, gênero, classe, questões migratórias, corporeidades, dentre outras. O objetivo, portanto, seria orientar a educação linguística de forma decolonial (QUIJANO, 2015) e interdisciplinar, promovendo o letramento político (COSSON, 2019) na sociedade, de forma que o que hoje é tratado como problema, fruto de uma mentalidade ainda colonial, seja vivido como característica e potencialidade de uma sociedade diversa e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas. Educação linguística. Letramento político.

ABSTRACT: With this article I propose a discussion around the idea of "political literacy" as a conceptual basis for a more democratic linguistic education in the sense of valuing linguistic uses, not necessarily schooled from the traditional point of view, but that reflect identities and subjectivities. I defend, within what studies in Critical Linguistic Policies have been debating (SEVERO, 2013; IRVINE, 2008; MAKONI; PENNYCOOK, 2007) a different look that is detached from the historically legitimate discourses, in the sense of favoring an emancipatory (linguistic) education, which promote the freedom of social groups historically subordinated and subjected to various forms of violence and prejudice. I propose, inspired by Agamben (2007), a "profanation" regarding the traditional ways of carrying out linguistic education, taking into account, necessarily, the issues that most tension social relations in modern times: race, gender, class, migratory issues, corporealities, among others. The objective, therefore, would be to guide language education in a decolonial (QUIJANO, 2015) and interdisciplinary way, promoting political literacy (COSSON, 2019) in society, so that what is now treated as a problem, the result of a still colonial mentality, be experienced as a characteristic and potential of a diverse and democratic society.

KEYWORDS: Language policies. Linguistic education. Political literacy.

1. Doutor em Linguística. Curso de Letras, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integraçao da Lusofonia Afrobrasileira – UNILAB/Malês, São Francisco do Conde, Bahia, Brasil. E-mail: alexandre.silveira@unilab.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2574-0123.

Recebido em 05/02/2020
Aprovado em 17/07/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Introdução

Em meio ao colapso do modelo capitalista frente à configuração social do século XXI, no qual algumas (i)lógicas posturas estão se tornando cada vez mais impraticáveis, uma organização social pautada na distribuição de privilégios a uns em detrimento de outros, precisamos nós, profissionais da linguagem, fomentar novas formas de educação linguística que entendam a diversidade social como fator social enriquecedor e os direitos humanos, uma responsabilidade coletiva e também linguística. Nesse enquadramento, tornam-se necessárias ações educativas e formativas, mais voltadas para o exercício da cidadania, favorecendo performances sociais preocupadas com a coletividade. Falo de uma educação linguística que possibilite a que todos e todas tenham competências e habilidades para tratar diferenças sociais fora da manutenção do pensamento colonial, mas na garantia de espaços sociais democráticos e acessíveis a quem quer que seja. Trata-se de organizar políticas linguísticas que promovam o letramento político dos indivíduos, dentro e fora dos espaços formais de educação, em respeito aos direitos linguísticos da sociedade como um todo, com equidade e justiça.

As reflexões aqui feitas somam-se aos estudos das Políticas Linguísticas Críticas (LAGARES, 2018; SEVERO, 2013; IRVINE, 2008; MAKONI; PENNYCOOK, 2006; MAKONI; MEINHOF, 2004), especialmente no que tange às políticas de ensino de língua dentro de uma perspectiva do letramento político como garantia de direitos linguísticos da diversidade social brasileira. Procuro analisar o conceito de "letramento político", a partir de Cosson (2019), em diálogo com as políticas linguísticas para ensino de língua no Brasil, tentando perceber, em que medida, a Linguística, a Educação e a Política enquanto campos de conhecimento e de poder, estão respeitando os direitos linguísticos (PILLER, 2016). Em outras palavras, o que pretendo expor é a ideia de como uma glotopolítica (LAGARES, 2018), centrada na construção do letramento político social, pode fomentar políticas linguísticas inclusivas, democráticas e promotoras da cidadania.

Para tanto, este texto se estrutura em duas seções no intuito de melhor organizar os pensamentos e argumentações. Na primeira seção, trago uma breve discussão sobre "letramento político", "glotopolítica" e "direitos linguísticos", na tentativa de estabelecer um diálogo conceitual entre essas três dimensões teórico-metodológicas. Em seguida, exponho algumas reflexões acerca das possibilidades pedagógicas e formativas que, a meu ver, trariam contribuições significativas para a promoção de uma educação linguística cidadã politicamente letrada.

Conversando sobre letramento político

A ideia de "letramento político" envolve estudos existentes sobre os processos de letramento sociais amplamente discutidos por estudiosos, como Street (2014) e Soares (2003), possuindo, entretanto, suas peculiaridades. Na verdade, ao entender os letramentos como práticas sociais que operam na constituição de relações de identidade e poder dos sujeitos envolvidos nessas práticas, fica explícito que estamos abordando um conjunto de ações sociais, as quais não se encerram apenas nas práticas escolarizadas de ensinamentos e produção de saberes, mas abarcam outras instâncias sociais, muitas vezes denominadas como "informais", e que são espaços igualmente formadores, uma vez que lidam com saberes e conhecimentos peculiares e capitais para a coletividade. (KLEIMAN, 1995).

Tradicionalmente, as formas escolarizadas de expressão linguística têm sido supervalorizadas em detrimento de usos linguísticos que permeiam as dinâmicas formativas "formais" e "informais", gerando um sistema de privilégios e exclusões, o que favorece, por exemplo, preconceitos linguísticos de toda sorte. Por outro lado, forças contrárias buscam estratégias de resistirem a pensamentos fossilizados na sociedade, inventando outras possibilidades formativas que encontrem legitimidade e respeitabilidade enquanto processos de letramento e produção de conhecimentos. Trata-se, por exemplo, de "letramentos de reexistência", tal como explicado por Souza (2011), são processos "singulares" uma vez que

> [...] ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (SOUZA, 2011, p. 36).

A partir do exposto, e sabendo que muitos indivíduos não são adequadamente acolhidos e contemplados pelos espaços formais de educação linguística, há indícios de que estes espaços não estão devidamente adequados às dinâmicas da sociedade no formatam como estão postos. Para além disso, as manifestações linguísticas "cristalizadas" contribuem para práticas de exclusão social e linguística, tais como as ocorridas nos processos coloniais. É o que acontece, por exemplo, quando padrões linguísticos escolarizados por uma educação "formal" são supervalorizados e, ao mesmo tempo, reafirmam a exclusão de línguas e variações linguísticas sempre "subalternizadas" (SPIVAK, 2014) e desprestigiadas. Daí a necessidade da resistência, ou da reexistência, como proposto por Souza (2011), em que práticas inclusivas de um letramento mais democrático podem contribuir para o empoderamento social e a emancipação de grupos sociais recorrentemente excluídos.

Em termos de representatividade social, as exclusões linguísticas retratam a discriminação existente relativa aos grupos vulnerabilizados, silenciados e submetidos a valores de outros grupos que advogam para si uma supremacia inconsistente e equivocada. Ou seja, na prática, as manifestações linguísticas deslegitimadas e rechaçadas socialmente dizem respeito às mulheres, ao povo negro, às comunidades empobrecidas e de favelas, ao povo LGBTQI+, aos adeptos das religiões de matriz africana, aos indígenas, ao povo surdo, para citar alguns grupos. São indivíduos que têm sido, historicamente, constrangidos a uma educação linguística homogeneizadora a qual, além de não representar suas reais necessidades sociais, impõe a eles lógicas identitárias e culturais muitas vezes estranhas, acabando por contribuir para entendimentos coletivos preconceituosos, machistas, racistas, lgbtqifóbicos, xenofóbicos e violentamente discriminatórios.

A presença da história e da cultura afro-brasileira e indígena até hoje não é efetiva no sistema de ensino, como preconiza a Lei nº 10.639 e a Lei nº 11.645, complementares à lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº9.394/1996). O sistema de ensino é, portanto, em grande parte, inconforme às orientações legais e a sociedade, incluindo a academia e os cursos de formação de professores, assumem posturas passivas e omissas a esse respeito. O ensino de língua portuguesa ignora sistematicamente às questões defendidas nas leis citadas, mantendo-se entronado em discussões metalinguísticas com a desculpa de "melhor instrumentalizar os estudantes para concursos e afins". Quando estão presentes nas escolas, as questões afro-brasileiras reduzem-se às comemorações do dia 20 de novembro, "Dia da Consciência Negra", ou ao dia 19 de abril, "Dia do Índio", geralmente enfocados de forma folclorizada, mascarando o racismo e o preconceito existentes na sociedade e na língua portuguesa.

Souza (2011, p. 40) nos adverte, por exemplo, que uma "[...]destituição da legitimidade da língua, da palavra oral africana, representa, por um lado, uma ruptura com sua identidade étnica e, por outro, um primeiro confronto com a cultura da língua escrita europeia." Essa prática colonial ainda hoje se reflete não só no aparato lexical racista utilizado pela sociedade influenciada por uma supremacia branca, como também no desprestígio endereçado às falas e aos discursos oriundos de negros e negras subalternizados, das religiões de matriz africana, das manifestações das artes e das culturas negras e indígenas. Nascimento (2019, p. 3) acrescenta que "O combate às línguas já faladas pelos povos originários negros e indígenas figura como um dos primeiros atos do mito da brasilidade linguística entre nós, gerando, ao mesmo tempo, epistemicídio e linguicídio."

Em relação à realidade do linguicídio, Nascimento (2019) explica que são práticas muito semelhantes às de um epistemicídio[2] e que se manifestam através da linguagem, nos fenômenos de conceituação, de nomeação e na discriminação explícita, bem

2. Termo usado por autores como Santos (1999) e Carneiro (2005) para identificar os processos de deslegitimação e destruição dos saberes e conhecimentos subalternizados pelo poder dominante.

como na organização de políticas linguísticas excludentes. Trata-se, na visão do autor, de uma herança do colonialismo, que figura na sociedade atual mantendo as posições de domínio das classes mais abastadas e a subalternidade dos excluídos. No bojo das exclusões, todo o universo cosmológico relacionado aos grupos sociais marginalizados sofre as sanções do que é convencionado como "válido" e legitimado e valorizado pelos agentes de autoridade operantes no sustento da supremacia ocidentalizada.

Muitas são as expressões lítero-musicais negras, indígenas e de outros grupos subalternizados – cita-se Drik Barbosa, Ororo, Jaider Esbell, Eliane Potiguara, Graça Graúna dentre outros – que têm travado batalhas hercúleas para poder existir democraticamente nos espaços, precisando, a todo instante, provar que possuem qualidade e valor. Muitas dessas dinâmicas linguísticas são veiculadas de forma informal, através de associações comunitárias e longe de espaços sociais de prestígio. Em alguns casos, recebem o rótulo de agressivas e promotoras de vandalismo, escamoteando a real violência provocada pelos processos a que são submetidas. Os significados dessa violência não são sempre explícitos na materialidade da própria língua, residindo, na verdade, na relação interativa entre a língua e a circunstância em que se manifesta, conforme apregoa Hanks (2008). O autor sugere ainda que as práticas linguísticas pressupõem certa "orientação" social que consiste numa "predisposição dos agentes [sociais] de perceber e agir de certos modos" evidenciados pelas convenções sociais que permeiam as relações humanas. (HANKS, 2008, p. 173). São justamente essas "convenções" linguístico-comportamentais que acabam operando a reboque dos interesses dos poderes dominantes e, para tal, praticam violências linguísticas que impedem a garantia aos direitos humanos e linguísticos.

Para Silva e Alencar (2013, p. 136-137), violência linguística consiste nos

> [...] usos linguísticos que, ao posicionarem o outro – especialmente aquele que representa a raça, o gênero, a sexualidade e o território que não se quer habitar – num lugar vulnerável, acabam por insultar, injuriar ou violar a sua condição. Entendemos ser este um fato situado, em que certos recursos da língua são empregados para ferir. Dito de outro modo, quando um sujeito ou grupo de sujeitos usa a língua para diminuir, depreciar, desdenhar ou abominar um grupo social ou um indivíduo específico, ele ou ela está usando a língua violentamente, i.e., está afetando uma estrutura de afetos que se sustenta na linguagem. O racismo, por exemplo, quando expresso linguisticamente, é uma instanciação da violência na linguagem.

Entretanto são igualmente violentos os usos linguísticos que sequer levam em conta formas de expressão, linguagens, línguas ou variações linguísticas que não estejam elencadas como aquelas que devem ser estudadas e aprendidas, de forma culta, padrão e que, consequentemente, ocupam espaços de prestígio na sociedade. Não sendo a língua um *a priori* – algo que exista sem a condição humana ou dela isolado – ela está

sempre ligada aos indivíduos falantes dessa língua. Qualquer privilégio que seja direcionado a uma língua, automaticamente, privilegia seus falantes. O oposto também é real, e essa também uma forma de violência linguística, linguicídio e, igualmente, de práticas de "racismo linguístico".

Nascimento (2019, p. 15) explica que o racismo linguístico se constitui no "[...] extermínio linguístico do outro, não branco" e as políticas linguísticas brasileiras são, historicamente, excludentes "[...]quando se trata de quem não é branco no país." Produzido pelas convenções históricas, econômicas, culturais e políticas mantidas desde o atravessamento colonial, o racismo se organiza e manifesta nas dimensões estrutural, institucional e individual das relações humanas (ALMEIDA, 2018), materializando-se também a partir e através da língua e do que conta como língua e formas linguísticas aceitáveis. Trata-se, na verdade, de estratégias institucionalizadas de dominação e manutenção de poder(es), que organizam políticas linguísticas *in vitro* para interferir nas políticas das práticas *in vivo* (CALVET, 2007), fomentando ideias linguísticas mal concebidas e consequentes atos discriminatórios.

Todavia, concordando com Nascimento (2019, p. 21) quando diz que "[...]as línguas não são neutras e sempre atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos", faz-se necessário um comprometimento coletivo com esse "outro", historicamente apartado socialmente. Não há como estabelecer regimes de cidadania e democracia numa organização social do "si mesmo" e do "outro", senão numa perspectiva de "nós", de imprescindível coletividade. O problema é que, conforme nos explica Simas (2019, p. 28), "[...] somos educados não apenas para ignorar, mas para desprezar as culturas de síncope, aquelas que subvertem ritmos, rompem constâncias, acham soluções imprevisíveis e criam maneiras imaginativas de se preencher o vazio do som e da vida com corpos e cantos." Para além disso, a língua, não sendo um lugar nem neutro nem pacífico, precisa ser tratada como um dispositivo de profanação (AGAMBEN, 2007) dos saberes sacralizados e empoderados por forças dominantes de controle (neo)coloniais, devendo ser um mecanismo em prol da colaboração, da coabitação, da negociação e da vivência democrática. Todas essas escolhas consistem em desafios dos quais as políticas linguísticas e a própria educação linguística precisam se ocupar com efetivo esmero.

Para Agamben (2007, p. 37-38) a solução para a quebra de imposições que a lógica capitalista – e colonial – reside em buscar "Fazer outro uso das coisas", ou seja "[...] estabelecer uma forma de relacionamento social que elimine a separação instaurada pelo capitalismo e que restitua ao domínio humano o que o sistema aliena para o plano do sagrado. Numa palavra, é preciso profanar." Esse processo de ruptura com padrões de dominação e marginalização social, comportamentos e ideias sacralizados por uma legitimação de "verdade" concebida por especialistas, intelectuais, autoridades do poder, encontram-se enraizados nas dinâmicas sociais, o que requer um enfrentamento

substancial, veemente e duradouro. Por isso Agamben faz o alerta dizendo ser "A profanação do Improfanável" uma tarefa política das gerações vindouras.

Dentro desses propósitos, Lagares (2018) chama a nossa atenção para os desafios glotopolíticos que residem substancialmente na insistência da democracia como imperativo de ação social sobre a linguagem, enfrentando as questões linguísticas com responsabilidade política. O autor adverte que "A política só existe na forma do litígio, do desentendimento [...] quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos sem parcela." (LAGARES, 2018, p. 40). Logo, seria preciso não apenas colocar em xeque as formas de poder e autoridade investidos sobre as questões linguísticas, mas buscar caminhos outros, que entendam a diversidade social sem os ranços de um estranhamento colonial, mas com ética e responsabilidade. É preciso ainda organizar a educação linguística de forma que todas e todos possam entender suas identidades linguísticas e atuar numa sociedade plural de forma colaborativa e com igualdade de direitos linguísticos.

Entendo, aqui, direitos linguísticos como ações em prol de línguas minoritárias e minorias linguísticas dentro do que se apregoa como direitos humanos daí a motivação para que estudiosos como Piller (2016) utilizem a expressão "direitos linguísticos humanos". Para a autora, há duas dimensões cujas ações em termos de justiça linguística precisam estar atentas: o regime de tolerância linguística e o regime de promoção linguística. O primeiro, de acordo com Piller, refere-se à proteção dos falantes de línguas minoritárias contra processos discriminatórios e de aculturação, enquanto o segundo está relacionado à legitimação quanto à promoção de línguas minoritárias no acesso a serviços públicos. Para efeito da reflexão que proponho neste trabalho, incluo não só a menção a línguas minoritárias, mas a toda sorte de manifestações linguísticas depreciadas, destituídas dos espaços e privilégio e poder, e, portanto. marginalizadas socialmente na história da humanidade. Em suma, pensar em direitos linguísticos dentro desse enquadramento que aqui desenho brevemente é pensar em formas de promover justiça social para uma reparação das violências e do desrespeito aos direitos humanos historicamente praticados.

Um caminho possível para pensarmos nessa realidade, ainda utópica e distante, seria organizar uma educação linguística pautada numa lógica de multiletramentos, incluindo o "letramento político". O conceito, usado inicialmente por Crick e Lister (1978), possui, em sua origem, uma preocupação formativa enfocada no indivíduo, ficando em segunda instância os mecanismos para uma participação política competente. Entendendo que essa abordagem não abarcava uma atuação social mais efetiva, Cosson (2019) busca ampliar a visão inicial de "letramento político" partindo do pressuposto que as dinâmicas sociais fazem dos indivíduos partes integrantes de um sistema político que os torna, ao mesmo tempo, agentes e objetos do sistema.

Nessa perspectiva, como todo processo de letramento, o "letramento político" também reside nas práticas sociais, sendo igualmente "[...]um processo de aprendizagem de conhecimentos e valores que se encontram inseridos nessas práticas." (COSSON, 2019, p. 47). Dado que o autor advoga uma visão mais crítica do conceito, ele defende a ideia de apropriação de valores, práticas e conhecimentos que precisam ser transformados para melhor atender à coletividade social. Cosson adverte que, apesar de não serem desconhecidos, tais valores devam ser

> deliberadamente estabelecidos como um ideal a ser buscado por uma comunidade, desde que se compreenda que o processo de apropriação não acontece no vazio, mas, sim, em um contexto determinado, o que significa dizer que não há sociedade sem um projeto de letramento político implícita ou explicitamente estabelecido (COSSON, 2019, p. 47).

A apropriação proposta por Cosson exige o movimento da busca por "[...]algo que está fora de nós e que desejamos incorporar, trazer para dentro de nós [...] ao fazê-lo, convertemos o externo em interno e, assim, o modificamos." (COSSON, 2019, p. 53). Importante destacar que todo o processo de apropriação é, na verdade, um processo de transformação em que ambos, agente e objeto, modificam-se. Dessa maneira, Cosson explica que "[...]a apropriação das práticas sociais feita como letramento político conduz a uma transformação que é simultaneamente dos indivíduos, dessas práticas e, por meio de ambos, da comunidade em que todos se inserem." (COSSON, 2019, p. 54). Dá-se, portanto, o caráter transformador ampliado referente à prática do letramento político, que se aproxima do que defendo aqui como exercício da cidadania. Neste exercício, as dimensões do individual e do coletivo transformam-se mutuamente em busca de que uma seja a melhor possível à outra. Um indivíduo mais capacitado e instrumentalizado para atender às demandas coletivas e do bem comum e um coletivo mais acolhedor e solidário quanto às demandas individuais.

Esse processo de apropriação das práticas sociais relacionadas ao exercício da política não enfoca práticas institucionalizadas de exercício político, apenas, mas envolve as práticas que lidam com as relações de poder existentes nos campos sociais de atuação do indivíduo. O caráter pedagógico proporcionado pelo letramento político igualmente não se limita ao ensino puro e simples, mas, na verdade, abrange "[...]a aprendizagem cultural que por meio dele [letramento político] se realiza." (COSSON, 2019, p. 54). Isso significa dizer que o processo de letramento político não é uma tarefa restrita aos mecanismos formais de educação, mas uma prática social contínua de aprendizados e que requer mediações facilitadoras que podem ser organizadas e orientadas também pelas instituições formais de ensino, através de abordagens metodológicas e estudo de conceitos e fenômenos constituidores do processo de letramento político.

Trata-se, em suma, de tratar sociopoliticamente o que se entende por "língua" e organizar o currículo escolar com vistas à educação para a cidadania, para o exercício da democracia e, consequentemente, para o respeito aos direitos humanos. Importa, agora, entender caminhos possíveis para uma educação linguística que entenda as dinâmicas linguísticas como parte crucial do exercício político.

Caminhos possíveis

Falar em letramento político é, acima de tudo, falar do grande educador Paulo Freire, trazendo todos os seus ensinamentos relativos à educação como prática política e promotora de liberdade. É entender que, nas palavras de Freire (1987, p. 29) ao dizer "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens [e mulheres] se libertam em comunhão", as relações são horizontalizadas. Ou seja, nem os educadores, nem o sistema educativo, nem as teorias, saberes e métodos se sobrepõem à massa de estudantes e indivíduos em formação. O que Freire defende é um processo de transformação social que se dá pelos mecanismos pedagógicos formativos que favoreçam a prática da democracia e da cidadania. É exatamente nesses mecanismos que reside, como defendo, o trabalho de educação linguística que favoreça um letramento político e, para tal, será preciso buscarmos outras formas pedagógicas e curriculares mais engajadas com os propósitos de um letramento político dos/das estudantes.

Em primeiro lugar, será preciso entender quais são os conhecimentos mais apropriados ao processo do letramento político, abrangendo tanto aqueles que estejam relacionados à organização e funcionamento das instituições políticas quanto aos que favoreçam entendimentos sobre as relações de poder praticadas a favor e contrariamente à construção de uma sociedade democrática, sempre tendo em vista a coesão social (COSSON, 2019).

Entra aqui o entendimento quanto a uma educação linguística transdisciplinar que não esteja a reboque da manutenção de abismos sociais, do prestígio de línguas e variações linguísticas em detrimento de outras formas linguísticas marginalizadas, do favorecimento de uma educação racista, machista e lgbtqifóbica, dentre outras práticas antidemocráticas. Nesse sentido, destaco todas as preciosas contribuições dadas pelos movimentos sociais em prol dos direitos humanos, como as grandes contribuições formativas advindas do movimento negro educador e suas lutas históricas pelos direitos de negras e negros (GOMES, 2017). Da mesma forma, destaco a importância da relação dos seres humanos com a terra, com a natureza e com seus semelhantes observadas por cosmovisões indígenas e que contribuem substancialmente para que a noção de comunidade e coletividade suplante a ideia de um individualismo nocivo.

(KRENAK, 2015; 2019). Isso sem contar numa educação para feminismos necessários e masculinidades saudáveis, uma educação para além de um cristianismo colonialista, uma educação para a prática da liberdade (FREIRE, 1987).

O desafio de se organizar um currículo descolonizado já conta com grandes contribuições das culturas subalternizadas na sociedade, produzindo os discursos contra-hegemônicos que trazem indícios de caminhos possíveis. Refiro-me às ricas contribuições dos estudos feministas, da educação étnico racial, da pedagogia interseccional, dos estudos culturais, da educação indígena, quilombola e do campo, da antropologia das religiões, dos estudos literários da periferia, da educação para cidadania e para o exercício da democracia, dentre outros enfoques que nos ensinam a organizar uma educação como prática da liberdade. Entram aqui, por exemplo, o trabalho de Nascimento (2019) sobre as questões de racismo linguístico, assim como os ensinamentos de Bagno (1999) relativos aos mitos e preconceitos linguísticos. Com relação às questões de gênero, o estudo de Mader e Severo (2016) sobre sexismo e políticas linguísticas abrem discussões profícuas para o imprescindível texto de hooks (2017), que enfoca a importância de uma "transgressão" diante de opressões sociais na formação humana, bem como o que advoga Angela Davis, em *Mulher, Raça e Classe* (2016)em que a autora discute as imbricações imbricações existentes entre a luta anticapitalista, a luta feminista, a luta antirracista e a luta antiescravagista, destacando os espaços de interseccionalidade de gênero, raça e classe. Isso sem contar as valiosas contribuições dos estudos em políticas linguísticas voltadas para a causa indígena, como as abordadas por Maher (2010), para o universo de Libras (QUADROS, 2009), dentre algumas das problemáticas sociais que abarcam o que discuto neste texto.

É preciso que a ciência linguística contribua para ações em prol de uma transgressão epistemológica, no sentido de abandonar uma tradição colonial de produção de saberes metalinguísticos e saberes sobre a língua "do outro" e abraçando uma produção de saberes em que todas, todos e *todes*[3] possam ser contemplados e empoderados em suas identidades e culturas, coabitando os espaços coletivos de forma política, uma política humanizada. Também defendo aqui a organização de políticas públicas para a diversidade étnico-racial e de gêneros, embasadas na produção científica de uma epistemologia da democracia e da cidadania, que favoreça os grupos de indivíduos historicamente subalternizados, oferecendo dignidade científica e social a quem quer que seja.

Com relação a isso, Cosson (2019, p. 55) destaca que "As práticas, por sua vez, envolvem o reconhecimento do outro como igual e a participação consciente na vida social[...]" uma vez que as dinâmicas sociais são construídas nas relações com os semelhantes. Isso pressupõe um entendimento, *a priori*, dos privilégios históricos usufruí-

3. Ver Mader e Severo (2016).

dos por brancos, homens, heterossexuais, cisgênero, altamente escolarizados, cristãos, bem como de todas as consequências decorrentes dessas categorizações que são nocivas à democracia e aos direitos humanos. Pressupõe também uma educação linguística transdisciplinar para além de discursos metalinguísticos e "ensimesmados", envolvendo a construção de discursos engajados com as políticas sociais da coletividade e não com a reificação da língua e a supervalorização de padrões linguísticos excludentes. Por exemplo, que os programas de ensino de língua portuguesa tragam para a sala de aula o ensino de construções linguísticas antirracistas, antimachistas, antihomofóbicas, incluindo essas pautas sociais nas produções linguísticas fomentadas.

Enfrentar o desafio curricular em prol de uma formação cidadã e letrada politicamente abarca entender, a partir de Fanon (2008), que o atravessamento colonial inferiorizou e subalternizou os povos colonizados os quais acabaram por internalizar a condição subalterna e por reproduzir as opressões de gênero e raça para o sustento de um grupo sobre outros, sustentando uma colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e suas formas de controle, como a educação bancária de que tanto fala Paulo Freire (1987) por exemplo. Torna-se necessário também aprender, com Lélia Gonzales (1983), como as formas pérfidas – aquelas utilizadas para escamotear um racismo brasileiro através da ideologia do branqueamento – contribuíram (e ainda contribuem) para a negação da própria raça e dos aspectos culturais relativos aos povos negros. Para tal, o entendimento dos múltiplos feminismos e da importância do feminismo negro (RIBEIRO, 2016) para uma busca por igualdade de condições entre pessoas de gêneros diferentes. Diante disso, o ensino e a educação linguística a serem praticados precisam estudar e valorizar a diversidade linguística existentes, as variações linguísticas que circulam nos diversos contextos sociais, bem como fazer com que os/as estudantes estejam conscientes de formas linguísticas depreciativas e discriminatórias que não cabem numa sociedade democrática. Falo de uma educação linguística que, em suas práticas cotidianas, respeite, inclua, agregue e liberte.

Uma educação linguística que leva em conta todas as questões apontadas aqui não se pauta na ideia de língua-estrutura-sistêmica, mas orienta-se pela ideia de língua como construção meta-discursiva sempre em constante reinvenção, de acordo com Makoni e Pennycook (2006). Os autores discutem as tendenciosas invenções linguísticas para efeitos colonialistas sobre os povos dominados e seus saberes, bem como as necessárias desinvenções que operam contrariamente aos discursos e poderes dominantes. Nesse movimento, subversivo e "desinventivo", uma educação linguística libertária oferece aos indivíduos em formação recursos linguísticos para uma ação competente diante das reais demandas da coletividade e não ferramentas para uma reação a demandas impostas, tal como acontece na atualidade. Ser ativo socialmente requer empatia, criatividade, ternura e assertividade frente ao que importa ao coletivo emancipado e livre (FREIRE, 1987).

Estão, a manutenção e o aprimoramento da democracia, conectados a duas questões capitais para o letramento político nas comunidades democráticas, de acordo com Cosson (2019, p. 55): "A primeira delas é que ninguém nasce democrata [...] A segunda é que a democracia não é algo dado e acabado[...]." Uma forma de entender a língua, de construir saberes legitimados como necessários sobre a língua, foi inventada para se conceber uma sociedade composta por colonizadores e colonizados, opressores e oprimidos, mentes colonizadas das mais variadas formas. Os esforços precisam ser, neste momento, no sentido de se "inventar" uma comunidade de diversidade social de seres em igualdade de direitos e deveres, não mais em situação utópica, mas como forte expressão do desenvolvimento comunitário coletivo e colaborativo.

Uma tentativa de finalização...

A lógica do capital alimentou uma humanidade desumana dotada de técnicas requintadas voltadas para a discriminação, a exclusão e a barbárie social, ações que fizeram uso da língua, dos saberes metalinguísticos e dos valores inventados para essas questões para atingirem seus objetivos. A língua tem sido instrumento de categorização dos indivíduos, de segregação e discriminação de determinados grupos linguísticos, de estabelecimento de privilégios para falantes "escolhidos", aqueles que, historicamente ocupam espaços de privilégio na sociedade. Os interesses dos poderes dominantes têm organizado a educação linguística de forma a criar uma massa de subalternizados, poucos lugares de destaque social e inúmeros obstáculos institucionais e no imaginário coletivo para a manutenção de formas, antigas e renovadas, de um colonialismo linguístico. É preciso ampliar a promoção de uma educação linguística realmente libertária, emancipatória, na qual os interesses coletivos não sejam determinados por poucos e impostos a muitos.

Este artigo procurou trazer à tona uma discussão a respeito do compromisso dos intelectuais da linguagem, em primeiro plano, e de toda a sociedade, em plano alargado, para o fato de que a educação linguística necessária às demandas sociais precisa ser repensada, reorganizada e reinventada. A promoção do letramento político pode trazer, a curto prazo, uma nova relação entre os indivíduos e o aprendizado linguístico a partir da aproximação identitária promovida e dos aprendizados significativos para usos linguísticos reais. A médio prazo, os ganhos abrangem as relações sociais construídas e consolidadas de forma mais colaborativa, longe da competitividade habitual. Entretanto, mudanças consideráveis podem ser atingidas a médio e longo prazo, quando da participação política efetiva dos indivíduos, mas mais variadas instâncias, sempre em prol da equidade de condições e do exercício democrático da cidadania.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Trad. Selvino J. Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas Linguísticas**. Trad. Izabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CARNEIRO, Alan Sílvio Ribeiro. **A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser**. São Paulo: FUESP, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento Político**. A perspectiva do legislativo. Brasília, Câmara dos Deputados: edições Câmara, 2019.

CRICK, Bernard; LISTER, Ian. Political literacy. In: CRICK, B.; PORTER, D. (ed.) **Political education and political literacy**. London: Longman e Hansard Society, p. 235-248. 1978.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L.A. *et al*. **Movimentos Sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Ciências Sociais Hoje. Brasília. ANPOCS n.2, p. 223-244, 1983.

HANKS, William. **Língua como prática social**. Das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da Liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IRVINE, Judith. **Subjected words**: African linguistics and the colonial encounter. Language and Communication. N.28. p. 323–324, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRENAK, Ailton. **Encontros.** COHN, Sergio. (compilador) Azougue Editorial; Edição: 1, jan, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço; SEVERO, Cristine Gorski; "Sexismo e políticas linguísticas de gênero". In: **Sociolinguística e Política Linguística**: Olhares Contemporâneos. São Paulo: Blucher, 2016. p. 245-260.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade**: currículo e representação de professors indígenas na Amazônia occidental brasileira. Currículo sem Fronteiras. v.10. n.1. jan-jun 2010. p. 33-48.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. **Western perspectives in applied linguistics in Africa.** AILA Review, 17, 2004. p. 77–105.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (orgs.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**. Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PILLER, Ingrid. **Linguistic Diversity and Social Justice**: An introduction to Applied Sociolinguistics. New York: Oxford University Press, 2016.

QUADROS, Ronilce Muller. Políticas linguísticas e bilinguismo na educação de surdos brasileiros. In: Carvalho, A. M. (Org.). **Linguística luso-brasileira**. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert,2009. v. 2, p. 215-235.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In:_____ **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Feminismo negro para um novo marco civilizatório**. Sur-Revista Internacional para Direitos Humanos SUR 24 - v.13 n.24. p. 99-104, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. 7 ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SEVERO, Cristine Gorski. **Política(s) linguística(s) e questões de poder**. Alfa, São Paulo, 57 (2). p. 451-473, 2013.

SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SILVA, Daniel do Nascimento e; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. **A propósito da violência na linguagem.** Cadernos de Estudos Linguísticos. (55.2), Campinas, Jul./Dez. p. 129-146, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

STREET, Brian. **Letramentos sociais.** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA PRISÃO E O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

THE FORMATION OF THE LITERARY READER IN PRISION AND THE ROLE OF UNIVERSITY EXTENSION

Karina Zendron da CUNHA[1]
Valéria Contrucci de Oliveira MAILER[2]
Rodrigo José LEAL[3]

RESUMO: Neste artigo, temos por objetivo apresentar e discutir os resultados alcançados pelo projeto de extensão "Contexto – Ampliando o Alcance à Liberdade por meio da Leitura no Presídio Regional de Blumenau" de 2017 a 2019 e também apontar possibilidades de melhoria para os próximos anos. O embasamento teórico é o do letramento literário. Nos três anos do projeto, realizamos 745 avaliações, em dezesseis rodadas ao longo de três anos, e 452 pareceres favoráveis à remição de pena foram enviados à justiça. A avaliação do projeto tanto pelos reeducandos atendidos quanto pelos funcionários do Presídio Regional de Blumenau é bastante positiva. Conclui-se, portanto, que o projeto tem contribuído para a formação de leitores literários e para a reinserção social dos reeducandos beneficiados pelo projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para a liberdade. Letramento. Literatura.

ABSTRACT: In this article, we aim at presenting and discussing the results achieved through the extension project "Contexto – Ampliando o Alcance à Liberdade por meio da Leitura no Presídio Regional de Blumenau" from 2017 to 2019 as well as to point out the possibilities of improvement for the upcoming years. The theoretical basis used in the project is literary literacy. In the three years of the project, we carried out 745 evaluations in sixteen rounds throughout the years, and 452 favorable statements regarding sentence remission were sent out to the justice department. The project evaluation project performed both by the prisoners attended as the Presídio Regional de Blumenau project staff has been very positive. Therefore, it is concluded, that the project has contributed to the formation of literary readers and to the social reinsertion of the prisoner-students reached by the project.

KEYWORDS: Education for freedom. Literacy. Literature.

1. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, docente do Departamento de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – Santa Catarina – Brasil. E-mail: kzcunha@furb.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6579-7522.

2. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, docente do Departamento de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – Santa Catarina – Brasil. E-mail: vmailerbr@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3196-4753.

3. Doutor em Direito pela Universidad de Alicante, docente do Departamento de Direito da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – Santa Catarina – Brasil. E-mail: rleal145@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3644-7838.

Recebido em 07/03/2020
Aprovado em 18/06/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Introdução

A formação de leitores literários tem sido um desafio tanto para a escola quanto para outros setores da sociedade. Na escola, muitas vezes, o fazer literário tem se limitado à mera classificação de textos em escolas literárias, tirando da literatura seu papel social, seu papel de humanização (COSSON, 2016). Se a própria escola tem tido dificuldades nesse aspecto, o que diremos sobre a formação de leitores literários em ambientes de privação de liberdade?

Nos últimos anos, a discussão sobre a reinserção social de pessoas em privação de liberdade[4] por meio da educação tem estado bastante presente no meio acadêmico. De acordo com a Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84), o Estado deve garantir à pessoa privada de liberdade o acesso à educação, que pode ocorrer por meio de atividades de alfabetização, formação de ensino fundamental até ensino superior, cursos técnicos e curso de formação inicial e continuada. Além disso, para garantir o acesso à educação, há também atividades complementares como os programas de remição de pena pelo estudo por meio da leitura, do esporte e de outras atividades, como videoteca, atividades de lazer e cultura (BRASIL, 2017).

Apesar de haver essa lei, de acordo com o INFOPEN (BRASIL, 2017, p. 53), até junho de 2016, somente 12% da população prisional brasileira estava envolvida em atividades educacionais, considerando atividades de ensino escolar e atividades complementares. Em relação às atividades complementares, somente 2% da população carcerária participava de projetos de remição de pena por leitura ou de outras atividades complementares.

As atividades no projeto remição de pena por leitura, de acordo com Julião e Paiva (2014) destinam-se principalmente aos reeducandos que não estão sendo atendidos pela escola regular ou por outros projetos e caracterizam-se, dessa forma, como uma alternativa para as unidades prisionais que não conseguem oferecer atividades educativas regulares a todos.

A leitura, nesse contexto, surge como um hábito capaz de ajudar a amenizar o problema do ócio e da falta de expectativa que atinge grande parte da população carcerária brasileira. Sendo assim, a leitura tem função de propiciar a cultura e possui caráter ressocializador, até mesmo por contribuir na restauração da autoestima dos reeducandos, e está consagrada pela jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça como medida de melhoria da execução da pena.

Com a leitura, atingem-se dois pontos importantes: a instrução e educação do apenado e a redução do período de pena através de sua aceitação como forma de remição.

4. Neste artigo optamos por nos referir à população carcerária como reeducandos(as).

Dessa maneira, o projeto de extensão da Universidade Regional de Blumenau (FURB) "Contexto – Ampliando o Alcance à Liberdade por meio da Leitura no Presídio Regional de Blumenau"[5] iniciado em 2016, visa atender a demanda da Secretaria de Justiça do estado de Santa Catarina no que diz respeito ao atendimento da legislação referente à Remição de Pena por leitura no Presídio Regional de Blumenau (doravante PRB). Mais do que isso, nosso propósito é desenvolver nos reeducandos, que participam do projeto de forma voluntária, o hábito pela leitura.

Desde agosto de 2016, a partir do contato com o presídio e com a juíza responsável pela vara de execuções penais, foi desenvolvido um projeto piloto e um plano de ação para o atendimento de 40 reeducandos. Na ocasião foi publicada a Portaria Nº 006/2016 (BLUMENAU, 2016), que institui, na Comarca de Blumenau, o projeto piloto de remição de pena por leitura viabilizado pela FURB, como uma ação de extensão. Em 2017, após ser aprovado no Edital PROPEX 05/2016, esse projeto piloto tornou-se um projeto de extensão universitária, o qual foi renovado em 2018 e 2019 por meio de sua aprovação nos Editais PROPEX 12/2017 e 10/2018.

Nosso objetivo, no presente estudo, é apresentar e discutir os resultados obtidos por meio do Projeto Contexto nos anos de 2017 a 2019 e apontar para possibilidades de melhoria.

Para atender a esses objetivos, o artigo está assim dividido: na Seção 2, faremos uma revisão de literatura sobre o letramento literário e a formação de leitores em ambientes com privação de liberdade; na Seção 3 apresentaremos o projeto e a sua metodologia; na Seção 4 os resultados serão apresentados e discutidos; e, por fim, faremos as considerações finais.

2. Revisão de Literatura

Nesta seção apresentaremos a revisão de literatura que embasa nosso projeto. Na Subseção 2.1 traremos a visão de alguns autores sobre a formação do leitor literário da perspectiva do letramento literário e na Subseção 2.2 trataremos da formação de leitores do cárcere e sobre o projeto de remição de pena por leitura no Brasil.

2.1. A formação do leitor literário

Rangel (2005) nos coloca a seguinte questão: o que é a leitura literária? Seria ela diferente da leitura de outros tipos de texto? Para esse autor, a leitura tem sido tratada por inúmeros pesquisadores do ponto de vista cognitivo ou histórico-cultural, o que deixa de lado a materialidade do texto e da leitura e, por consequência, dificulta a sua caracterização como uma experiência subjetiva.

5. O projeto recebeu fomento da Universidade Regional de Blumenau nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Diante disso, Rangel (2005, p. 3) defende a perspectiva do letramento literário, a qual nos possibilita colocar no centro das atenções "[...] as idiossincrasias dos sujeitos, a particularidade das situações e a materialidade dos textos podem, por direito, ocupar o centro das atenções".

Seguindo essa linha de raciocínio, Cosson (2016, p. 17) afirma que é no texto literário que se encontra o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos: "A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência". Dessa forma, o autor defende que a literatura é um processo formativo tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. O letramento literário, nesse sentido, é uma prática social que deve "[...] garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza." (COSSON, 2016, p. 23) Para isso, é importante que se garanta que o centro da prática literária seja a leitura efetiva dos textos, o que muitas vezes não ocorre no ensino escolarizado da literatura. Os próprios livros didáticos apresentam problemas em atividades de leitura. Bottega e Schlindvein (2019), analisando um livro didático do 3º ano do ensino fundamental, chegam à conclusão de que as atividades de leitura do livro analisado apresentam discrepâncias entre a proposta e a unidade do texto, fragmentação do texto e até mesmo omissão de dados da produção original.

A leitura completa do texto permite ao leitor um mergulho profundo na narrativa, além de estreitar a relação entre o leitor e os personagens. Nesse sentido, quando analisa o poema "Fim", de Carlos Drummond de Andrade, Lajolo (2004) constata que a tristeza do eu-lírico (que no poema parece se confundir com o próprio Drummond jovem) pelo fim da história de Robson Crusoe resume bem a relação entre os bons leitores e a relação que estabelecem com as narrativas, uma relação de identificação e envolvimento. Fazendo um paralelo entre o poema de Drummond e a metáfora bastante conhecida de Monteiro Lobato, "um livro onde as crianças possam morar", a autora chega a conclusão de que para os dois autores os livros são "[...] território livre, espaços que se tornam familiares, seguros, acolhedores para o leitor" (LAJOLO, 2004, p. 13).

Projetos de leitura têm, portanto, um papel essencial na formação não só do leitor literário, mas também de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade, contribuindo, nos ambientes de privação de liberdade, com a ocupação do tempo livre e também com a ressocialização dos envolvidos.

A seguir, na subseção 2.2, daremos ênfase à discussão que concerne à formação do leitor literário no cárcere e aos projetos de remição de pena por leitura.

2.2. A formação do leitor literário no cárcere e os projetos de remição de pena por leitura

Antes de falar na formação do leitor no ambiente carcerário é importante que tenhamos noção do perfil dos reeducandos das unidades prisionais brasileiras. De acordo com dados do INFOPEN, a faixa etária da maior parte dos reeducandos varia entre 18 e 29 anos – 55% da população carcerária se encaixa nesse perfil. Dessa forma, é possível concluir que a maior parte dessa população é composta por jovens. Em Santa Catarina, os índices são parecidos com os nacionais – 48% da população carcerária é formada por jovens (BRASIL, 2017).

Em relação à raça, cor ou etnia, os dados do INFOPEN revelam que 64% das pessoas privadas de liberdade são negras. Dessa maneira, a população negra está sobre-representadas no sistema prisional, uma vez que a população brasileira negra acima de 18 anos no Brasil é de 53%. Em Santa Catarina, 56% da população carcerária é branca e 42% negra. Nesse caso, a população negra também está sobre-representada[6] (BRASIL, 2017).

Já em relação à escolaridade, no Brasil, 51% da população carcerária tem apenas Ensino Fundamental incompleto. 75% das pessoas privadas de liberdade não acessaram o Ensino Médio. Em Santa Catarina, 48% têm Ensino Fundamental incompleto e 76% não tiveram acesso ao Ensino Médio.

Esses dados nos dão o perfil da população carcerária brasileira: jovens, negros e com baixa escolaridade. Ou seja, o ambiente carcerário se revela como um ambiente de exclusão, onde a parte mais fragilizada da sociedade se concentra.

Em projetos que envolvem leitura, como é o nosso caso, o grau de escolaridade dos indivíduos tem um peso bastante importante. A situação não nos é favorável nesse sentido e o cenário pode ser ainda pior tendo em vista que a leitura requer um hábito que ultrapassa o grau de escolaridade, ou seja, não basta ter frequentado a escola para ser um leitor. Os dados do INAF (2016) comprovam isso, visto que mais de dois terços das pessoas que têm no máximo quatro anos de escolaridade permanecem na condição de analfabetismo e funcional e, entre os que ingressaram ou concluíram os anos finais do ensino fundamental, mais de um terço ainda pode ser classificado na condição de analfabeto funcional.

Tendo noção desse perfil, iniciar um projeto de leitura no presídio coloca-se como um desafio. A escolha das obras literárias não pode ser feita de qualquer maneira para que não se crie no projeto, a exemplo do que já ocorre no cárcere, um ambiente de exclusão.

6. De acordo com dados do Censo 2010, mais de 5 milhões de catarinenses são brancos, seguidos por quase 800 mil pardos, apenas 183 mil pretos, 26 mil amarelos e cerca 16 mil indígenas.

Faria e Oliveira (2014), ao relatarem sua experiência no projeto de remição de pena pela leitura no Presídio de Catanduvas (PR), apontam vários desafios para que esse tipo de projeto possa realmente se efetivar nas unidades prisionais brasileiras, dentre eles, a ausência de uma regulamentação uniforme para todas as unidades. Porém, o que mais chama a atenção nesse tipo de projeto são os problemas de concepção de leitura como um processo pedagógico.

As autoras citam como exemplo a ampla indicação do livro *Crime e castigo*, de Dostoievski, nas unidades prisionais em que o projeto de remição pela leitura têm acontecido. Faria e Oliveira (2014) ressaltam que uma obra como essa é de difícil leitura para aqueles que não estão familiarizados com o estilo linguístico ou com o tipo de conteúdo tratado pelo autor. Elas salientam ainda que essa obra é de difícil compreensão até mesmo para quem é plenamente alfabetizado, o que dificultaria ou mesmo impossibilitaria a escrita de uma resenha por aqueles que não possuem uma formação educacional sólida.

As colocações de Faria e Oliveira (2014) são muito pertinentes, principalmente se levarmos em consideração o perfil da população carcerária brasileira. Sendo assim, para que os projetos de leitura realmente se efetivem, é preciso proporcionar aos participantes oportunidades de leitura diversas para que assim não se exclua ou selecione apenas aqueles que têm mais formação escolar (FARIA; OLIVEIRA, 2014).

Estamos de acordo com Faria e Oliveira quando defendem que:

> Dependendo da formação do preso, a leitura de uma revistinha da *Turma da Mônica* ou mesmo de uma cartilha com letras grandes e muito ilustrada será muito mais valiosa ao estudo e aperfeiçoamento de seu aprendizado do que o aclamado livro de Dostoievski, pois a educação jamais pode se completar se não for feita em pequenos passos que respeitem a compreensão cognitiva até então adquirida (FARIA; OLIVEIRA, 2014, p. 5-6).

Além da escolha de obras compatíveis com nível de letramento dos reeducandos, há também outras medidas que poderiam ser tomadas para melhorar o andamento do projeto. Uma delas é associar os projetos de leitura a programas regulares de escolarização, assim, os participantes com nível de letramento mais baixo poderiam melhorar seu desempenho e também aproveitar melhor seu tempo de privação de liberdade para completar seus estudos, direito que não foi efetivado no seu tempo fora do cárcere (JULIÃO; PAIVA, 2014).

Dados do INFOPEN revelam que 50% da população carcerária em atividade de ensino escolar estão em formação no ensino fundamental (BRASIL, 2017). A oferta do ensino fundamental é obrigatória no sistema prisional, mas sabe-se que, apesar de esse ser um direito do reeducando, não são todas as unidades prisionais que oferecem essa oportunidade e, quando oferecem, geralmente não há vagas para todos.

Outro problema nos projetos de leitura nas unidades prisionais apontado tanto por Faria e Oliveira (2014) quanto por Julião e Paiva (2014) diz respeito ao modo como as avaliações de leitura são realizadas. Na maior parte das unidades prisionais brasileiras, as avaliações das resenhas produzidas pelos participantes do projeto são realizadas por comissões despreparadas, compostas, muitas vezes, por agentes penitenciários e não por pedagogos.

Apesar de a Portaria Conjunta n. 276, de 20 de junho de 2012, prever que o responsável pela avaliação deva ser o pedagogo da unidade, abre-se também a possibilidade de o avaliador ser servidor designado pela Divisão de Reabilitação da unidade. Sendo assim, em muitos casos a avaliação não é feita por profissionais capacitados para tal atividade.

Deve-se ressaltar ainda, a necessidade de haver mais espaços adequados para estudo e leitura. Nos presídios brasileiros a oferta de espaços coletivos de leitura, como bibliotecas, não é prática comum. De acordo com Julião e Paiva (2014), mesmo nas escolas essa oferta é baixa e pouco valorizada, o que se reflete na não inclusão dessa discussão nos projetos políticos pedagógicos e nas práticas de professores e estudantes, como atestam pesquisas publicadas em 2005 e 2009 que avaliam o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Se mesmo nas escolas há poucos espaços coletivos destinados à leitura, pode-se prever que nos presídios haverá muito menos. De acordo com dados do Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP (2016, p. 63), em 2015, das 1.438 unidades prisionais do Brasil, apenas 1.031 garantem o livre acesso à leitura a todos os presos. Dessas, somente 626 têm em sua estrutura bibliotecas. Na região Sul do país, onde se encontra o Presídio Regional de Blumenau, a situação não é tão diferente. Das 183 unidades prisionais, 154 garantem o livre acesso à leitura a todos os presos e 122 contam com biblioteca em sua estrutura[7].

A portaria conjunta n. 276, de 20 de junho de 2012, que disciplina o projeto de remição de pena por leitura no Sistema Penitenciário Federal prevê, entre outras coisas, que é necessário haver nos acervos das Bibliotecas das Penitenciárias Federais no mínimo vinte exemplares de cada obra indicada para leitura no projeto. Essa portaria conjunta é levada em consideração pela maior parte dos projetos de remição de pena por leitura existentes no Brasil, inclusive pela Portaria n. 006/2016, da 3ª Vara Criminal da Comarca de Blumenau, que disciplina esse projeto nas unidades prisionais de Blumenau. Tendo em vista a falta de estrutura no sistema carcerário, como já mencionamos, essa condição torna o projeto inviável na maior parte das unidades prisionais brasileiras.

7. De acordo com o CNMP (2016, p. 17), esses "[...] dados foram colhidos por Promotores de Justiça e Procuradores da República em 2014 e 2015, por ocasião das regulares inspeções carcerárias."

Outro aspecto importante mencionado no Artigo 6, parágrafos V e VI da portaria conjunta n. 276, de 20 de junho de 2012, é a necessidade de haver Oficinas de Leitura que incentivem a leitura e o desenvolvimento da escrita como forma criativa de expressão[8], como apontam Julião e Paiva (2014, p. 122).

Formar leitores e, portanto, cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade tem sido um dos objetivos do projeto de remição de pena por leitura no PRB, o qual será apresentado mais detalhadamente na Seção 3, a seguir.

3. O projeto de leitura no Presídio Regional de Blumenau (PRB)

Para atender aos objetivos do projeto de extensão universitária "Contexto – Ampliando o alcance à liberdade por meio da Leitura no Presídio Regional de Blumenau", a equipe, composta por duas docentes e duas acadêmicas do Curso de Letras e um professor e uma acadêmica do Curso de Direito[9], tem se esforçado para adaptá-lo à realidade do presídio. Dessa forma, o projeto tem sido articulado pelo Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras (CCEAL) e pelo Centro de Ciências Jurídicas (CCJ).

O PRB, assim como a maior parte das unidades prisionais brasileiras, sofre com o problema da superlotação. De acordo com dados do relatório de inspeção de outubro de 2019, a população carcerária do PRB é de 938 presos (300 provisórios, 246 no regime fechado, 371 no regime semiaberto e 21 em prisão civil), mas nas instalações há capacidade para apenas 451, ou seja, a superlotação é de 107,98%. Dessa população, o projeto de extensão de remição de pena por leitura atende apenas 40 reeducandos do regime semiaberto, que participam de forma voluntária. A seleção desses reeducandos é feita por um funcionário do Setor de Educação da unidade prisional.

Apesar de serem poucos os beneficiados pelo projeto, pretendemos, além de possibilitar aos reeducandos participantes a remição de pena por leitura, formar leitores literários e, para isso, levamos em consideração o perfil dos participantes para que não sejam excluídos do projeto aqueles reeducandos com menos formação escolar ou com nível mais baixo de letramento.

Sendo assim, para traçar o perfil dos reeducandos, que participam voluntariamente do projeto, a equipe elaborou conjuntamente um questionário, que tem sido repensado a cada início de ano, e usado como diagnóstico. Esse questionário é aplicado a todos os reeducandos que tem interesse em participar do projeto, independentemente

8. Uma proposta para a implantação de Círculos de Leitura e Letramento Literário em espaços de privação de liberdade é feita em Jorge, Zendron da Cunha e Ramos (2020).

9. No ano de 2019, em virtude de mudanças no edital de extensão, o projeto foi ampliado com a inclusão de mais uma bolsista do Curso de Letras e um professor da área de Educação. É preciso destacar que também atuam no projeto voluntários da comunidade acadêmica e da comunidade externa. O número de voluntários que atuam no projeto foi variável ao longo desses três anos.

da sua data de entrada. Nele, há perguntas relacionadas ao grau de escolaridade, às preferências e hábitos de leitura, entre outras.

A partir desse diagnóstico a equipe traça um perfil desses leitores ou futuros leitores e, com base nele, escolhe uma obra literária que se adeque a esse perfil. A escolha dos títulos, portanto, não é feita de maneira aleatória e garante a oferta de variadas oportunidades de leitura para que não sejam privilegiados apenas aqueles reeducandos que têm maior formação escolar (FARIA; OLIVEIRA, 2014) ou maior nível de letramento.

Depois de selecionados os títulos, é feita a distribuição dos livros para os reeducandos, os quais têm até 30 dias para a realização da leitura. O prazo para o término da leitura, assim como os procedimentos avaliativos para efetivar a homologação das remições, é orientado pela Portaria nº 006/2016 (BLUMENAU, 2016), que institui, na Comarca de Blumenau, o projeto piloto de remição de pena por leitura viabilizado pelo projeto de extensão da FURB.

A avaliação aplicada aos reeducandos é a produção de uma resenha, com peso 5, e de uma prova oral, com peso 5, ambas somando 10. O reeducando deve obter nota igual ou superior a 6,0 para fins de remição de pena. Os dias remidos são estabelecidos pela Portaria Conjunta Nº 276, de 20 de junho 2012, que define a remição de 4 dias de pena para cada 30 dias de leitura, podendo o reeducando remir até 48 dias no prazo de 12 meses.

Em relação à avaliação, a Portaria nº 006/2016 prevê que, após a leitura do livro, o reeducando deverá apresentar uma resenha a respeito do assunto que respeite critérios como estética, limitação ao tema e fidedignidade. Além disso, a portaria prevê a participação em prova oral.

Um problema que apontamos no processo de avaliação diz respeito às orientações em relação aos critérios das provas. Esses critérios têm sido explicados aos reeducandos apenas no dia da avaliação. De acordo com a portaria conjunta n. 276, de 20 de junho de 2012, no Artigo 6, parágrafos V e VI deveria haver Oficinas de Leitura que incentivem a leitura e o desenvolvimento da escrita como forma criativa de expressão. Para que essas oficinas se efetivassem, seria preciso haver, no PRB, um pedagogo responsável para tal ou a possibilidade de se desenvolver outro projeto de extensão para dar conta desta demanda.

Pensando nisso, Jorge, Zendron da Cunha e Ramos (2020) propuseram modelos de oficinas de escrita e letramento literário que deveriam ser implantadas no PRB em 2019 no âmbito do Projeto Contexto. Entretanto, dadas as condições de superlotação do presídio e número insuficiente de agentes penitenciários (apenas 60 agentes para 938 presos), o PRB não pôde aceitar mais essa ação no âmbito do projeto[10]. A equipe

10. De acordo com o Ministério Público do Estado de Santa Catarina, em petição criminal, a situação de falta de agentes penitenciários no PRB é uma das piores do estado e, por esse motivo, em novembro de 2019, houve interdição parcial do PRB, com a fixação de lotação maxima da unidade prisional em 620 presos.

espera que nos próximos anos seja possível colocar em prática as ações que visam a implantação das oficinas de escrita e os círculos de letramento literário.

As provas são realizadas nas salas de aula do PRB, onde o reeducando recebe uma folha A4 com 25 linhas impressas. Depois de finalizar a prova escrita, o reeducando é deslocado para a biblioteca ou para outro espaço designado pela pedagoga da unidade prisional e lá o avaliador (professor ou bolsista acompanhado por professor) ouve o seu relato da leitura e propõe algumas questões que devem ser respondidas oralmente. No momento da prova oral, os avaliadores também conversam com o reeducando a respeito de sua experiência de leitura, de suas preferências e de suas possíveis dificuldades visando a melhoria no processo de indicação de obras literárias. Em nenhuma das avaliações o reeducando tem sua nota divulgada.

Uma vez que a equipe finaliza os procedimentos avaliativos, o trabalho continua na universidade, onde tem início o preenchimento dos pareceres das avaliações e digitalização das resenhas escritas. Esse material tem sido armazenado eletronicamente para consulta da equipe, porém, os documentos originais são enviados para um funcionário da unidade prisional que, trimestralmente, envia os relatórios ao Juiz da Execução Penal para fins de remição.

Como o número de vagas para participação no projeto é limitado, a equipe da FURB e o funcionário do PRB resolveram que só continuam no projeto aqueles reeducandos que obtiverem nota igual ou superior a 6. Sendo assim, caso se constate a não leitura da obra indicada em alguma etapa de avaliação, o reeducando é substituído pelo próximo na lista de espera. Esse procedimento tem contribuído para dar credibilidade ao projeto e criar uma cultura de leitura, algo que se mostra bastante difícil para aqueles que já estão há tempo fora da cultura escolar.

Com a permanência do reeducando no projeto, a escolha dos próximos títulos vai se tornando mais fácil para a equipe, pois a partir da primeira avaliação oral é possível perceber o nível de dificuldade do reeducando e pode-se, dessa maneira, adequar melhor a indicação àquele perfil de leitor. A equipe também é sensível, na medida do possível, aos pedidos dos reeducandos em relação a temáticas e gênero, sempre observando que o objetivo é formar leitores literários e que, portanto, leituras técnicas ou religiosas ficam de fora.

Outro trabalho que vem sendo desenvolvido pelo projeto é a organização do acervo da biblioteca do presídio. O PRB é uma das unidades prisionais de Santa Catarina que contam com biblioteca. Quando o projeto teve início em 2017, a biblioteca da unidade estava instalada ao lado das salas de aula e permanecia fechada na maior parte do tempo (esse espaço vinha sendo usado principalmente pela equipe da FURB na ocasião das avaliações).

O acervo é pequeno e composto por poucos títulos. Quando a equipe do projeto teve o primeiro contato com o espaço, as obras não estavam catalogadas e o único controle que havia era um caderno com os títulos escritos a mão por um dos reeducandos. Tendo em vista a necessidade de mapeamento das obras presentes na Biblioteca do PRB para o trabalho com leitura, nossa equipe se propôs a iniciar a catalogação e a classificação desses livros presentes no acervo, bem como das obras recebidas por doação.

A princípio, poucos livros do acervo do presídio foram utilizados no projeto, uma vez que não tínhamos acesso a informações precisas sobre quantidade de exemplares para cada título e percebemos, além disso, que muitos dos títulos não eram adequados ao perfil dos reeducandos ou do projeto, ou por serem clássicos da literatura de difícil compreensão ou por serem livros didáticos, religiosos ou de autoajuda, o que está fora do escopo do nosso projeto, que tem por objetivo formar leitores literários. Essa dificuldade levou a equipe a procurar ajuda externa. Sendo assim, os primeiros livros indicados pela equipe foram comprados pela Universidade e doados ao acervo do PRB.

Longe de ser o ideal para o começo do trabalho, a equipe se organizou e fez uma lista de títulos a serem comprados pelo PRB de acordo com o perfil dos leitores. O pedido de compra de 61 títulos, um total de 249 exemplares, foi feito ao PRB em março e uma parte das obras (145 exemplares) foi recebida em agosto de 2017.

Iniciamos o procedimento de catalogação a partir das obras doadas pela Universidade e das novas obras compradas via licitação após o pedido feito pela equipe do projeto. Todo o procedimento de catalogação foi orientado por profissionais da Biblioteca Central da FURB, que indicaram um aplicativo como recurso para arquivamento e acesso online. O procedimento de catalogação do acervo foi concluído em 2018 e, dessa forma, alguns títulos do acervo da biblioteca do PRB passaram também a ser utilizados no Projeto Contexto – apenas os que continham número maior de exemplares por título.

Desde então, a equipe já fez novos pedidos de compra de livros, mas até o final de 2019 não foram feitas novas aquisições. Além disso, em 2019, o espaço antes utilizado como biblioteca passou a funcionar como sala de aula e hoje todo o acervo do Projeto Contexto foi deslocado para uma estante localizada em uma sala do setor de educação da unidade prisional. O acervo do presídio permanece encaixotado em um galpão. De acordo com funcionários do PRB, devido a obras de manutenção em curso, ainda não há previsão para um novo espaço dedicado à biblioteca.

A seguir, na Seção 4, serão apresentados e discutidos os resultados do Projeto Contexto no PRB nos anos de 2017, 2018 e 2019.

4. Resultados e Discussão

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos os resultados do projeto de extensão universitária "Contexto – Ampliando o Alcance à Liberdade por meio da Leitura no Presídio Regional de Blumenau" nos anos de 2017, 2018 e 2019. Dessa forma, primeiramente apresentaremos um breve perfil dos reeducandos obtido por meio do questionário diagnóstico, seguida pela apresentação dos resultados em relação às avaliações de leitura e, por fim, discutiremos sobre o espaço da Biblioteca e a aquisição de novas obras.

O perfil dos reeducandos voluntários participantes do projeto de leitura no PRB segue o padrão nacional. De acordo com os diagnósticos feitos pela equipe do projeto ao longo dos seus três anos, mais de 50% dos reeducandos têm idade inferior a 30 anos, caracterizando uma população jovem.

Apesar de alguns reeducandos já participarem de outras formas de remição de pena como o trabalho e o estudo, de acordo com o diagnóstico, o nível de escolaridade dos participantes é muito baixo. Aproximadamente 55% dos reeducandos têm apenas o Ensino Fundamental completo ou incompleto e aproximadamente 30% tem o Ensino Médio incompleto. Sendo assim, cerca de 87% dos participantes do projeto não completaram a Educação Básica. Os dados desses reeducandos são próximos, portanto, do padrão nacional, apesar de haver uma porcentagem menor de reeducandos com Ensino Fundamental incompleto (a média nacional é de 51%, enquanto na nossa população é de 30%).

Esses números em relação ao grau de escolaridade são preocupantes, pois refletem o nível de letramento dos participantes do projeto. Sabe-se, além disso, que a situação pode ser ainda pior se levarmos em consideração os dados do INAF (2016), os quais revelam que mais de dois terços das pessoas que têm no máximo quatro anos de escolaridade permanecem na condição de analfabetismo funcional e, entre os que ingressaram ou concluíram os anos finais do ensino fundamental, mais de um terço ainda pode ser classificado na condição de analfabeto funcional. Nesse sentido, nosso projeto tem o papel de, por meio da leitura, aumentar o nível de letramento dos participantes.

Os diagnósticos, além de nos darem acesso às informações mencionadas, também nos revelaram as preferências de leitura dos reeducandos e, assim, a equipe pôde fazer a escolha das obras levando em consideração tanto o nível de escolaridade quanto os gostos pessoais de cada um. Dessa forma, compõem o acervo do projeto livros variados que incluem desde *best-sellers*, livros categorizados como infanto-juvenis até clássicos da literatura, proporcionando oportunidades diferenciadas de leitura.

Essa diversidade aparece inclusive entre os livros apontados como os favoritos pelos participantes do projeto, que vão desde romances de autores como Julio Verne e Italo Calvino até histórias em quadrinhos. Livros considerados muito fáceis por indivíduos plenamente alfabetizados, como "Bear", de Bianca Pinheiro, "Os goonies",

de James Kahn, e "O pequeno príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry, por exemplo, podem trazer grandes desafios para os reeducandos que apresentam dificuldades de leitura e compreensão. Por isso, assim como sugerem Faria e Oliveira (2014), acreditamos que a leitura de obras como essas podem ser muito mais valiosas para a formação desses leitores do que clássicos da literatura de difícil compreensão até mesmo por indivíduos plenamente alfabetizados. A formação de um leitor é um trabalho processual, demorado, e, por isso, deve-se respeitar o nível de letramento de cada participante do projeto no momento da indicação.

Seguir esses passos tem nos levado a resultados bastante positivos, visto que alguns participantes do projeto que não tinham o hábito de ler estão hoje pegando outros títulos emprestados na biblioteca do PRB. Mesmo os que relatam dificuldades de compreensão, ponderam que o esforço tem valido a pena, uma vez que a leitura tem trazido apenas benefícios. As principais dificuldades apontadas pelos leitores no questionário dizem respeito à compreensão de vocabulário. Eles reclamam bastante da falta de dicionários para consulta. Esse problema persiste, apesar da insistência da equipe da FURB com o PRB para que os participantes do projeto tivessem mais acesso à biblioteca (que a partir de 2019 deixou de existir).

Alguns reeducandos também dizem ter dificuldades em gravar personagens, em entender histórias cujo enredo não é linear, além de preferirem romances a livros de contos e crônicas. Eles dizem ter dificuldade para memorizar muitas histórias e, além disso, para escolher o que dar ênfase na hora de escrever a resenha. A escrita da resenha, inclusive, foi uma das dificuldades mencionadas por alguns reeducandos. Além disso, houve também alguns pedidos de livros menores e com mais ilustrações.

Essas dificuldades não nos parecem estranhas se levarmos em consideração o perfil desses sujeitos, os quais em sua maioria têm baixo grau de escolaridade e, consequentemente, baixo nível de letramento.

Alguns reeducandos também apontaram para a necessidade de aumentar o acervo e deixar que o próprio participante do projeto escolha o título a ser lido. Também acreditamos que o ideal seria que o reeducando pudesse escolher o título entre algumas opções oferecidas pela equipe, porém, enquanto houver limitação de exemplares e a equipe continuar pequena, não há possibilidade de isso acontecer.

Há também reeducandos que pedem por títulos classificados como autoajuda ou religiosos, porém o objetivo do projeto é formar leitores literários e oportunizar diferentes possibilidades de leitura, as quais eles não teriam acesso fora do projeto, então esse tipo de obra não fará parte das possibilidades de leitura.

Quando às avaliações realizadas no PRB, desde 2017, a equipe aplicou em torno de 745 avaliações em 16 rodadas. A seguir, no Quadro 1, apresentamos os resultados de cada rodada de avaliação:

Rodada de Avaliação	Data(s)	Quantidade de livros distribuídos	Quantidade de pareceres favoráveis à remição de pena
1	23/03/2017	40	8
2	05/05/2017	40	3
3	22 e 26/06/2017	40	13
4	28/08/2017	40	9
5	09/10/2017	41	30
6	13 e 20/11/2017	42	31
7	11/12/2017	40	34
8	25/04/2018	45	39
9	20/06/2018	46	41
10	22/08/2018	50	34
11	24/10/2018	47	37
12	13 e 14/12/2018	67	44
13	30/04/2019	45	33
14	07/06/2019	43	29
15	30/08/2019	44	28
16	01 e 08/11/2019	75	39
TOTAL		745	452

Quadro 1. Resultados das avaliações de leitura no Presídio Regional de Blumenau em 2017, 2018 e 2019

A análise do Quadro 1 nos mostra o quanto o projeto demorou a trazer resultados no primeiro ano. Nas quatro primeiras rodadas de avaliação, apesar de distribuirmos 120 livros para leitura, apenas 33 pareceres favoráveis à remição de pena foram enviados à justiça.

Um dos motivos talvez tenha sido a novidade do projeto no presídio, que ainda não tinha credibilidade entre os reeducandos. Por isso, houve resistência na participação e, apesar de se inscreverem, no dia da avaliação desistiam ou faziam a prova sem terem lido o livro.

Outro fator que influenciou no baixo número de participantes nos dias de avaliação é a alta rotatividade desses reeducandos no regime semiaberto. Muitos reeducandos progridem ou regridem no regime e, por isso, deixam de participar do projeto.

Uma vez conhecendo melhor o dia-a-dia do PRB, nossa equipe, juntamente com a orientadora pedagógica da unidade, foi criando alternativas para mantermos um número maior de participantes no projeto, como a criação de uma lista de espera para interessados em participar. Dessa forma, foi possível fazer a rápida substituição de um reeducando por outro nos casos de desistência.

Depois das primeiras remições homologadas pela justiça e dos comentários positivos dos participantes, começou a se criar uma cultura de leitura no PRB e, além de mais reeducandos se mostrarem interessados em participar do projeto, aqueles que já participavam passaram a se engajar mais.

Dessa maneira, apesar dos percalços enfrentados no início da implantação do projeto, a partir da quinta avaliação o número de reeducandos cujos pareceres foram favoráveis à remição de pena por leitura aumentou consideravelmente e, ao longo de três anos, tivemos um total de 745 livros distribuídos para leitura e 452 pareceres favoráveis encaminhados à justiça.

Apesar das dificuldades encontradas ao longo desses três anos, reeducandos e funcionários têm avaliado positivamente a presença do Projeto Contexto no PRB. Alguns funcionários inclusive informaram à equipe que já leram ou que pretendem ler livros do acervo do projeto.

Em conversas informais, tanto funcionários quanto reeducandos afirmam que houve uma mudança significativa no comportamento das pessoas dentro da unidade prisional. Há relatos de que muitas das conversas são agora sobre leitura. Os participantes do projeto contam histórias que leram para outros reeducandos e percebe-se que há mais pedidos de empréstimo de livros da biblioteca do presídio. Muitos dos participantes do projeto, além de lerem os livros indicados para a avaliação, têm tomado outros títulos emprestados para ler.

Quanto à organização do acervo da biblioteca do PRB para possibilitar a consulta rápida a títulos e para facilitar e incentivar o processo de empréstimo de livros entre os reeducandos, em 2017 e 2018, a equipe do projeto fez a catalogação dos novos títulos adquiridos em função do projeto para a organização do acervo da biblioteca do PRB. Até dezembro de 2017, foram catalogados 209 livros, e no ano 2018, a equipe terminou de catalogar todo o acervo já existente na biblioteca do PRB.

Tendo em vista a falta de quantidade de exemplares de um mesmo título, a equipe enfrentou problemas, principalmente no primeiro semestre de 2017. Apesar de insistir na importância da compra de novos livros para o melhor andamento do projeto, apenas no mês de agosto recebemos parte da quantidade de exemplares pedidos (alegou-se falta de verba pública para a compra dos livros). Foram 145 livros recebidos, entretanto, recebemos poucos exemplares para o mesmo título e continuamos com alguns problemas concernentes à distribuição de leitura entre os integrantes da equipe de avaliação (composta por professores e bolsistas da FURB). Como nossa equipe de avaliação é pequena e há poucos exemplares do mesmo título, os avaliadores precisam fazer a leitura de vários títulos em um curto período para poderem fazer as avaliações.

Essa situação de falta de livros é problemática, ainda mais se levarmos em consideração que portaria conjunta n. 276, de 20 de junho de 2012, prevê a necessidade de haver no mínimo vinte exemplares de cada obra indicada para leitura no projeto nos acervos das Bibliotecas das unidades prisionais. Ou seja, mais uma vez o poder público não dá condições mínimas para que se garanta aos reeducandos o direito à remição de pena por leitura.

Tendo em vista a falta de investimento público no projeto, que não recebe novas aquisições desde 2017, em 2020 a equipe do projeto de extensão pretende, por meio de campanhas de doação, conseguir mais livros para o bom andamento do projeto.

Considerações finais

O sistema carcerário brasileiro vive uma situação precária. Sabe-se que a negação de direitos aos presos começa pela falta de vagas suficientes para que todos possam cumprir dignamente a pena imposta pelo Estado. Além da superpopulação carcerária, direitos básicos e essenciais para a ressocialização são negados aos reeducandos. Esse é o caso do direto à educação e ao trabalho. Essas limitações estruturantes acabam gerando a reincidência, resultado totalmente oposto ao pretendido pelo sistema penal.

Diante deste cenário, nosso projeto tem tido papel importante no cumprimento da demanda da secretaria de segurança pública do estado no que diz respeito à Lei 7.210/84, que dispõe sobre remição de pena. Apesar de o projeto atingir uma pequena parcela dos reeducandos do PRB, ele tem cumprido seu papel de, por meio da leitura, aumentar o nível de letramento dos participantes, que são, em sua maioria, jovens com baixa escolaridade.

Hoje, no Presídio Regional de Blumenau, a remição pela leitura só é viável por meio desse projeto, com as ações de extensão da Universidade, como vem acontecendo nos últimos três anos. Por isso, acreditamos que cumprimos com nossos objetivos ao garantir a esses sujeitos direitos já previstos em lei e, além disso, contribuímos para atingir uma das metas do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da Universidade Regional de Blumenau. Dessa forma, o projeto tem tido sucesso não só pela viabilidade do cumprimento da lei, mas também por contribuir para a ressocialização e reeducação dos detentos, algo que, em última análise, reverte em benefícios a toda sociedade.

Referências

BLUMENAU. Poder Judiciário de Santa Catarina. Comarca de XXX. 3ª Vara Criminal. *Portaria n. 006*, de 20 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.oab-bnu.org.br/attachments/article/14038/Scan_20161003_183529.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli; SCHLINDVEIN, Jaqueline de Alencar. Quando o exercício da leitura não ensina a ler: atividades de leitura no LD para anos iniciais da escola do campo. *Travessias Interativas*, São Cristóvão (SE), v. 9, n. 17, p. 45-58, jan.-jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento nacional de informações penitenciárias:* INFOPEN. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

_____. *Lei 7.210/84*, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. *Portaria Conjunta n. 276*, de 20 de junho de 2012. Órgãos Responsáveis pela Portaria: Justiça Federal e Departamento Penitenciário Nacional. Local de Publicação: Brasília/DF. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria_remissaopelaleitura.pdf/view>. Acesso em: 07.08.2017.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional brasileiro*. Brasília: CNMP, 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FARIA, Aléxia Alvim Machado; OLIVEIRA, Ana Guerra Ribeiro de. De turma da Mônica a Crime e Castigo: a remição por leitura como uma oportunidade de autodidática. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=2425ad56cc45acbd>. Acesso em: 08 dez. 2016.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

JORGE, Patrícia Gonçalves; ZENDRON DA CUNHA, Karina; RAMOS, Suelen. Círculos de leitura e letramento literário em espaços de privação de liberdade. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 18, n. 3 p. 20-37, jan. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane. A leitura no espaço carcerário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 111-128, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p111/pdf_21>. Acesso em: 08 fev. 2018.

LAJOLO, Marisa. Carlos Drummond de Andrade: uma história exemplar de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

PROENÇA, Debóra Maria. *Remição pela leitura:* o letramento literário ressignificando a educação na prisão. 157f. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015.

RAMOS, Rowayne Soares. *Letramento na prisão?* Curitiba: Appris, 2016.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e o livro didático de língua portuguesa: "os amores difíceis". In: PAIVA, Aparecida *et al*. (Orgs.) *Literatura e letramento:* espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

PERSPECTIVAS SOBRE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, PLURILINGUISMO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SUA RELAÇÃO COM A PRODUÇÃO DE SABERES NA ESFERA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

PERSPECTIVES ON LINGUISTIC DIVERSITY, PLURILINGUALISM AND LINGUISTIC POLICIES AND THEIR RELATION TO THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN THE ACADEMIC-SCIENTIFIC WORLD

Claudia Fernanda PAVAN[1]

RESUMO: É urgente voltar o olhar para a diversidade linguística – especialmente no Brasil, com sua grande pluralidade linguística interna e suas relações fronteiriças – e buscar soluções para a desvalorização e o desencorajamento à diversidade e ao plurilinguismo. Para tanto, é preciso, primeiramente, que nos debrucemos sobre dois problemas basilares: nossa cultura monolíngue – baseada na construção de um mito – que é o primeiro obstáculo para a compreensão e implementação de outras línguas; e o domínio de línguas eurocêntricas, como o inglês, com seu status de língua franca global – situação que favorece ainda mais o enfraquecimento da diversidade linguística no país. Neste trabalho, partindo da hipótese de que as línguas influenciam nossa forma de pensar e que, portanto, quanto mais línguas conhecermos, mais ampla pode se tornar nossa produção de saberes, pretendo refletir sobre a importância da diversidade linguística e da criação de políticas linguísticas voltadas ao fomento do plurilinguismo, sobretudo na esfera acadêmico-científica. Para tanto, apoio-me na inter-relação entre os pressupostos teóricos da Sociolinguística, da Linguística Cognitiva, da Psicolinguística e da Linguística Aplicada.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Linguística. Plurilinguismo. Políticas Linguísticas.

ABSTRACT: It is urgent to turn our attention to linguistic diversity - especially in Brazil, with its great linguistic plurality and its border relations - and to seek solutions against the devaluation and discouragement of diversity and plurilingualism. To do so, it is of paramount importance to consider two basic problems: our monolingual culture - based on the construction of a myth -, which represents the first obstacle to the understanding and the implementation of other languages, and the domination of Eurocentric languages, like English, with its status as global "lingua franca" - a situation that further favors the weakening of linguistic diversity in the country. In this work, starting from the hypothesis that languages influence our way of thinking and that, therefore, the more languages we know, the broader our production of knowledge becomes, I intend to reflect on the importance of linguistic diversity and the creation of linguistic policies aimed at the promotion of multilingualism, especially in the academic-scientific sphere. To that end, this study is based on the interrelation between the theoretical assumptions of Sociolinguistics, Cognitive Linguistics, Psycholinguistics and Applied Linguistics.

KEYWORDS: Linguistic Diversity. Plurilingualism. Linguistic Policies.

1. Doutoranda em Sociolinguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Contato: claudia.pavan@ufrgs.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7105-8029.

Recebido em 24/02/2020
Aprovado em 15/10/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Introdução[2]

Inicio esta introdução com o resumo deste artigo em outras três línguas[3], como referência inicial das reflexões sobre diversidade linguística que se seguiram.

RESUMEN: Es urgente mirar hacia la diversidad lingüística – especialmente en Brasil, con su gran pluralidad lingüística interna y sus relaciones fronterizas – y buscar soluciones para la desvalorización y el acobardamiento a la diversidad y al plurilingüismo. Para eso, es necesario, en primer lugar, que planteemos dos problemas basilares: nuestra cultura monolingüe – basada en la construcción de un mito – que constituye el primer obstáculo para la comprensión y la implementación de otras lenguas, y el dominio de lenguas eurocéntricas, como el inglés, con su estatus de lengua franca global – situación que favorece aún más la debilidad de la diversidad lingüística en el país. En este trabajo, se parte de la hipótesis de que las lenguas influencian nuestra forma de pensar y que, por lo tanto, cuanto más lenguas conocemos, más amplia puede volverse nuestra producción de saberes, pretendo reflexionar acerca de la importancia de la diversidad lingüística y de la creación de políticas lingüísticas dirigidas al fomento del plurilingüismo, fundamentalmente en el campo académico-científico. Para eso, me apoyo en la interrelación entre los presupuestos teóricos de la Sociolingüística, de la Lingüística Cognitiva, de la Psicolingüística y de la Lingüística Aplicada.

PALABRAS CLAVE: Diversidad Lingüística. Plurilingüismo. Políticas Lingüísticas.

ÑEMOMBYKY: Tekotẽve jajevy ha ñama'ẽ ñe'ẽnguéra rehe – Brasil pe, oguerekova heta ñe'ẽnguéra ijokuaa rembe'y pe – ha tekotevẽ ojeheka ñemyatyrõ ñe'ẽnguéra pe guarã omotendevo ambue ñe'ẽ. Upevare tekotevẽ ñañemopytasô mokõi pa'ãrehe: ñande rekove ohechava peteĩ ñe'ẽ añomi ha noma'ẽi opavave ñe'ẽrehe. Upeva ndohejái oñembo'e ambue ñe'ẽ, ha omoĩ tenondépe ñe'ẽnguéra Europa-pegua, Inglês, oĩva opavave ñe'ẽ tenondépe. Ko mba'e, omomichĩ opavave ñe'ẽnguéra. Ko tembiapope, roĩmo'a ñe'ẽnguéra omosãmbyhy mba'éichapa jahecha ñande jere, upearehe tekotevẽ heta ñe'ẽnguéra jaikuaa. Ikatu haguã jaguereko opaichagua ñema'ê. Añepytasóta jaikuaahagua mba'érepa tekotevẽ ojeikuaa opavave ñe'ẽnguéra ha tekõtevẽha ojejapo ñe'ẽnguéra sãmbykyha, mbo'éhaope ha mbo'éhaovusu. Upévare ajeporeka Ñe'ẽ tekoatype, Ñe'ẽ jepy'amongetape, Ñe'ẽ apytu'ũkuaatype ha Ñe'ẽ jeporupe.

ÑE'Ẽ *TERAÑEMI*: Ñe' ẽ ambuéva. Ñe'ẽ joparaeta. Ñe'ẽ Ñesãmbyhy.

RIASSUNTO: È urgente tornare a volgere lo sguardo alla diversità linguistica – soprattutto in Brasile, paese con una grande pluralità linguistica interna e relazioni frontaliere – e cercare soluzioni che contrastino il deprezzamento e la disincentivazione della diversità e del plurilinguismo. Pertanto, è necessario, in primis, concentrarci su due problemi basilari: la nostra cultura monolingue – basata sulla costruzione di un mito – che è il primo ostacolo alla comprensione e implementazione di altre lingue, e il dominio delle lingue erocentriche, come è il caso dell'inglese con il suo status di lingua franca globale – una situazione che favorisce ancor di più l'indebolimento della diversità linguistica nel Paese. In questo lavoro, a partire dall'ipotesi che le lingue

2. Agradeço as valiosas contribuições feitas pelos pareceristas anônimos da revista Travessias Interativas, que contribuíram de forma decisiva para o aperfeiçoamento da versão final deste artigo. As reflexões apresentadas neste artigo são parte da pesquisa desenvolvida durante o curso de especialização em Docência no Ensino Superior na PUCRS, sob orientação da Prof. Dra. Joyce Munarski Pernigotti.

3. Agradeço imensamente a ajuda de grandes amigas e profissionais na tradução do resumo para as seguintes línguas: espanhol (traduzido por Luciane Alves), guarani (traduzido por Maria Liz Benitez Almeida) e italiano (traduzido por Patrizia Cavallo).

influenzano il nostro modo di pensare e che, di conseguenza, quante più lingue conosciamo tanto più ampia diventa la nostra produzione di saperi, intendo riflettere sull'importanza della diversità linguistica e della creazione di politiche linguistiche volte a fomentare il plurilinguismo, specialmente nell'ambito accademico-scientifico. A tal fine, questo studio si basa sull'interrelazione tra i presupposti teorici della Sociolinguistica, Linguistica Cognitiva, Psicolinguistica e Linguistica Applicata.

PAROLE CHIAVE: Diversità Linguistica. Plurilinguismo. Politiche linguistiche.

As línguas acima representam uma parcela ínfima de todas as línguas presentes em nosso mundo. Mesmo que considerássemos apenas a América Latina, ou apenas o Brasil, as cinco línguas dos resumos apresentados neste artigo representam ainda uma parcela muito pequena de todas as línguas faladas no continente sul-americano ou em nosso país. Embora a pluralidade linguística seja um fato incontestável, ainda persiste, no Brasil, o mito do monolinguismo, criado a partir de um imaginário colonial que

> surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p. 37-38).

Essa construção mítica do monolinguismo e o domínio de línguas eurocêntricas[4], principalmente do inglês, com seu status de língua franca global, são questões que contribuem para a dificuldade de realização e de prática de outras línguas e, consequentemente, para o enfraquecimento da diversidade linguística no país. Uma das questões que reforça o exposto acima foi a revogação da lei 11.161 de 2005, através da Medida Provisória 746, visando à retirada da oferta obrigatória de língua espanhola das escolas, mantendo a obrigatoriedade apenas do inglês. Essa medida levou à criação do movimento #FicaEspanhol, com o objetivo de reverter essa mudança ao menos nas instituições de ensino do Rio Grande do Sul.

A língua é mais do que uma forma de comunicação, é um elemento sociocultural que representa a expressão da nossa identidade, da nossa forma de ver o mundo, da nossa forma de perceber o outro. É a língua que nos permite formar comunidades e compartilhar experiências. É através dela que transmitimos nossa história e nossa cultura, que produzimos e partilhamos saberes. A língua não é uma entidade isolada, ela possui um caráter dinâmico e é necessário que seja considerada em sua mobilidade, em sua pluralidade, em sua diversidade.

4. A noção de eurocentrismo que adoto neste texto não se limita aos aspectos geopolíticos que caracterizam a Europa, mas se relaciona, como aponta Mignolo (2005), à expansão do colonialismo europeu, a uma consciência definida em termos europeus e que, portanto, estende-se também à língua inglesa dos EUA.

Neste trabalho, parto da hipótese de que as línguas influenciam nossa forma de pensar e que, portanto, quanto mais línguas conhecermos, mais ampla pode se tornar nossa produção de saberes. Assim, é essencial refletir sobre a importância da diversidade linguística e da criação de políticas linguísticas voltadas ao fomento do plurilinguismo, sobretudo na esfera acadêmico-científica.

Com esse objetivo, apoio-me na inter-relação entre perspectivas da Sociolinguística, da Linguística Cognitiva, da Psicolinguística e da Linguística Aplicada. Essa inter-relação se explica, por um lado, pela importância da interdisciplinaridade como elo que permite uma reflexão dinâmica e ampliada das questões abordadas neste artigo; por outro, a inter-relação entre essas disciplinas possibilita reflexões que consideram aspectos cognitivos e psicológicos, contextualizando-os socialmente, ou seja, considerando as relações entre língua, meio e cognição.

A metodologia utilizada neste artigo baseia-se na pesquisa bibliográfica, realizada por meio da coleta e análise de referências teóricas sobre as temáticas em questão.

Este artigo compreende seis seções: a primeira representada por esta introdução; a segunda, intitulada "questões terminológicas", esclarece os conceitos-chave utilizados ao longo do texto; a terceira aborda o plurilinguismo e a diversidade linguística na expansão da consciência e dos saberes; a quarta traz um aprofundamento sobre a cultura do monolinguismo; a quinta trata da política linguística na construção de uma sociedade aberta ao plurilinguismo; a sexta e última seção apresenta as considerações finais do trabalho.

2. Questões terminológicas

Para assegurar uma leitura mais fluida, são apresentados e definidos a seguir alguns conceitos bastante relevantes para este texto. É o caso, por exemplo, dos conceitos de diversidade, pluralidade e variedade linguística, noções que se destacam nos estudos sociolinguísticos e que são, muitas vezes, consideradas sinônimas.

Em relação à variedade linguística, segundo Harald Thun (2017a),

> é necessária uma definição mais ampla do termo "variedade". Esse conceito já se justifica, porque encontramos nele um termo geral e neutro para "dialeto", "socioleto", "língua regional", "língua especial", "linguagem técnica", mas também para "língua *standard*", "língua padrão" e mesmo "estilo" ou "registro", recuperando com isso a amplitude conceitual que o termo do grego *dialéktos* mais tarde perdeu, ao se restringir a "variedades" ligadas a determinado espaço de ocupação.
> "Variedade", embora ela mesma seja uma "língua", se distingue desta pelo ponto de vista relacional. "Língua" pode-se imaginar como uma única, por exemplo como língua humana. "Variedade" pressupõe uma pluralidade de línguas. Enquanto há línguas que coexistem inteiramente sem ter nada a ver umas com as ou-

> tras, a "variedade" sempre compreende uma relação com outras variedades. Essa relação em si pode ser de ordem diferente: subordinação, superioridade, igualdade. O estudo da língua em seu contexto social nos ensina que nenhum desses tipos de relação é neutro – não raro, a relação é tensa (THUN, 2017a, p. 91-92).

Já a diversidade linguística, como aponta Broch (2014, p. 6), indica a "coexistência de línguas diferentes na sociedade", enquanto "a pluralidade linguística, ou plurilinguismo, é utilizado aqui para designar as competências do indivíduo em mais de uma língua", ou seja, o uso alternado entre duas ou mais línguas. As noções de plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo também são utilizadas como sinônimos. Neste trabalho, pretende-se distingui-las conforme propõem Altenhofen e Broch (2011): enquanto o termo "multilinguismo" se refere à coexistência de línguas em um mesmo território, o "plurilinguismo" se refere à "postura de pluralidade" adotada pelos sujeitos em ambientes multilíngues e se reflete nas habilidades/competências em mais de uma língua (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 17).

Em 2009, David Marsh e Richard Hill realizaram um Estudo sobre a Contribuição do Multilinguismo para a Criatividade (*Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*), a pedido da Comissão Europeia. Esse pedido foi motivado pelas comemorações de 2009 como o ano europeu da criatividade e inovação. Nesse contexto, plurilinguismo e multilinguismo despontam como questões fundamentais na aquisição e ampliação de saberes (MARSH; HILL, 2009).

O estudo desenvolvido por Marsh e Hill apresenta uma interessante compilação de definições e distinções entre plurilinguismo e multilinguismo a partir de documentos da Comissão Europeia e do Conselho da Europa. Segundo Marsh & Hill (2009), o multilinguismo é "a capacidade das sociedades, instituições, grupos e indivíduos de se comunicarem, regularmente, em mais de uma língua na sua vida diária" (MARSH; HILL, 2009, p. 3).[5] Em seguida, esclarecem que

> essa definição ampla acolhe a distinção feita pelo Conselho Europeu entre "multilinguismo" e "plurilinguismo", na qual multilinguismo se refere mais à organização social, enquanto plurilinguismo a um repertório individual de competência linguística. O multilinguismo refere-se aqui exclusivamente à presença de várias línguas em um determinado espaço, independentemente daqueles que as utilizam: por exemplo, o fato de duas línguas estarem presentes na mesma área geográfica não indica se os habitantes têm conhecimento de ambas as línguas ou de apenas uma delas (MARSH; HILL, 2009, p. 3).[6]

5. Do inglês: "the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives".

6. Do inglês: "This broad definition embraces the distinction made by the Council of Europe between 'multilingualism' and 'plurilingualism', where multilingualism refers more to social organisation, and plurilingualism to an individual repertoire of linguistic competence. Multilingualism refers here exclusively to the presence of several languages in a given space, independently of those who use them: for example, the fact that two languages are present in the same geographical area does not indicate whether inhabitants know both languages, or only one."

Já o plurilinguismo é definido como

> a capacidade de utilizar várias línguas em diferentes medidas e para fins distintos é definida no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (p.168) como a capacidade "de utilizar línguas para fins de comunicação e de participar em ações interculturais, em que uma pessoa, vista como um agente social, tem proficiência, em diferentes medidas, em várias línguas e experiência de várias culturas". Essa capacidade se concretiza em um repertório de línguas do qual um falante pode fazer uso (MARSH; HILL, 2009, p. 3).[7]

O documento destaca ainda que essa distinção é importante para que se possa focar o plurilinguismo como uma competência individual, que leva ao desenvolvimento de outras competências linguísticas e culturais. Estas, por sua vez – modificadas através do conhecimento de outras línguas – contribuem para uma maior consciência linguística e intercultural e permitem que o falante desenvolva "uma personalidade enriquecida e mais complexa, uma maior capacidade de aprendizagem de línguas e uma maior abertura a novas experiências culturais" (MARSH; HILL, 2009, p. 3).[8]

A noção de consciência linguística (*language awareness*) é essencial na esfera dos estudos sobre o plurilinguismo e a diversidade linguística. Segundo a ALA (*Association for Language Awareness*) – associação internacional que tem por objetivo promover ações para o desenvolvimento da consciência linguística – pode-se definir consciência linguística como "**conhecimento explícito sobre línguas e percepção consciente e sensibilidade na aprendizagem, no ensino e no uso das línguas**" (ALA, 2020 – grifos do autor).[9] Trata-se, como argumentam Verschik (2017) e Davies (2018), de uma definição bastante ampla, que não contempla – ao menos não explicitamente – nem os vínculos entre consciência linguística, plurilinguismo, contatos linguísticos e diversidade linguística nem a perspectiva crítica, fundamental ao conceito.

Faz-se necessário, como insiste Davies (2018), pensar o conceito de consciência linguística levando em conta as línguas em seus contextos sociais específicos e evidenciando as estruturas e ideologias de poder que as cercam. Além disso, é preciso considerar também as relações que se estabelecem entre consciência linguística, plurilinguismo, contatos linguísticos e diversidade linguística. Em situações de contato linguístico, a partir das quais surgem ambientes multilíngues, promover o plurilinguismo

7. Do inglês: "The ability to use several languages to varying degrees and for distinct purposes is defined in the Common European Framework of Reference for Languages (p.168) as the ability 'to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural action, where a person, viewed as a social agent, has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures'. This ability is concretised in a repertoire of languages a speaker can use".

8. Do inglês: "an enriched, more complex personality and an enhanced capacity for further language learning and greater openness to new cultural experiences."

9. Do inglês: "explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use."

significa promover a diversidade, incentivando seu acolhimento. Sujeitos plurilíngues desenvolvem, normalmente, uma consciência linguística maior que aqueles monolíngues – o que abre espaços para o diálogo sobre a diversidade linguística e esses dois aspectos, diálogo e consciência, representam as melhores armas contra o preconceito linguístico (JAMES; GARRETT; CANDLIN, 2014).

Verschik (2017) chama atenção ainda para a relação entre consciência linguística e política e planificação linguística. Além das comunidades linguísticas, é preciso considerar as escolhas individuais e conscientes dos falantes:

> Até recentemente, a planificação e a política linguística e o seu impacto no uso da língua eram consideradas no âmbito das comunidades. No entanto, a planificação individual, ou seja, não só a escolha da língua para interação, mas também a escolha consciente de itens, estruturas e modelos linguísticos tem de ser contabilizada. Trata-se de uma questão de agência: alguns falantes desejam deliberadamente ir contra as normas e expectativas prevalecentes. Isso se aplica frequentemente às escolhas e, em maior escala, às identidades dos falantes plurilíngues. [...] Alguns falantes optam deliberadamente por fazer uso de características que são geralmente consideradas características de substrato da L1 (muitas vezes, línguas autóctones ou de imigração). Com muita frequência, tais características são estigmatizadas pela variedade dominante e consideradas erroneamente como resultado de preguiça e descuido ou incapacidade de produzir características da variedade dominante. No entanto, isso ocorre não porque os imigrantes de segunda geração sejam incapazes de falar a variedade dominante, mas porque não querem ser considerados membros dessa comunidade de fala. As características típicas de variedades da primeira geração de imigrantes de línguas majoritárias (ou seja, características da L1 na L2), embora estigmatizadas pela geração mais velha, por educadores e políticos, podem ser consideradas como algo revigorante, criativo, "cool", etc., e conscientemente usadas pelos falantes (VERSCHIK, 2017, p. 6).[10]

Dessa forma, a noção de consciência linguística não se deixa separar de questões relacionadas a contatos linguísticos e à identidade dos falantes e remete igualmente à política e à planificação linguística. Como fica evidente no excerto acima, a política linguística não pode limitar-se à esfera escolar e acadêmica: políticas linguísticas tratam da língua e a língua atravessa a experiência humana em todas as suas esferas. Segundo Spol-

10. Do inglês: "Until recently language planning and language policy and their impact on language use have been considered on the level of communities. However, individual planning, that is, not only choice of language for interaction but also conscious choice of language items, structures, and models has to be accounted for, too. This is an issue of agency: some language users deliberately wish to act against the prevailing norms and expectation. This often applies to choices and, on a larger scale, identities of multilingual language users. [...] Some speakers deliberately choose to use features that are usually considered to be substratum features of L1 (often indigenous languages or immigrant languages). Quite often such features are stigmatized by the mainstream and erroneously believed to be a result of laziness and carelessness or disability to produce target features. However, this occurs not because second-generation immigrants are unable to speak the mainstream variety but because they do not want to be considered members of the mainstream speech community. Features that are characteristic of first-generation immigrant varieties of majority languages (i.e., L1 features in L2), albeit stigmatized by older generation, educators, and politicians, may be considered as something refreshing, creative, "cool,"etc. and consciously used by individuals."

sky (2008 *apud* BROCH, 2014), a política linguística é um fenômeno social, intimamente relacionado ao comportamento e às crenças dos membros de uma comunidade de fala.

Savedra & Lagares (2012), lembram que é importante distinguir política de planificação linguística: enquanto política linguística "é definida como sendo a determinação de grandes **escolhas** relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades", a planificação linguística é definida "como a política linguística posta em prática, representando um ato de autoridade" (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 12 - grifos dos autores). É importante destacar também a definição de política linguística apresentada por Calvet e adotada por muitos pesquisadores: "um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social" (CALVET, 2002, p. 133), Calvet salienta ainda que, nesse campo tão importante, somente o Estado tem o poder e os meios de por em prática tais escolhas (CALVET, 2002).

3. O plurilinguismo e a diversidade linguística na expansão da consciência e dos saberes

Nesta seção, a partir de perspectivas sobretudo da linguística cognitiva, são apresentados estudos e reflexões sobre a influência do plurilinguismo e da diversidade linguística em nossa forma de pensar e de ver o mundo.

Como apontam os estudos na esfera da linguística cognitiva, existem semelhanças na forma como os sujeitos experimentam e percebem o mundo e na forma como pensam e usam a língua. Contudo, em cada língua, essas semelhanças representam, na verdade, restrições, que delimitam uma complexa gama de possibilidades (EVANS; GREEN, 2006).

Se, como indicam as pesquisas de Lera Boroditsky (2009, 2010, 2011) – professora e pesquisadora bielorrussa, conhecida por seu trabalho nas áreas da linguagem e da cognição –, a língua que falamos influencia nossa forma de pensar, incentivar o plurilinguismo significa estimular o desenvolvimento de atitudes, de posturas e de perspectivas interculturais cada vez mais complexas, transversais e complementares, rejeitando, assim, posturas etnocêntricas e uniformizadoras. Se cada língua nos proporciona uma forma única de ver o mundo, quanto mais línguas conhecemos, mais amplas, mais diversificadas e, acima de tudo, mais profundas podem se tornar nossas reflexões sobre o conhecimento. Segundo Boroditsky,

> pessoas que falam diversas línguas realmente pensam de forma diferente e mesmo coincidências gramaticais podem afetar profundamente a forma como vemos o mundo. A língua é um dom exclusivamente humano, central para nossa experiência de ser humano. Valorizar seu papel na construção de nossas vidas mentais nos leva um passo mais perto de compreender a própria natureza da humanidade (BORODITSKY, 2009, p. 2).

Boroditsky argumenta, por exemplo, que diferentes línguas estruturam noções de tempo, espaço e de causalidade de formas bastante distintas. Em pesquisas realizadas com uma comunidade aborígene na Austrália, Boroditsky (2010) determinou que os *Pormpuraawans*, falantes de *Kuuk Thaayorre* não têm palavras para direções relativas, como direita e esquerda, mas utilizam direções absolutas – norte, sul, leste, oeste, etc. –, dizendo, por exemplo, "tem uma formiga na sua perna do sudoeste". Ao serem solicitados a organizar algumas imagens em uma progressão temporal, membros dessa comunidade organizaram as imagens do leste para o oeste, assim, quando

> sentados de frente para o sul, o tempo seguia da esquerda para a direita; sentados de frente para o norte, da direita para a esquerda; sentados de frente para o leste, em direção ao corpo e assim por diante. É claro que nunca dissemos a nenhum de nossos participantes para qual direção eles estavam voltados. Os Pormpuraawans não apenas sabiam disso, como também usavam espontaneamente essa orientação espacial para construir suas representações do tempo (BORODITSKY, 2010, n.p.).

Consequentemente, as línguas que falamos afetam nossa percepção do mundo. Isso não significa dizer que a língua determina nossos pensamentos, mas que "facilita nossa capacidade de conceitualização" (EVANS; GREEN, 2006, p. 98). Nesse sentido, pode-se presumir que o conhecimento de diferentes línguas torna possível a aquisição de diferentes saberes.

Ainda que a finalidade deste trabalho não seja minorar a relevância da língua inglesa, a predominância de uma única língua resulta numa visão monocultural e eurocêntrica, submetendo as outras línguas bem como os outros falantes a um status periférico e provocando, como salienta Hamel (2005), um empobrecimento – perigoso – no desenvolvimento acadêmico-científico, especialmente no que diz respeito às ciências sociais.

Os estudos de Lera Boroditsky (2009, 2010, 2011) e de Vyvyan Evans e Melanie Green (2006) são bastante relevantes para se refletir sobre a importância do plurilinguismo e da diversidade linguística, visto que essas autoras desenvolvem pesquisas no campo da linguagem e da cognição, focando na interação entre língua, cognição e percepção e, mais especificamente, em como a língua influencia nossa forma de pensar e de ver o mundo – o que, por sua vez, influencia nosso comportamento.

O aprendizado de línguas estrangeiras, como já antecipado por Boroditsky (2010), leva a novos saberes, novas formas de compreensão do mundo e age, portanto, na constituição própria do sujeito, provocando deslocamentos em relação à sua posição e a seus posicionamentos, fazendo com que reflita sobre novos sentidos – desconhecidos na língua materna –, sobre semelhanças e diferenças próprias de cada língua e como influenciam as formas de ver e interpretar o mundo. Isso leva, inevitavelmente, à desconstrução e reconstrução de sentidos renovados e, porque não, inéditos.

É fundamental, portanto, que se desenvolva um pensamento voltado à *pluriversalidade* (MIGNOLO, 2017) – movimento e ferramenta para a construção de saberes não mais baseados em perspectivas eurocêntricas, mas resultantes de políticas e pedagogias que aceitam e incentivam a diversidade.

4. Minorizados e Minorizadores: o que se esconde atrás da cultura do monolinguismo

A seguir, são apresentados exemplos que ilustram o poder da língua sobre o pensamento e as ações dos falantes, especialmente em situações de contato entre línguas majoritárias e minoritárias. A língua leva à ação, e se a língua representa uma ferramenta para exclusão, opressão e até extermínio de populações linguísticas, também pode ser a solução para evitar tragédias e promover a compreensão e o entendimento bem como a ampliação e a troca de saberes entre comunidades linguísticas distintas (DONOHUE, 2012).

O poder das línguas de domínio e, portanto, minorizantes, é um poder tirânico, lancinante, produzindo

> fissuras que vão se abrindo nessas línguas, fissuras por onde a língua imperial vai se infiltrando sorrateiramente e colonizando o léxico e a gramática das subjugadas. É o que se dá hoje em dia com o inglês, que ataca todas as outras línguas do mundo de cima para baixo e de dentro para fora (BAGNO, 2018, n. p).

Como aponta Mignolo (2017), ainda vivemos dentro de uma matriz colonial, na qual opera uma lógica de hierarquias. Entre elas, está a hierarquia linguística, estabelecida entre línguas europeias e não europeias e que privilegia a comunicação e a produção de conhecimento em línguas europeias, fazendo com que as línguas não europeias fiquem limitadas à produção de folclore ou cultura e não sejam reconhecidas quando se trata da produção de conhecimento.

Novas políticas linguísticas estão intrinsecamente relacionadas a políticas identitárias e à sua "inequívoca conexão com relações de poder" (MAHER, 2013, p. 120). Mesmo que a esfera acadêmico-científica tenha certa autonomia em relação a outras esferas sociais, não se pode desconsiderar questões e interesses políticos e econômicos que envolvem a utilização de certas línguas em detrimento de outras e o que essa distribuição assimétrica representa para a produção de conhecimentos e também para a identidade linguística dos sujeitos (HAMEL, 2005).

À imposição de uma língua hegemônica, vincula-se também a imposição de ideais e de domínio cultural e político – o que é perigoso, porque ameaça não apenas a liberdade de pensamento e de expressão, mas também a liberdade e mesmo a inte-

gridade física dos indivíduos. Basta lembrar episódios históricos que corroboram tal ameaça, como o genocídio de Ruanda em 1994, no qual em poucos meses, cerca de 800 mil pessoas foram chacinadas.[11]

Em relação ao ocorrido em Ruanda, Donohue (2012) alerta para o papel decisivo da produção de um discurso de ódio disseminado pelo grupo majoritário para o extermínio da comunidade minoritária *tutsi*. Ele lembra que quando a língua é utilizada de forma polarizada, forma-se uma "armadilha identitária"[12]: o conflito passa a ser percebido como um choque de identidades e os envolvidos tornam-se incapazes de focar na busca por soluções, por um caminho intermediário. "Quanto mais extremas e polarizadas as identidades se tornam, maior é a armadilha e menores as escolhas que as pessoas têm para ficar de fora do conflito" (DONOHUE, 2012, p. 16).[13]

Entre as etapas de alterações sociais que levam ao fomento e à consumação de tais conflitos está a simbolização: os grupos minoritários recebem nomes ou símbolos como forma de enquadrá-los, de marcar sua inferioridade. A língua é uma das características que determina o pertencimento a um grupo e, quando esse grupo é minoritário, sua língua passa a ser usada pelo grupo dominante também como um símbolo, uma marca de inferioridade (STANTON, 2004 *apud* DONOHUE, 2012). Trata-se de uma dinâmica poderosa, que leva os próprios falantes de uma língua minoritária a percebê-la como inferior, sem prestígio – muitas vezes como língua nenhuma – e faz com que esses falantes se esforçem para aprender a língua dominante, muitas vezes, em detrimento da manutenção da sua própria língua.

O poder da língua é bem ilustrado também no estudo realizado sobre metáforas por Boroditsky e Thibodeau (2011), no qual apontam a grande influência dessas figuras de linguagem na forma como interpretamos e nos colocamos frente a questões sociais:

> Nos anos 80, Ronald Reagan declarou *guerra contra as drogas*, definindo contrabandistas, traficantes e usuários como o inimigo a ser combatido. Políticas alinhadas à guerra contra as drogas exigiam penas mais duras para crimes relacionados a drogas. Desde então, a taxa de encarceramento mais do que quadruplicou nos EUA. Outros levaram a metáfora *o crime é um vírus* a sério e implementaram programas para tratar o crime como uma doença contagiosa. [...] Alguns pesquisa-

11. O genocídio de Ruanda começou em 6 de abril de 1994, quando o avião que levava o presidente Juvénal Habyarimana e o presidente do Burundi, Cyprien Ntaryamira, foi abatido pouco antes de pousar no aeroporto de Kigali, capital da Ruanda. Esse evento desencadeou o massacre de tutsis pelas forças armadas ruandesas e pela milícia Interahamwe, dominada por extremistas hutus. Em meados de maio, cerca de 800.000 ruandeses haviam sido mortos. O controle de meios de comunicação por grupos de extremistas apoiados pelos hutus colaborou para o massacre dos tutsis. Através de transmissões diárias, esses grupos tinham por objetivo incitar o ódio contra a minoria tutsi (cerca de 9% da população) no país. Em busca de apoio para sua causa extremista, utilizavam-se de uma linguagem extrema, incitando a violência contra a população tutsi (para mais informações sobre o genocídio de Ruanda cf. SIMON, 2006).

12. Do inglês: "identity trap."

13. Do inglês: "The more extreme and polarized the identities become, the bigger the trap that is created and the fewer choices people have to stay out of the conflict."

> dores no âmbito da justiça criminal chegaram a apontar metáforas inadequadas como a raiz do fracasso na prevenção do crime (BORODITSKY; THIBODEAU, 2011, p. 2 – grifos dos autores).

Em relação à importância de políticas linguísticas e suas consequências, é importante lembrar a política de nacionalização traçada pelo governo Getúlio Vargas, que tinha como objetivo a construção de um Estado Nacional, assimilando os imigrantes e coibindo a expansão de suas línguas. Através da instituição do Decreto-Lei nº 406, de maio de 1938, que estabelecia regras a respeito das práticas culturais, educacionais e linguísticas dos imigrantes no território brasileiro, fundamentando-se na necessidade de consolidar a identidade e a unidade nacional, os imigrantes foram proibidos de usar suas línguas. Os professores das escolas nas colônias, que até então eram igualmente falantes de línguas de imigração, foram substituídos por professores falantes de português, escolas bilíngues foram fechadas e muitos imigrantes foram perseguidos e até torturados por lutarem pelo direito de falar sua língua primeira (ALTENHOFEN, 2004).

Os exemplos apresentados acima mostram claramente o poder da língua: ela dá forma não apenas aos nossos pensamentos, mas também aos nossos comportamentos. Como indicado anteriormente, o uso de metáforas inadequadas ou de um discurso de ódio tem o poder de influenciar a forma de agir de toda uma comunidade, assim como o abuso e a violência perpetrados em relação às minorias têm o poder de levar os próprios sujeitos oprimidos a compartilhar das ideias dos opressores. Tais questões mostram a grande importância de voltarmos o olhar, e por que não dizer, as mãos, no sentido de colocar em prática ações para modificar essa realidade.

Nesse sentido, o Paraguai representa um exemplo a ser seguido. Segundo Almeida (2017), o país possui duas línguas nacionais: o espanhol e o guarani, oficializado em 1992. Trata-se, sem dúvida, de uma situação exemplar e única, se lembrarmos que, no Brasil bem como nos outros países do Novo Mundo, apesar do grande número de línguas autóctones e de migração, a língua oficial é sempre a língua do colonizador.

De acordo com o censo realizado pelo IBGE em 2010, são faladas 274 línguas indígenas no território nacional. Além disso, o censo identificou que, no geral, apenas 37,4% dos indígenas de 5 anos ou mais de idade falam uma língua indígena. Dentro das terras indígenas esse percentual sobe para 57,3%, enquanto fora delas, em áreas urbanas, 9,7% ainda são falantes, e, em áreas rurais, 24,6%. Em relação às línguas de imigração faladas no país, Altenhofen (2013) ressalta que perfazem um total de 56 línguas.

Essas informações são extremamente relevantes para uma política educacional e linguística que contemple a diversidade e o plurilinguismo. Contudo, ainda são dados muito superficiais, quando lembramos que o censo demográfico só voltou a abordar a língua falada no âmbito familiar depois de longos 60 anos. Antes disso, em 1940, o objetivo do censo ao fazer essa investigação era "mensurar o grau de *assimilação* dos

imigrantes" e, em 1950, "além dessa, era também uma aproximação para identificação da população indígena" (IBGE, 2012, p. 90 – grifos meus). Embora a questão das línguas indígenas tenha sido novamente abordada em 2010, ficou restrita apenas à

> população que se declarou indígena no quesito cor ou raça ou para as pessoas que, residindo nas terras indígenas, se declararam em categoria diferente de indígena no quesito cor ou raça, mas responderam positivamente à pergunta "você se considera indígena?" (IBGE, 2012, p. 90).

É imprescindível que essas minorias linguísticas e os direitos de seus falantes sejam reconhecidos e, ainda, que o objetivo desse reconhecimento seja impulsionar o plurilinguismo e valorizar a diversidade linguística e não avaliar o grau de assimilação desses sujeitos. É preciso conhecer e estudar quais línguas são faladas pelas pessoas em casa, nas escolas, nas comunidades. É preciso proporcionar espaços para que os falantes de línguas minoritárias assumam − assim como os falantes de línguas majoritárias − a condição de cidadãos de um país plural e plurilíngue. É preciso parar de ignorar as línguas presentes no território brasileiro.

A próxima seção traz considerações sobre políticas linguísticas, seu papel na promoção do plurilinguismo bem como ações, estratégias e caminhos que podem contribuir para a produção e transmissão dos saberes próprios de cada língua em sua diversidade.

5. A política linguística na construção de uma sociedade aberta ao plurilinguismo

Promover a diversidade linguística e elevar outras línguas ao status de línguas de produção e de transmissão do saber requer um envolvimento político das instituições de ensino, do governo, mas também dos pesquisadores, pois, como aponta Tatián (2012), todos nós, enquanto pesquisadores, já tivemos de nos confrontar, de forma mais ou menos explícita, com questões relativas à política linguística e às suas implicaturas na produção, circulação e transmissão de saberes.

Isso não significa que todas as línguas tenham de ser utilizadas nos mesmos domínios. A produção e transmissão de saberes não se dá apenas na esfera acadêmica ou através de textos especializados. Trata-se sobretudo de desenvolver ações voltadas para a disseminação e manutenção da diversidade linguística. Como apontam Horst, Fornara & Krug (2017), uma das estratégias fundamentais para alcançar esse propósito é a conscientização linguística e cultural, que se dá "através da circulação do conhecimento e das diferentes vozes presentes na comunidade" (HORST; FORNARA; KRUG, 2017, n.p.).

Construir uma "pedagogia do plurilinguismo" e investir no desenvolvimento da consciência linguística são fatores decisivos para a promoção da diversidade e da pluralidade linguística (ALTENHOFEN, 2013, p. 99). A universidade, como local-mo-

delo da produção de saberes e espaço para a superação de preconceitos linguísticos reproduzidos culturalmente também deve ser o lugar para se discutir e se empreender movimentos em favor dessa diversidade e dessa pluralidade.

Para Spolsky (2008 *apud* BROCH, 2014), os diferentes participantes na esfera do ensino institucional formam categorias de participantes que trazem suas próprias práticas e crenças para dentro do domínio no qual se dá o processo de ensino-aprendizagem. Ao se questionar sobre o que determina a política linguística nesse contexto, Spolsky argumenta que, em certos domínios, a decisão pode estar nas mãos da direção da instituição de ensino, em conjunto com um grupo de professores; em outras, pode até mesmo contar com a participação de pais e responsáveis, mas o mais comum é que a política linguística esteja centralizada no governo, estado e município – o que pode gerar conflitos entre políticas linguísticas não adequadas ao contexto local ou regional e que não levam em conta as escolhas individuais dos falantes.

Embora a LDB/96 [Lei de Diretrizes e Bases] preveja a implementação de uma política educacional que leve em conta a diversidade linguística e cultural dos sujeitos, essa diversidade não é incentivada, sequer é reconhecida, seja no âmbito escolar, acadêmico, político ou social. Nem mesmo a diversidade da própria língua portuguesa é levada em conta ou mesmo abordada em sala de aula, como se uma única variedade linguística fosse comum "a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização" (BAGNO, 1999, p. 15).

Além disso, ainda que comunidades autóctones tenham certa proteção garantida pela constituição promulgada em 1988 – as comunidades indígenas, por exemplo, tiveram reconhecido o direito sobre suas terras, sua cultura e suas línguas, conforme os Arts. 210 e 231 CF/88 – isso não garante a manutenção e a difusão das línguas indígenas. Da mesma forma, as línguas de imigração estão, por falta de políticas linguísticas adequadas, desaparecendo gradativamente.

A criação de políticas linguísticas que contemplem a diversidade linguística está intimamente relacionada com a forma como as diferentes línguas são percebidas dentro de uma sociedade. Se, como anteriormente indicado, apenas algumas línguas desfrutam do status de língua de prestígio, todas as outras serão rejeitadas, menosprezadas. Como afirma Calvet (2007, p. 157), "as políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre línguas e sociedades." As políticas linguísticas têm, portanto, a função de alimentar os laços entre as sociedades e todas as línguas e seus falantes que se inserem nelas.

Assim, é necessário que nos debrucemos sobre pesquisas na área de políticas linguísticas, pois são elas que levam à "construção de um modelo de educação mais justo e adequado, pautado no respeito aos direitos linguísticos dos aprendizes e no desenvolvimento pleno de suas capacidades" (ALTENHOFEN, 2004, p. 92).

Com certeza, não se trata de um projeto simples. Contudo, há caminhos para alcançá-lo: como a elaboração de inventários linguísticos e pesquisas sobre a diversidade e as variedades linguísticas, através de questionários mais detalhados, incluídos no censo demográfico, e da criação de mapas e atlas linguísticos que oferecem informações pluridimensionais valiosas sobre as variedades linguísticas. É o caso, por exemplo, do ADDU (*Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay)*, com o objetivo de "ampliar o espaço de variedades, levando expressamente em consideração as consequências dos contatos intra- e interlinguísticos" (THUN, 2017b, p. 73), do ALMA (*Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata*) e do ALGR (*Atlas lingüístico Guaraní-Románico*). Cada um deles enfoca um determinado tipo de contato linguístico: línguas de colonização – português e espanhol (ADDU), língua nativa ameríndia guarani e de colonização – espanhol e português (ALGR), língua minoritária de imigração alemã Hunsrückisch e de colonização – português e espanhol (ALMA-H).

Além disso, abrir as portas do universo acadêmico à comunidade, promovendo ações voltadas à diversidade linguística – como seminários, oficinas, apresentações artísticas, relatos pessoais, palestras, rodas de conversas, entre outros –, nas quais os falantes possam compartilhar suas experiências linguísticas, representam formas de produção e transmissão desses saberes. Nesse sentido, vale mencionar a publicação, em 2018, do livro *Hunsrückisch em prosa & verso*, que reúne textos do 1º Concurso Literário de Poemas e Contos em Hunsrückisch, realizado em 2017.

Os inventários linguísticos, como os de línguas de imigração – entre os quais vale citar o inventário do Hunsrückisch e do Talian – são ações que representam "uma política linguística *in vivo*" (ALTENHOFEN; MORELLO, 2018, p. 14 – grifos dos autores), que envolvem esforços articulados entre instituições acadêmicas, governamentais e de pesquisa e as próprias comunidades de falantes. Inventários linguísticos são políticas de reconhecimento da diversidade linguística, por meio da sua identificação e documentação bem como de ações que têm por objetivo a manutenção, a promoção e a revitalização linguística e contribuem para "uma caminhada no sentido de uma educação plurilinguística, de uma *ouverture aux le langues* ('abertura às línguas'), de um plurilinguismo consciente e aditivo [...]" (ALTENHOFEN; MORELLO, 2018, p. 13 – grifos dos autores).

Não há como simplificar a complexa realidade da diversidade e da pluralidade linguísticas. Reconhecê-las, estudá-las e definir prioridades são passos fundamentais para estabelecer políticas que tenham o objetivo de contemplá-las e incentivá-las, denunciando e rejeitando, ao mesmo tempo, a imposição de uma norma única, baseada na pretensa superioridade de uma determinada língua – ou do contexto que essa língua representa: uma língua internacional como construto necessário à crescente globalização.

Considerações finais

A língua não é uma entidade isolada, fechada em si, finalizada. Ela possui um caráter dinâmico e deve ser considerada em sua mobilidade, em sua pluralidade, em sua diversidade. Este trabalho procurou destacar a importância da diversidade linguística e do plurilinguismo para a construção e para o compartilhamento de saberes. Nesse sentido, estabelecer políticas linguísticas que impliquem tais questões é especialmente relevante no Brasil, visto que, embora ainda perdure no país uma perspectiva monolíngue, são faladas, no território nacional, 274 línguas indígenas (cf. dados do censo demográfico de 2010) e 56 línguas de imigração (ALTENHOFEN, 2013).

Faz-se necessário, portanto, intensificar o debate sobre a diversidade linguística e o plurilinguismo tanto na esfera acadêmica quanto na esfera da política e da planificação linguística. Com certeza, novas políticas linguísticas nacionais pressupõem uma maior dedicação ao estudo dos contextos plurilíngues e das situações de línguas de contato, como através da elaboração de inventários linguísticos, da produção e publicação de livros, da criação de atlas linguísticos, enfocando determinados tipos de contatos entre línguas e do diálogo direcionado à troca de experiências e a ações conjuntas com outras comunidades linguísticas, especialmente da América do Sul.

Incentivar o plurilinguismo significa encorajar o desenvolvimento de atitudes, de posturas e de perspectivas interculturais cada vez mais complexas, transversais e complementares, desprestigiando, assim, posturas etnocêntricas e uniformizadoras: se cada língua nos proporciona uma forma única de ver o mundo, quanto mais línguas conhecemos, mais amplas se tornam nossas perspectivas, mais diversificadas e, acima de tudo, mais profundas podem ser nossa produção de saberes e nossas reflexões sobre o conhecimento.

Além disso, promover o plurilinguismo significa promover a diversidade e, em especial, incentivar o seu acolhimento; sujeitos plurilíngues desenvolvem, normalmente, uma consciência linguística maior que aqueles monolíngues. Isso, por sua vez, como observam James, Garrett & Candlin (2014), abre espaços para o diálogo sobre a diversidade linguística, e esses dois aspectos – diálogo e consciência – representam as melhores armas contra o preconceito linguístico.

Para que se construa um modelo de educação mais justo e adequado, que respeite os direitos linguísticos de todos os sujeitos, é imprescindível que nos debrucemos, sobretudo no meio acadêmico, sobre pesquisas na área de políticas linguísticas e ações que destaquem a diversidade e a pluralidade linguística (Altenhofen, 2004), alimentando os laços entre as sociedades, as línguas e os falantes que se inserem nelas.

Contudo, políticas linguísticas não podem limitar-se à esfera escolar e acadêmica: políticas linguísticas são fenômenos sociais, intimamente relacionados ao comportamento e às crenças dos membros de uma comunidade de fala (SPOLSKY 2008, *apud* BROCH, 2014). Políticas linguísticas tratam da língua e a língua atravessa a experiência humana em todas as suas esferas.

Referências

ALA (*Association for Language Awareness*), 2020. Disponível em: https://www.languageawareness.org/?page_id=48. Acesso em: 15 abr. 2020.

ALMEIDA, Maria Liz B. *A produção de sentidos sobre o "Brasiguayo" na mídia paraguaia: uma análise das matérias e dos comentários do jornal Última Hora*. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13119/DIS_PPGCOMUNICACAO_2017_ALMEIDA_MARIA.pdf?sequence=1. Acesso em 29 mar. 2020.

ALTENHOFEN, Cléo. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al*. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ALTENHOFEN, Cléo.V. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista internacional de lingüística iberoamericana,* 2 (3), 2004.

ALTENHOFEN, Cléo V.; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma "pedagogia do plurilinguismo" baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas,* p. 15-22, 2011.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. São Paulo, Brasil, Loyola 1999.

BAGNO, Marcos. O imperialismo linguístico e a tradução capenga. In: *Brasiliários.Com. Jornal do Romário*. Disponível em: https://brasiliarios.com/colunas/66-marcos-bagno/925-o-imperialismo-linguistico-e-a-traducao-capenga?fbclid=IwAR1ieuOPYkxIXQOfrhi1zrRkkekyGByRNFUb6oFgUzr7Wytrra7ZU49x1dw. Acesso em 16 abr. 2020.

BORODITSKY, Lera How does our language shapes the way we think? *Edge.org,* 2009. Disponível em: https://www.edge.org/conversation/lera_boroditsky-how-does-our-language-shape-the-way-we-think. Acesso em: 22 mar. 2020.

BORODITSKY, Lera Lost in translation. *The Wall Street Journal*. New York: Dow Jones, & Company Inc., 2010.

BORODITSKY, Lera; THIBODEAU, Paul H. Metaphors We Think With: The Role of Metaphor in Reasoning. *PloS One*, v. 6, n. 2, Fev. 2011. Disponível em: http://lera.ucsd.edu/papers/crime-metaphors.pdf. Acesso em 12 abr. 2020.

BROCH, Ingrid. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102190/000930127.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 mar. 2020.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: Uma Introdução Crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Prefácio de Gilvan Müller de Oliveira. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

DAVIES, Winifred V. Sprachnormen in der Schule aus der Perspektive der „Critical Language Awareness ". In: PLEWNIA, Albrecht; LENZ, Alexandra N. (Org.). *Variation–Normen–Identitäten*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2018.

DONOHUE, William A. The Identity Trap: The language of Genocide. *Journal of Language and Social Psychology,* 31, 2012, p. 13-29. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254116598_The_Identity_Trap_The_Language_of_Genocide. Acesso em: 06 abr. 2020.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

HAMEL, Rainer E. El español en el campo de las ciencias: propuestas para una política del lenguaje. In: HAMEL, Rainer E. *Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios* (ed.). México: Agence Intergouvernamentale de la Francophonie, El Colegio de México, Unión Latina, 2005.

HORST, Cristiane; FORNARA, Ana E.; KRUG, Marcelo. Estratégias de manutenção e revitalização linguística no Oeste Catarinense. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, *Organon*, v. 32, n. 62, 2017.

IBGE. *Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas. Resultados do Universo,* 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em 20 mar. 2020.

JAMES, Carl; GARRETT, Peter; CANDLIN, Christopher N. *Language awareness in the classroom*. New York: Routledge, 2014.

MAHER, Terezinha M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al*. (Orgs.). In: *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MARSH, David; HILL, Richard. Study on the contribution of multilingualism to creativity. Final report. *Brussels: European Commission,* 2009.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

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

SAVEDRA, Mônica M. G.; LAGARES, Xóan C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, 2012. Disponível em: http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029. Acesso em: 22 mar. 2020.

TATIÁN, Diego. La lengua del saber. *Página 12,* 2012. Disponível em: https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-206420-2012-10-26.html. Acesso em: 25 mar. 2020.

THUN, Harald. O velho e o novo na geolinguística. Tradução de Claudia Fernanda Pavan, Gabriel Schmitt, Eduardo Gonçalves Nunes, Viktorya Pitsch Zalewski dos Santos. *Percursos Teóricos e Metodológicos da Dialetologia*. 2017b. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, Cadernos de Tradução, n. 40. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/87208. Acesso em 29 mar. 2020.

THUN, Harald. Variação na interação entre informante e entrevistador. Tradução de Cléo Vilson Altenhofen, Filipe Neckel. In: *Percursos Teóricos e Metodológicos da Dialetologia*. 2017a. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, Cadernos de Tradução, n. 40. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/87180. Acesso em 29 mar. 2020.

VERSCHIK, Anna. Language contact, language awareness, and multilingualism. In: CENOZ, J. *et al*. (Org.). *Language awareness and multilingualism*. Switzerland: Springer International Publishing, 2017.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

SOBRE O PAPEL DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM DOCUMENTOS NORMATIVOS REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E À EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA VISÃO POLÍTICO-EDUCACIONAL

ON THE ROLE OF LINGUISTIC VARIATION IN NORMATIVE DOCUMENTS REGARDING TEACHER TRAINING AND BASIC EDUCATION: A POLITICAL-EDUCATIONAL VISION

José Marcos Ernesto Santana de FRANÇA[1]

RESUMO: Este artigo tem como objetivos apresentar, analisar e discutir a legitimação da variação linguística por meio de documentos oficiais que regem o ensino de português no ensino básico e a formação docente em Letras como parte de políticas públicas e linguísticas promovidas pelo Estado. Tendo isso em vista, tomamos como *corpus* de análise as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e quatro projetos pedagógicos de cursos de Letras-português de universidades públicas como documentos relativos à formação docente em Letras; e como documentos relacionados ao ensino de português no ensino básico, os PCN de Marcslíngua portuguesa, a BNCC e as matrizes de referência do ENEM e da *Prova Brasil*. Assim, sob os aportes teóricos da Sociolinguística (MONTEAGUDO, 2011; BAGNO, 2007) e nos estudos de Política Linguística (CALVET, 2007; CORREA, 2009; RAJAGOPALAN, 2013), procedemos nossas análises e constatamos que o tema da variação linguística, tanto na formação docente em Letras quanto nas orientações para o ensino de língua portuguesa no ensino básico, é tema abordado e tratado como parte de uma política linguística que visa a uma pedagogia da variação linguística, embora, segundo os sociolinguistas, ainda apresente falhas na forma de praticá-la.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Linguísticas. Variação Linguística. Ensino de Português. Formação Docente em Letras.

ABSTRACT: This article aims to present, analyze and discuss the legitimation of linguistic variation through official documents that govern the teaching of Portuguese in basic education and teacher training in Linguistic as part of public and linguistic policies promoted by the State. Bearing this in mind, we have taken as a corpus of analysis the Curricular Guidelines for the Courses of Linguistic and four pedagogical projects of courses of Linguistic-Portuguese from public universities as documents related to teacher education in Linguistic; and as documents related to the teaching of Portuguese in basic education, the Portuguese PCN, the BNCC and the reference matrices of ENEM and *Prova Brasil*. Thus, under the theoretical contributions of Sociolinguistics (MONTEAGUDO, 2011; RAJAGOPALAN, 2013) and in the studies of Linguistic Policy (CALVET, 2007; Correa, 2009), we carried out our analyzes and found that the theme of linguistic variation, both in teacher education in Letters as well as in the guidelines for the teaching of the Portuguese language in basic education, is a topic addressed and treated as part of a linguistic policy that aims at a pedagogy of linguistic variation, although, according to sociolinguists, it still presents flaws in the way of practicing it.

KEYWORDS: Linguistic Policies. Linguistic Variation. Teaching of Portuguese. Teacher Training in Linguistic.

1. Doutor em Linguística e pós-doutor na área de Linguística Aplicada; professor do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2328-9500.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 14/09/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Considerações iniciais

Os temas da variação linguística e a sua configuração como conteúdo no ensino de língua portuguesa é parte das políticas linguísticas em discussão em um âmbito maior: as políticas públicas educacionais. Eles se mostram bastante profícuos e um campo promissor para uma discussão mais ampla e aprofundada, pois um veio se abriu: como a questão da variação linguística tem sido tratada pelas políticas linguísticas e como é abordada nos documentos oficiais que regem e orientam os cursos de formação docente em Letras e o ensino de língua portuguesa no ensino básico? Se há tal abordagem, ela estaria alinhada a uma pedagogia da variação linguística?

Neste trabalho, defendemos, em princípio, a tese de que a demanda e a pesquisa sociolinguística teriam influenciado de forma marcante os documentos oficiais que norteiam não só a formação docente nos cursos de Letras como também o ensino de língua portuguesa no ensino básico, pois eles são produtos de uma política pública, portanto, de governo. Como consequência dessa política, a edição desses documentos provocou o fortalecimento de uma reivindicação, principalmente dos sociolinguistas, da chamada "pedagogia da variação linguística".

Acreditamos que a ideia de se propor uma pedagogia da variação linguística seja no sentido de se configurar uma tomada de conhecimento, por parte do aluno-falante, de que toda e qualquer língua é formada de variedades linguísticas. Assim, pois, elas devem ser reconhecidas como legítimas e abordadas sem preconceito da mesma forma que a dita norma padrão no processo de ensino-aprendizagem de português, compreendida aqui como a língua materna da maioria dos brasileiros.

Assim, por força dos documentos oficiais, e certamente por influência de uma proposta da pedagogia da variação linguística, o livro didático de língua portuguesa (LDLP) do ensino básico já traz o tema em tela como conteúdo de ensino-aprendizagem. Contudo, não basta o fenômeno da variação linguística estar no LDLP como conteúdo de ensino-aprendizagem. É preciso que haja um professor de português preparado teórica e metodologicamente para trabalhá-lo de forma satisfatória. Por isso, defendemos que o curso de Letras-Português licenciatura, isto é, o curso de formação de professores de português, deve proporcionar uma formação acadêmica na qual o futuro professor perceba e compreenda a língua como um fenômeno cultural e heterogêneo permeada por uma série de fatores linguísticos, históricos, sociais e de usos que podem provocar mudanças e vicissitudes linguísticas. Portanto, é necessário formar um professor que entenda e compreenda o fenômeno da variação linguística como parte inerente de toda e qualquer língua natural e não como uma anomalia a ser extirpada do vernáculo para não o macular. E em relação ao português não poderia ser diferente.

Em vista de nosso propósito, selecionamos para nossas análises e discussões os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), as matrizes de referência do ENEM e da Prova Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) e quatro projetos pedagógicos de curso (PPC) de universidades públicas federais, que designamos por: PPC1, PPC2, PPC3, PPC4, para averiguarmos o lugar e o direcionamento dados ao fenômeno da variação linguística por esses documentos oficiais que regem e orientam a formação de professores de português e o ensino da disciplina e há um alinhamento com uma pedagogia da variação linguística.

E para proceder às nossas análises, nos aportamos teórica e conceitualmente na sociolinguística e nos estudos de política linguística, em autores como Calvet (2002, 2007), Monteagudo (2012), Bagno (2007), Faraco (2008, 2015), Correa (2009), Rajagopalan (2013) e outros.

Este texto está assim dividido: na primeira seção, definimos o que são políticas públicas e outros termos relacionados a ele e as ações para implementação dessas políticas; na segunda seção, discutimos sobre a sociolinguística, o fenômeno da variação linguística e a pedagogia da variação linguística no ensino de português; na terceira, analisamos e discutimos como o fenômeno da variação linguística é abordado e tratado nos documentos normativos oficiais tomados como *corpus*; e, por fim, nossas considerações finais.

1. Políticas públicas de ensino e políticas linguísticas: a implementação no ensino básico e na formação docente

Nesta seção, definimos e discutimos o que são políticas públicas, políticas públicas educacionais, política linguística e planejamento linguístico e as ações de Estado para implementação dessas políticas por meio de documentos normativos. Nesse sentido, defendemos aqui que a edição de documentos normativos como os PCN-LP (1998), as matrizes de referência do ENEM e da *Prova Brasil*, a BNCC (2018), as DCCL (2002) e os PPC são ações de políticas públicas de educação. No entanto, o que nos interessa nesses documentos oficiais, para os fins e pelo objeto de estudo deste trabalho, é o que está relacionado às políticas linguísticas de ensino de língua portuguesa e de formação docente em Letras.

1.1. O que são políticas públicas de ensino e políticas linguísticas?

As políticas públicas são ações governamentais, isto é, ações de Estado visando ao bem comum da sociedade civil, pelo menos em princípio. Segundo Souza (2003), política pública deve ser compreendida como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" assim como analisar essa ação e, quando

necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações para entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro. A referida autora diz ainda que o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

A política pública, por sua vez, é um campo holístico, por isso é uma área que abrange diversas unidades em totalidades organizadas. Embora seja um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo, inclusive, ser objeto de pesquisa de disciplinas como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a economia, a antropologia etc. Portanto, as políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas (SOUZA, 2003).

De acordo com Oliveira (2010), a pesar de política pública ser coisa para o governo e a sociedade civil não ser responsável direto nem agente implementador de políticas públicas, no entanto, a sociedade civil, o povo, pode fazer política. Socialmente, a política desenha as formas de organização dos grupos, sejam eles econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos etc.

A organização social é fundamental para que decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses do grupo. Os grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionarem o governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas em seu favor. Portanto, "sociedades e Estados complexos, no processo de definição de políticas públicas, estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma 'autonomia relativa do Estado'" (SOUZA, 2003, p. 14). Em outros termos, apesar de as políticas públicas serem uma prerrogativa do Estado, ele não as faz sem que haja uma pressão da sociedade civil para que o governo as implemente, por isso se torna relativa a autonomia do Estado nesse sentido.

Dentre as políticas públicas, estão as políticas públicas educacionais. Tais políticas visam dirimir sobre ações relacionadas à educação escolar. Se "políticas públicas" é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação.

Segundo Oliveira (2010, p. 96), "políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares [, isto é,] [...] políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar." Assim, o autor conclui afirmando que políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

É preciso dizer que as políticas linguísticas fazem parte das políticas públicas e das políticas públicas educacionais. Por isso, faz-se também imperioso esclarecer que nosso interesse é nas políticas linguísticas voltadas para o ensino básico, mais especificamente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, e para o ensino supe-

rior, mais precisamente no que diz respeito à formação de professores de português. Portanto, vamos direcionar a nossa discussão para o foco central de nossa pesquisa e definir o que são política e planejamento linguísticos.

Rajagopalan (2013) esclarece que o campo da política linguística envolve muito mais que a militância, em razão disso, ela não se restringe "ao ativismo político em prol desta ou daquela causa envolvendo a questão linguística" (p. 19). Isso porque, segundo o autor, a política linguística é um ramo da política e o palco ideal para seu estudo é a ciência política, por isso ela pouco ou nada tem a ver com a Linguística. Esse esclarecimento feito por Rajagopalan é no sentido de deixar claro que a política linguística é uma questão de caráter político e não linguístico necessariamente a ponto de ser visto e tratado como um tópico da Linguística ou mesmo da Linguística Aplicada.

Diante disso, o autor assim se posiciona:

> Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

Sendo assim, reafirma-se que política linguística é uma questão de política pública, portanto de Estado, por isso ela se caracteriza como uma ação intervencionista do Estado sobre a(s) língua(s) e isso implica um planejamento para a execução dessa ação.

Em relação aos termos "política linguística" e "planejamento linguístico", Calvet (2002, p. 145) assim os define: "Chamaremos *política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico* a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato." O autor afirma ainda que política linguística e planejamento linguístico são inseparáveis (CALVET, 2007), ou seja, não pode estar a política linguística dissociada de sua aplicação, por isso a política necessariamente implica o planejamento, a ação, a execução.

Conforme Calvet (2007, p. 21), "[…] apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas" porque "[…] 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 (da política e do planejamento linguísticos, além dos documentos oficiais já mencionados) são os livros didáticos do ensino básico que são editados seguindo as orientações desses documentos.

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, posto que "[…] num campo tão importante quanto as relações entre língua e vida social […]" (p. 45-6), é da competência do governo traçar políticas públicas educacionais que atendam aos anseios da sociedade civil nessa seara. 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).

Correa (2009), com base em Calvet (2007), afirma que o problema para se adotar uma política linguística e traçar um planejamento, é que, primeiro, é preciso saber em que medida a organização linguística de uma sociedade responde às necessidades de comunicação dessa sociedade. Em vista disso, ações planejadas sobre a língua requerem a consideração da situação sociolinguística inicial e a condição que se deseja alcançar. Segundo a mesma autora, enquanto o trabalho se concentra na definição das diferenças entre a situação inicial e a almejada, as intervenções são da ordem das políticas linguísticas, ao passo que a discussão sobre como passar de uma condição para outra está no âmbito do planejamento linguístico.

A referida autora diz ainda que os instrumentos de planejamento linguístico aparecem, portanto, como a tentativa de adaptação e de utilização de fenômenos que sempre se manifestaram em práticas sociais. Em vista disso, ela ressalta que a política linguística vê-se, então, diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático.

De acordo com Correa (2009), do ponto de vista sociolinguístico, a instauração de um sistema de escrita, por exemplo, requer algumas considerações sobre como tratar a questão da pluralidade linguística, em detrimento da representação da língua única. Assim, ao compreender a linguagem como prática social, o uso efetivo da língua envolve fatos que são de ordem heterogênea, plural, de maneira que são eventos de diversidade cultural e linguística extremamente complexos. Nesse campo permeado pela complexidade, portanto, os fenômenos da variação estão associados a diferentes valores sociais e culturais, dentre outros fatores, conclui a autora.

1.2. Ações governamentais de políticas públicas: a implementação de normativas

Os currículos dos cursos de Letras-Português Licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) passaram por um processo de reformulação por força de ações normativas, – o Parecer 492/2001 CNE/CES aprova as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras e a Resolução 18/2002 CNE/CES as estabelece – por isso os PPC e, consequentemente, os currículos precisaram se adequar às novas Diretrizes. Tais

documentos são parte de uma política pública de intervenção do Estado sobre a formação docente em Letras.

Vale ressaltar que a construção de um novo currículo que atenda às Diretrizes é uma exigência do Ministério da Educação (MEC), ou seja, é uma exigência institucional, ou antes, de política governamental sobre a formação do futuro professor de língua portuguesa, como parte das políticas públicas de condução e controle não só das ações dos professores elaboradores dos PPC de cursos de Letras do país como também dos futuros professores.

Considerar projetos pedagógicos de cursos de Letras de diferentes IES como parte de uma política pública educacional, nos possibilita averiguar quais políticas de formação linguística se pretende para os futuros professores de português e como o tema da variação é abordado e tratado nesses documentos. Isso, a nosso ver, faz parte de um *planejamento linguístico* cuja edição das DCCL estaria cumprindo o "previsto" em uma política pública educacional voltada para a formação de futuros professores de português à medida que a construção de um PPC deve seguir as orientações das DCCL.

Já para o ensino básico, nos debruçamos sobre os PCN-LP, as matrizes de referência do ENEM e da Prova Brasil e a BNCC, tomados também como documentos oficiais que incorporam o tema em tela como elemento legítimo e constitutivo do processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Esta é a questão que vamos averiguar nas análises dos referidos documentos aqui elencados: o papel e o lugar dados à variação linguística no contexto da formação de professores de português e no ensino de língua materna. Nesse sentido, suspeitamos que a variação linguística seja um dos pontos nodais que entrelaçam esses documentos.

Enfim, o planejamento e a política linguísticos fazem parte de uma política educacional como parte específica de uma ação governamental de uma política pública. E a edição dos documentos oficiais citados é a comprovação dessa ação.

2. O fenômeno da variação linguística e o ensino de português: por uma pedagogia da variação linguística

Nesta seção, discutimos sobre o fenômeno da variação linguística e a relação da variação com o ensino de português, ou seja, uma "pedagogia da variação linguística" como propõe Faraco (2008, 2015).

A concepção de língua implicada no discurso da sociolinguística é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimos, isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua. "[…] a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente **heterogênea**, *múltipla*, *variável*, *instável*, *e está sempre em desconstrução e reconstrução*. […] é um processo, um fa-

zer-se permanente e nunca concluído" (BAGNO, 2007, p. 36 [grifos no original]). Ela é ainda "[…] uma **atividade social**, um *trabalho coletivo*, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita" (BAGNO, 2007, p. 36 [grifos no original]).

De acordo com Monteagudo (2011), entre as grandes contribuições da sociolinguística, no contraponto com a linguística estrutural, foi mostrar que "as línguas constituem sistemas abertos, heterogêneos e dinâmicos, mais bem definíveis como sistemas de sistemas (polissistemas) […]" (p. 16), o que provocou o rompimento "com a tradicional visão das línguas como entidades discretas e homogêneas, estruturas estáticas e fechadas" (p. 16).

Outra grande contribuição, apontada por Monteagudo (2011), foi evidenciar que esses elementos constitutivos não são "um obstáculo para seu funcionamento na comunicação, pelo contrário, respondem ao caráter internamente diversificado, perpetuamente mutável e externamente interconectado das comunidades de falantes" (p. 16). Parte-se do princípio, portanto, de que toda e qualquer língua é formada por variedades linguísticas, ou seja, o que é constitutivo de uma língua é a variação linguística, é a heterogeneidade e não a sua homogeneidade (a norma padrão).

Segundo Monteagudo (2011), o fenômeno da variação manifesta-se na existência de *variáveis*, isto é, de unidades de qualquer plano do sistema gramatical, como o fônico, o morfológico, o sintático etc. que apresentem realizações diferentes. Cada uma das possibilidades de realizações representa uma *variante*. Por conseguinte, o autor define que "uma variante é um elemento linguístico que se encontra em concorrência com outro ou outros, representando cada um deles realizações alternativas de uma mesma unidade; o conjunto das variantes constitui tal unidade (a variável)" (MONTEAGUDO, 2011, p. 19). Com as variáveis sociolinguísticas se relaciona a noção de variedade, a qual se pode definir como "um (sub)sistema congruente de variantes, com uma distribuição análoga em determinado parâmetro" (*idem*).

Mollica (2004) afirma que 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. Isto é, os estudos sociolinguísticos favorecem dois aspectos: a discussão da relativização da noção de "erro" em língua e traz à tona preconceitos linguísticos existentes (de forma camuflada) contra as variedades não padrão. Mas, na verdade, o preconceito se dá contra os falantes dessas variedades, pois se estabelece 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 rurbanas. 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. Ora, com isso pretende-se propor uma outra perspectiva de abordagem sobre o fenômeno linguístico ao futuro professor de língua materna pelo viés da sociolinguística educacional. Para a sociolinguística não há erro de língua, mas pode ocorrer uma inadequação de uso de alguma variedade a depender do contexto social em que se use. Isso remete à noção de *competência comunicativa*, porque 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).

O ensino de língua portuguesa tem passado por um processo de revisão teórica e metodológica em que se defende a prática de uma "pedagogia da variação linguística", como propõem Faraco (2008, 2015) e outros. Uma consequência disso é a abordagem do fenômeno da variação linguística como elemento legítimo de ensino-aprendizagem tanto no ensino básico quanto nos cursos de Letras, no ensino superior, conforme revelam os documentos oficiais. Portanto, há uma preocupação oficial nos cursos de licenciatura em Letras em formar professores para o ensino básico com uma "consciência", um preparo técnico-científico e pedagógico sobre o fenômeno da variação linguística, pois ele 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, a norma padrão.

Faraco (2008) propõe que os professores desenvolvam uma pedagogia da variação linguística ao reconhecer que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua materna, por isso se faz necessário desconstruir modos de pensar equivocados, principalmente na abordagem de ensino da linguagem. Nesse sentido, a sociolinguística educacional e a pedagogia da variação linguística são de suma importância nesse processo. De acordo com Faraco (2015, p. 20),

> Sobre variação linguística e ensino, não podemos mais nos contentar com generalidades. Dispomos já, como produto de décadas de reflexões e debates, de uma formulação geral com diretrizes que incorporam o estudo da variação linguística entre os temas do ensino de português e situam o trabalho com a expressão culta no interior do quadro mais amplo da variação linguística que caracteriza a nossa sociedade.

A sociolinguística, não por acaso, se inseriu no ensino de línguas como um contraponto ao ensino tradicional, qual seja, um ensino normativo-gramatical de caráter preconceituoso contra as variedades linguísticas consideradas não padrão, o que implicava um preconceito linguístico contra os usuários dessas variedades. De acordo com Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 10), do conhecimento provido pelos pressupostos da sociolinguística variacionista, pelo menos, três contribuições significativas para o ensino de língua podem ser destacadas:

> I) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
> II) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
> III) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar "norma culta" e "norma popular", não obstante os estereótipos linguísticos [...] facilmente identificados pela maioria dos falantes.

Obviamente que o que os autores elencam, pode ser perfeitamente atribuído e aplicado à abordagem de língua portuguesa. Isso, certamente, contribuiu para que os estudos sociolinguísticos se imiscuíssem nos documentos normativos oficiais que regem o ensino de língua materna no país. Como consequência dessas políticas públicas, pretende-se que haja um processo de "conscientização" de que as variedades linguísticas devem ser abordadas e tratadas sem preconceito da mesma forma que a norma padrão por seus usuários.

Nesse sentido, Faraco (2008) propõe a construção de uma pedagogia da variação linguística

> [...] que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português; não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (p. 182).

Assim, como uma intervenção de Estado sobre o ensino de língua materna (como iniciativa de políticas públicas educacionais), 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 portuguesa, portanto implica dizer que deve ser matéria de domínio de professores já em serviço e em processo de formação, e isso consolidaria uma proposta de pedagogia da variação linguística nos moldes propostos por Faraco.

Portanto, como ressaltam Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 12-13), cabe ao professor

> […] conhecer o perfil das variantes com que lida diariamente nas produções de seus alunos, avaliar sua natureza e orientar os estudantes na busca da adequação dos textos que produzem em relação ao gênero e à situação interacional em que se encontram e no reconhecimento das variantes pouco familiares nos textos que leem e interpretam na sala de aula.

Mas para que o professor tenha esse domínio de conhecimento pretendido, almejado como o ideal, faz-se necessário, pois, que ele tenha uma formação acadêmica que lhe dê essa base e a segurança para assim proceder na sua prática pedagógica.

3. A legitimação da variação linguística pelos documentos normativos oficiais

3.1. Na formação docente em Letras

Nesta subseção, o foco de abordagem e análises são as DCCL e os PPC, documentos normativos oficiais que regem a formação docente em Letras.

3.1.1. A variação linguística nas DCCL

É pertinente anotar o objetivo traçado para o curso de Letras contido no texto das DCCL quando elas tratam do item "Perfil dos Formandos":

> 1) 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 linguagens existentes bem como saber lidar com elas, contudo, é a linguagem verbal, nas modalidades oral e escrita, que deve ser o seu principal foco. Ao tratar do oral e do escrito, o texto oficial já aponta para um aspecto "inovador" dentro da política linguística de ensino de língua materna que é tratar o uso oral e o escrito da língua como duas realidades da mesma língua, e que uma não se sobrepõe sobre a 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. Está contido nesse discurso que tipo de profissional se quer formar e colocar no mercado

de trabalho. Com isso já se delineia o perfil do professor de **íngua portuguesa** que se pretende: que ele seja capaz de lidar com "as linguagens", o que requer uma compreensão de uma nova dimensão de ensino de português 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.

No texto das DCCL consta, ainda, no referido item, a seguinte passagem que aborda de maneira clara e direta que:

> 2) Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de *ter consciência das variedades lingüísticas e culturais* (DCCL, 2001, p. 30-31[grifos nossos]).

É notório como as variedades linguísticas como conteúdo legítimo do ensino-aprendizagem de língua materna 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 português (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.

Enfim, de acordo com as DCCL, o tema da variação linguística deve ser um assunto constante da formação do professor de português.

3.1.2. A variação linguística e a formação de futuros professores nos PPC

Um curso de licenciatura tem como princípio, como quaisquer outros cursos superiores dessa modalidade, formar professores para o exercício do magistério, em princípio para atender a demanda do ensino básico. Assim, analisamos quatro projetos pedagógicos de cursos de Letras-português licenciatura de IES federais: PPC1, PPC2, PPC3, PPC4 com o propósito de averiguar como a temática da variação linguística é abordada e tratada nesses documentos.

A proposta do PPC1 é formar profissionais competentes que atendam às novas diretrizes para o ensino de língua portuguesa no ensino básico, conforme as orientações definidas nos textos das DCNEM, dos PCNEM e da BNCC. Essa ideia é destrinchada nos objetivos específicos do PPC1, que melhor detalham: "b) habilitar professores de língua portuguesa para os níveis fundamental e médio, conscientes de seus deveres e responsabilidades sociopolíticas e culturais" (PPC1, p. 1). Da mesma forma, tem-se a mesma visão neste outro PPC: "O Curso de Licenciatura Plena em Letras, através de seu Projeto Político-Pedagógico, tem como objetivo geral e precípuo promover a formação de professores para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, cujas práticas

estejam sintonizadas com as necessidades da sociedade" (PPC2, p. 9). Percebemos que a formação de professores de português é sempre pensada em relação às demandas do ensino básico e às "necessidades da sociedade".

No texto do PPC2, tem-se a seguinte redação: "domínio de diferentes noções de gramática e *(re)conhecimento das variedades linguísticas existentes*, bem como nos vários *níveis* e *registros de linguagem*" (PPC2, p. 10 [grifos nossos]). Da mesma forma, verificamos que o PPC3 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" (PPC3, p. 7 [grifos nossos]).

Vemos o imbricamento desse mesmo discurso e sua reprodução também nos seguintes trechos do PPC2: "ler, analisar e produzir textos em diferentes linguagens, em *diferentes variedades da língua* e em diferentes contextos" (p. 9); "ter consciência das *variedades lingüísticas e culturais*" (p. 10). Essas duas passagens bem ilustram que é no texto do documento oficial (as DCCL) que se baseiam os PPC. Na verdade, chega-se a reproduzir na íntegra, como é o caso de segundo item, assim como ocorre no PPC1, os itens do texto das DCCL, demonstrando que estes agem como um intertexto na constituição desses documentos. O tema das variedades linguísticas é recorrente nos referidos PPC.

É possível percebermos também no texto do PPC3, a seguir, as habilidades que o egresso do curso de Letras deve dominar, além 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* […]" (p. 7). Ao se referir ao "uso e adequação em diferentes situações de comunicação", está-se referindo às variações estilísticas ou de registros e as condições de uso que podem influenciar/interferir nesse uso, provocando variações. É nesse sentido de "conscientizar" e "sensibilizar" professores e alunos de que a variação linguística também envolve os contextos de usos da linguagem (*uso e adequação em diferentes situações de comunicação*) que a proposta de uma pedagogia da variação linguística de Faraco (2008) se coloca.

Vejamos esta outra passagem do PPC3: "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" (p. 7). Aqui, também, defende-se que o 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 preterida, pelo contrário, deve-se ter pleno domínio da "variedade padrão". Isso significa que o egresso deve ter um conhecimento em consonância com os aportes teóricos 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.

É preciso anotar que o ensino normativo-gramatical não é negado, pois "o domínio do uso da língua portuguesa em sua variedade padrão" é uma prerrogativa que não pode ser descartada. Há um diálogo desse texto, em relação polêmica de confronto, com o que afirma a sociolinguística, ao valorizar as variedades linguísticas e defender um ensino de língua portuguesa de forma ampla e irrestrita dessas variedades sem preconceito.

Fica anotado também que o uso da língua/linguagem não se dá 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 (cientificamente) elas têm o mesmo valor.

Isso remete a uma concepção de língua como uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas ("[…] a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico" [PPC3, p. 7]). Por isso, o foco está sobre o uso, sobre a linguagem; portanto, a língua em uso em suas modalidades oral e escrita. É perceptível em tais sequências discursivas um diálogo com interdiscursos provenientes da sociolinguística ("compreensão crítica das variedades lingüísticas", "condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação"). Essa abordagem do fenômeno linguístico numa perspectiva de uso, em funcionamento, estaria no campo discursivo tanto da corrente funcionalista da linguística quanto da sociolinguística.

Na passagem a seguir, o texto faz uma referência à "capacidade de operar, *sem preconceitos*, com a *pluralidade de expressão lingüística* e literária" (PPC4, p. 12 [grifo nosso]), ou seja, o egresso do curso de Letras, professor de português, não deve tratar a "pluralidade de expressão linguística" com preconceito, ou encará-la como uma anomalia da língua vernácula, 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" (PPC4, p. 15 [grifo nosso]).

Como uma paráfrase desse trecho do PPC4, encontramos no PPC1 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 PPC1 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, todos os PPC abordam a variação linguística como parte integrante da formação dos futuros professores que atenderão, em princípio, ao ensino básico.

3.2. A variação linguística no ensino básico

Aqui o foco de abordagem é nos documentos oficiais destinados ao ensino básico.

3.2.1. PCN-LP, Prova Brasil, ENEM e BNCC

Como parte das políticas linguísticas oficiais para o ensino de língua materna, os PCN-LP (1998) foram constituídos com uma proposta de que

> 1) 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).

Ou seja, deve-se 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 linguístico. Nos PCNEM+, encontramos uma clara referência à importância dos estudos da sociolinguística para se desfazer preconceitos linguísticos enraizados no ensino de língua materna: "o conhecimento de alguns conceitos de sociolinguística é essencial para que nossos alunos não criem ou alimentem preconceitos em relação aos falares diversos que compõem o espectro do português utilizado no Brasil" (BRASIL, 2002, p. 27).

Essa mesma postura também se encontra nas diretrizes da *Prova Brasil*, no tópico VI, que trata da "variação linguística", cujo descritor (D13) "[…] avalia a habilidade do aluno de perceber as marcas linguísticas identificadoras do locutor e do interlocutor, assim como situações de interlocução do texto e as possíveis *variações* da fala" (BRASIL, 2011, p. 101[grifo nosso]). O discurso das diretrizes da Prova Brasil, portanto, está alinhado ao dos PCN-LP (em princípio não poderia ser diferente) em que ambos reconhecem a existência das "variedades"/"variações" que constituem "uma unidade": a língua portuguesa.

Nessa mesma linha, encontramos na "Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", documento que rege o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na competência de área 8, o seguinte texto: "Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade". Dentro dessa proposta, o texto segue apontando as habilidades (esperadas) que devem ser dominadas pelos estudantes/candidatos:

> 2) – identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro;
> – relacionar as *variedades linguísticas* a situações específicas de uso social; [grifo nosso]
> – reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

O texto da Matriz de Referência do ENEM reconhece e confirma o reconhecimento de uma diversidade de fatores que interferem nos usos linguísticos (como o regional, o social e o de registro) e que devem ser levados em conta para compreender o porquê da existência das variações linguísticas e o porquê de os falantes de uma mesma comunidade linguística falarem distintamente. Portanto, não se trata de determinar o certo ou errado na língua, mas de tratar com as diferenças linguísticas existentes nessa língua, as variedades linguísticas, como uma realidade inerente a toda e qualquer língua. O documento oficial reconhece que há "situações específicas de uso social" e que mesmo a norma padrão também tem os seus usos em "diferentes situações de comunicação", o que remete às variações estilísticas ou de registros.

Reafirmando a sua política pública de intervenção (uma prática de controle do Estado) sobre a Educação, o MEC propõe a BNCC (2018). A BNCC também faz uma referência clara à variação linguística e ao seu ensino, como ocorre nos PCN e nas matrizes de referência para a Prova Brasil e para o ENEM, corroborando e ratificando, como política pública de Estado, já adotada nos documentos antecessores.

O tema da variação linguística aparece na discussão do "eixo escrita", entre os objetivos de língua portuguesa: "desenvolvimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão e avaliação dos textos, considerando-se a sua adequação às *variedades linguísticas*" (BNCC, 2018, p. 40). Aparece também na discussão do "eixo análise linguística", tratando "[...] a língua como um polissistema que agrega *múltiplas variedades* [...]" (BNCC, 2018, p. 41). A "oralidade" também é um dos eixos de ensino de língua portuguesa, enfatizando-se a relação *fala x escrita*, em todos os aspectos discursivos. Como podemos perceber, o texto da BNCC está eivado também de termos do campo semântico da sociolinguística, o que implica na adoção do discurso dessa área da ciência da linguagem como uma das bases de fundamentação teórica para a construção do referido documento. E aqui se reafirma (o que já constava nos PCN-LP e nos demais documentos) a variação linguística na base de ensino de língua materna.

De acordo com o texto da BNCC (2018), as variedades linguísticas devem ser abordadas na relação com o contexto de uso e com as identidades sociais, sem distinção ou preconceito linguístico. A ideia de variedades linguísticas aqui não se restringe à dicotomia *padrão x não padrão*, mas sim à adequação de uso ao contexto. Conforme a BNCC (2018, p. 41), "[...] os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem."

O tema da variação linguística volta a ser citado quando a BNCC trata dos "objetivos gerais do componente de Língua Portuguesa na Educação Básica":

> 3) refletir sobre a variação linguística, reconhecendo relações de poder na sociedade, combatendo as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem, sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções (BNCC, 2018, p. 43).

Como podemos perceber, o tema da variação linguística e a defesa de seu ensino na educação básica estão nos objetivos que norteiam o ensino de língua portuguesa como língua materna. Portanto, a variação linguística não está necessariamente relacionada às variedades não padrão, mas ela também se aplica às variedades de prestígio, ou normas cultas, que não representam precisamente a norma padrão.

Em síntese, o tema da variação linguística é uma realidade nos documentos oficiais que norteiam a formação do professor de português no ensino superior e nos que orientam o ensino de português no ensino básico.

Considerações finais

Dada a necessidade premente de uma educação linguística mais condizente com o momento histórico-ideológico, a implantação dos documentos normativos oficiais que regem a formação de professores de português e orientam o ensino de língua materna, se configuram como uma ação (planejamento) das políticas públicas de intervenção do Estado no sistema de ensino. Trata-se, pois, de uma política linguística que abarcou a variação linguística e o seu ensino como legítimos no processo.

Em vista do exposto, os documentos oficiais pretendem estar em consonância com a proposta de Faraco (2008), a qual defende uma pedagogia que "conscientize" e sensibilize as crianças e os jovens para a variação linguística, de tal modo que possa combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística.

Podemos afirmar, então, que em todos os documentos oficiais aqui analisados, a variação linguística é um ponto nodal que os liga como o elemento "novo" porque na perspectiva normativo-gramatical, o assunto era marginalizado e impensável de ser abordado como objeto de ensino-aprendizagem. O tema em foco, é fato, está consolidado pelos documentos normativos oficiais que regem os cursos de formação em licenciatura em Letras e o ensino de língua portuguesa no ensino básico do país.

É fato, pois, que as políticas linguísticas abarcaram a temática da legitimidade e do reconhecimento da variação linguística por meio da edição dos documentos oficiais normativos e orientadores da formação docente em Letras e do ensino de português.

Em suma, as políticas linguísticas relacionadas à língua materna, por meio da edição desses documentos normativos, deram legitimidade à variação linguística. E essas políticas são parte de uma política pública educacional.

Referências

BAGNO, M. Por que tratar da variação linguística?. In: _____. *Nada na vida é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 27-57.

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. Acessado em: 22 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

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

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 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.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de língua. *Calidoscópio*. Vol. 7, n. 1, jan/abr 2009. p. 72-78

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. In: _____. Norma culta brasileira: desatando nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 165-184.

MARTINS, A. M.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, A. M.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 115-131.

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

MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-48

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (orgs.). *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC, 2010. p. 93-99.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal?. In: NICOLAIDES, C. et. al. (orgs.). *Políticas e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

SOUZA, Celina Maria de. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*. Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/2789. Acessado em: 24 abr. 2020.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

CRENÇAS SOBRE O EXAME CELPE-BRAS DE AGENTES ENVOLVIDOS COM O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)[1]

BELIEFS ABOUT THE CELPE-BRAS TEST BY AGENTS INVOLVED IN THE EXCHANGE PROGRAM FOR UNDERGRADUATE STUDENTS (PEC-G)

Cynthia Israelly Barbalho DIONÍSIO[2]

RESUMO: O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é um programa de cooperação internacional na educação superior estabelecido pelo Brasil em parceria com países em desenvolvimento da América Latina, Caribe, África, Ásia e Europa. Candidatos ao PEC-G podem frequentar cursos de língua portuguesa ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras para obter a certificação no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), um dos requisitos para o ingresso efetivo no PEC-G. Neste artigo, analisamos as crenças sobre o Celpe-Bras de agentes envolvidos em um curso de português para candidatos ao PEC-G (estudantes, professoras e coordenadora). Adotamos a noção teórica de mecanismos de política linguística (SHOHAMY, 2006) e realizamos entrevistas semiestruturadas com os agentes. Na análise, utilizamos os aportes da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa (KOCH, 2000, 2011). As conclusões apontaram para crenças unânimes dos agentes sobre o Celpe-Bras como altamente exigente, embora com particularidades quanto à interpretação sobre o que seria, de fato, avaliado pelo teste.

PALAVRAS-CHAVE: Política linguística. Português como língua adicional. Celpe-Bras. PEC-G.

ABSTRACT: The Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G) is one of the oldest international cooperation programs in higher education established by Brazil in partnership with developing countries in Latin America, Caribbean, Africa, Asia and Europe. These students can take Portuguese courses in Brazililian institutions of higher education in order to prepare for the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras), one of the requirements for their de facto entry into the PEC-G. In this paper, we analyze the beliefs about Celpe-Bras of agents involved in a Portuguese course for candidates to the PEC-G (students, teachers and supervisor). We adopted the theoretical notion of language policy mechanisms (SHOHAMY, 2006) and made semi-structured interviews with the agents. We made use of contributions from Textual Linguistics and Argumentative Semantics (KOCH, 2000, 2011) in data analysis. The conclusions pointed to the agents' unanimous beliefs about Celpe-Bras as a highly demanding exam, although with particularities regarding the interpretation of what is, in fact, evaluated by the test.

KEYWORDS: Language policy. Portuguese as an additional language. Celpe-Bras. PEC-G.

1. Este artigo constitui um recorte da dissertação da autora. O mestrado foi auxiliado por bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC). Processo n. 1521906.

2. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Bolsista Capes/MEC. Processo n. 88882.182495/2018-01. João Pessoa, Paraíba. Contato: cynthiadionisio@live.com. Código ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8666-1122.

Recebido em 22/03/2020
Aprovado em 14/08/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Introdução

Implementado em fins da década de 1990, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) constitui-se em uma iniciativa oficial de política linguística voltada à gestão da língua portuguesa pelo Estado brasileiro (ZOPPI-FONTANA, 2009). Por sua vez, no âmbito da política internacional brasileira de fomento à cooperação entre países do Sul Global, configurando-se como um importante programa de ingresso de alunos estrangeiros no ensino superior brasileiro, destaca-se o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Em linhas gerais, o PEC-G oferece a oportunidade de alunos provenientes de países em desenvolvimento da África, América Latina, Caribe, Ásia e Europa realizarem cursos de graduação no Brasil. Um dos critérios para o ingresso no PEC-G é a certificação dos candidatos no Celpe Bras. Quando são oriundos de países em que não há Postos Aplicadores do exame, como é o caso de boa parte do continente africano, eles têm a possibilidade de participar de cursos de extensão de português ofertados por algumas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Explorando esse contexto, neste artigo, temos como objetivo **analisar as crenças sobre o exame Celpe-Bras de agentes envolvidos com um curso de português para candidatos ao PEC-G**. Temos como norte teórico que o exame se constitui em um mecanismo de política linguística, nos termos de Shohamy (2006). Para acessarmos às crenças materializadas nos textos-discursos desses agentes, realizamos entrevistas semiestruturadas, analisadas segundo os aportes da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, tal como explanados por Koch (2000, 2011).

Organizamos este artigo da seguinte forma, afora a introdução: na primeira seção, refletimos sobre o papel dos testes como mecanismos de política linguística; em seguida, apresentamos a relação entre o Celpe-Bras e o PEC-G; na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados e, logo após, analisamos as crenças materializadas nos textos-discursos dos colaboradores para, finalmente, apresentarmos algumas considerações finais.

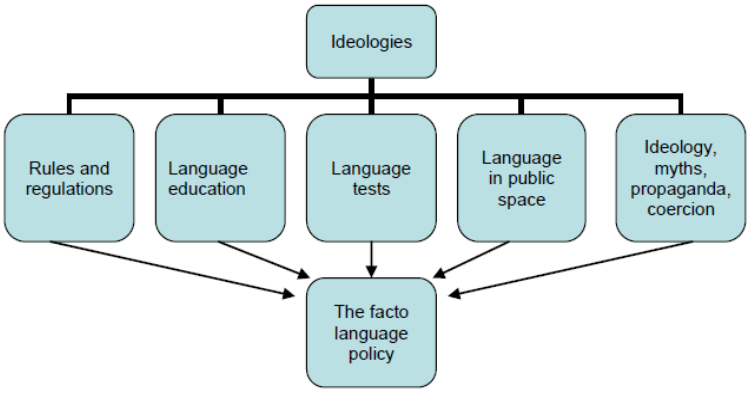
1. Testes de língua sob a ótica da política linguística

Para compreender a abordagem dos exames de proficiência à luz da política linguística, cabe recorrer à noção de "mecanismos" proposta por Shohamy (2006). A autora segue no rastro da concepção ampliada de política linguística de Spolsky (2004, 2009), que a vê como um construto multidimensional composto de gerenciamento (decisões explícitas e conscientes), crenças e ideologias, e práticas de linguagem. Para Shohamy (2006), os mecanismos são uma série de dispositivos explícitos e implícitos que permitem a criação, a reprodução e a modificação de uma dada política linguísti-

ca. Eles funcionariam como "ferramentas" de intermediação entre ideologias e práticas de linguagem e, justamente por serem capazes de passar mais ou menos desapercebidos da opinião pública e estarem dispersos no sistema educacional, judiciário, governamental etc., deteriam o potencial latente de afetar a vida cotidiana das pessoas (SHOHAMY, 2006).

Os mecanismos descritos pela autora são esquematizados na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Mecanismos de política linguística



Fonte: Shohamy (2006, p. 58).

A primeira categoria está subsumida em "regras e regulações", que se estenderiam sobre os domínios público e privado da vida social. Leis, documentos, decretos de oficialização de línguas e prescrições das academias de letras são exemplos desses mecanismos, que, embora importantes pelo seu valor simbólico, jurídico e institucional, nem sempre geram impacto nas práticas linguísticas (a "política linguística de fato").

A segunda categoria de mecanismos inclui aqueles pertinentes à "educação linguística", que, segundo Shohamy (2006), dizem respeito às decisões tomadas sobre o ensino de línguas (maternas, adicionais etc.) em instituições como escolas e universidades. Essas decisões incluem aquelas sobre qual língua ensinar, em que idade, por quanto tempo e com que intensidade, quem tem direito e/ou dever de participar desse ensino, quem está habilitado a ensiná-la e como deve fazê-lo. Entram, nessa categoria, a formação docente, os métodos de ensino e as decisões sobre o currículo. São considerados aspectos pedagógicos, mas não se restringem a isso, pois são também mecanismos imersos em relações de poder mais amplas na sociedade. Para a autora, um dos mecanismos pertinentes à educação linguística são os testes, porém, dado o seu grande potencial de impacto nas práticas educacionais e sociais, eles gozam de um estatuto especial de categoria distinta no seu quadro teórico. Antes de nos debruçarmos sobre eles, porém, passamos à descrição das categorias "linguagem no espaço público" e "ideologias, mitos, propaganda e coerção".

Na categoria "linguagem no espaço público" estão incluídos os mecanismos que constituem a chamada "paisagem linguística", ou seja, aqueles que se encontram dispersos nas sinalizações e placas públicas, nos rótulos de produtos comercializados, no ciberespaço (facilmente acessíveis nos celulares, *tablets* e *notebooks*) etc. O espaço público é tomado como produto das ações motivadas ideologicamente e como arena de lutas pela ação de governos e de indivíduos ou grupos. Esses mecanismos transmitem mensagens sobre a importância de determinadas línguas e podem confirmar ou não outras crenças e práticas de linguagem da sociedade.

Outra categoria de mecanismos proposta por Shohamy (2006) é a de "ideologias, mitos, propaganda e coerção". Refere-se aos "meios", "formas de influência" e "estratégias fundamentais" utilizados para promover determinadas ideologias linguísticas. Não entraremos no mérito da distinção entre cada uma, por não ser nosso escopo, mas achamos por bem sublinhar que essa categoria é epistemologicamente diferente das demais, pois não é necessariamente empírica e agrupa fenômenos complexos de serem distintos entre si, necessitando de uma maior reflexão.

Por fim, temos a categoria dos "testes de língua", central para a nossa discussão. Como já dito, embora possam ser considerados parte dos mecanismos referentes à educação linguística, os testes ganham destaque particular na teorização de Shohamy (2006). Ao mesmo tempo em que os concebe como ligados à política linguística educacional, a autora também os considera como mecanismos superiores a esta, uma vez que "[...] eles [os testes] agem como o mecanismo mais poderoso quando se trata de afetar e manipular os comportamentos linguísticos e os usos de alunos, professores, pais de alunos e a sociedade como um todo" (SHOHAMY, 2006, p. 93).

Esse relevante impacto aconteceria porque, à primeira vista, os testes de línguas teriam uma função primordial bem definida: avaliar o "nível" de proficiência linguística daqueles que a eles se submetem e auxiliar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de línguas. Embora tal função também possa ser exercida por avaliações internas à sala de aula (cf. SHOHAMY, 1990), os testes elaborados e operacionalizados por organismos externos ao contexto escolar, e especificamente os testes padronizados, isto é, aqueles que podem ser validados e examinados publicamente (SCARAMUCCI, 2000), adquirem uma maior proeminência como mecanismos de política linguística, na medida em que atingem um maior número de indivíduos e instituições.

Além disso, geralmente os testes de proficiência estão associados à consecução de objetivos individuais e/ou sociais, podendo ser utilizados como meios para classificar e/ou selecionar pessoas para determinados contextos e/ou funções. As finalidades individuais dos testes, então podem ser o ingresso no ensino superior, a realização de intercâmbios acadêmicos e/ou profissionais, a inserção no mercado de trabalho, dentre outras. Já considerando um contexto institucional mais amplo, os resultados dos testes

podem servir de indicadores de qualidade para os estabelecimentos de ensino, tornando-se critérios, muitas vezes centrais, para a opção de pais de alunos por matricularem seus filhos nesta ou naquela instituição.

Muitas vezes, ainda, os testes acabam desempenhando uma função supletiva, isto é, assumindo um papel que vai além da diagnose ou da avaliação propriamente dita, passando a determinar "[...] objetivos, padrões e responsabilização – todos conceitos importantes no processo educacional, especialmente em um contexto onde não há um currículo nacional" (SHOHAMY, 1990, p. 385). Nesse caso de ausência de diretrizes superiores, há uma maior probabilidade de os testes pautarem o próprio currículo, passando, então, a exercer uma grande influência nos conteúdos, metodologias, materiais didáticos e outras dimensões da atividade de ensino-aprendizagem realizada em instituições escolares. Ocorre, então, a nosso ver, uma potencialização da atuação dos testes como mecanismos de política linguística, o que, ao mesmo tempo em que provê um fim determinado e material a ser alcançado pelos envolvidos com o ensino-aprendizagem (aprovação no teste), também pode reduzir as possibilidades de atuação de alunos e professores para além desse fim.

Investigar os testes com base na compreensão de que eles estão imersos em contextos sociais, econômicos e políticos mais amplos faz parte de uma tendência teórica denominada **crítica**. De acordo com Shohamy (1998), a pesquisa crítica sobre os testes é pautada por alguns pressupostos, quais sejam: i) o ato de testar não é neutro, mas é, ao mesmo tempo, um produto e um agente de objetivos culturais, sociais, políticos, educacionais e ideológicos mais amplos que têm o potencial de afetar a vida de indivíduos, principalmente - mas não exclusivamente - de professores e alunos; ii) os candidatos aos testes, além de sujeitos psicológicos ou pedagógicos, também são sujeitos políticos, inseridos em um contexto político; iii) os testes veiculam visões e objetivos estabelecidos por determinados grupos e, como tal, são ferramentas de poder; iv) os testes criam "conhecimentos", isto é, legitimam determinadas formas de compreensão do mundo – e, no caso dos testes de proficiência, das línguas – enquanto deslegitimam outras (SHOHAMY, 1998).

Enquanto consideramos fundamentais as pesquisas sobre validade, confiabilidade e padronização dos testes, áreas de pesquisa consolidadas, concordamos com a autora quando volta o olhar para o poder inerente ao ato de testar, para as pessoas atingidas por um teste e para os conhecimentos envolvidos na testagem, por compreender que cada vez mais esses mecanismos têm adquirido uma maior centralidade para indivíduos e instituições. Podemos dizer, então, que considerar os testes criticamente é considerá-los para além de sua imanência, ou seja, compreendê-los como mecanismos que são produtos do jogo de forças (científicas/acadêmicas, sociais, culturais, econômicas, linguísticas etc.) travado na sociedade, ao mesmo tempo em que interferem nesse estado de coisas.

Shohamy (2006) indica três fatores que potencializam a atuação dos testes de língua como mecanismos de política linguística. O primeiro é que os testes funcionam de maneira relativamente oculta na modificação de comportamentos e de crenças/ideologias linguísticas. Segundo a autora, "[...] o próprio ato de testar já veicula uma mensagem em relação à importância de determinadas línguas em relação a outras" (SHOHAMY, 2006, p. 94). Nesse sentido, é comum que os testes de língua, principalmente quando permitem o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, reforcem o prestígio e o *status* daquela(s) determinada(s) língua(s) que está(ão) sendo testada(s).

Outro motivo é que eles são mais fáceis de implementar do que mudanças de base mais profundas na educação e na sociedade. Nessa perspectiva, o chamado "efeito retroativo" dos testes funcionaria como um grande incentivo para que eles sejam utilizados para fins de redirecionamento do ensino-aprendizagem de línguas, definindo que tipo de conhecimento é exigido e dando uma ideia de "neutralidade" em relação à avaliação fornecida através de escores.

O terceiro fator potencializador é que os testes são muitas vezes determinantes para a tomada de decisões individuais (como acesso ao ensino superior, pós-graduação, intercâmbio, promoção de trabalho etc.), o que também gera repercussões na sociedade, na medida em que os testes "[...] criam vencedores e perdedores, sucessos e fracassos, rejeições e aceitações" (SHOHAMY, 2006, p. 103). Tamanho impacto acaba fazendo com que muitos testes funcionem como "ferramentas disciplinares", no sentido de que tanto o comportamento daqueles que se submetem a eles quanto das instituições é afetado pelos seus resultados.

A modificação dos comportamentos de professores, alunos, pais e demais envolvidos com a situação de testagem não é apenas um "efeito colateral" dos testes. Shohamy (2006) defende que é, sim, a principal função deles, uma vez que os elaboradores geralmente conhecem e confiam de antemão na capacidade dos testes de promoverem comportamentos linguísticos tidos como desejáveis.

2. Relação entre Celpe-Bras e PEC-G

O Celpe-Bras é um exame de base comunicativa e busca uma avaliação qualitativa e global da proficiência, concebendo a língua como um sistema integrado e holístico de comunicação, cujo código só produz sentidos em situações reais de comunicação (SCARAMUCCI, 1995). Assim, a competência estrutural da língua não é avaliada por si mesma, mas inserida em uma competência maior, comunicativa, que leva em conta o uso linguístico de acordo com o contexto imediato e sociocultural de uma comunidade (SCARAMUCCI, 1999). Os construtos da abordagem comunicativa de ensino de línguas que baseiam o exame são operacionalizados através de atividades denominadas

de *tarefas*, entendidas como ações de linguagem dotadas de propósito comunicativo, com usos semelhantes aos da vida real, formuladas com base na apresentação de textos autênticos e de circulação ampla na sociedade. Além disso, os textos são contextualizados e apresentados em sua integralidade, evitando recorrer a trechos avulsos, possibilitando ao examinando adequar o seu registro a esse contexto (SCARAMUCCI, 1999). Isso porque, segundo Schlatter *et al*. (2009), a visão de desenvolvimento da linguagem subjacente ao Celpe-Bras é vygotskiana, ou seja, entende a aprendizagem e o desenvolvimento humano como inerentemente vinculados à prática social.

O exame é dividido em Parte Escrita e Parte Oral. A Parte Escrita é composta por quatro tarefas e tem duração de até três horas. Essas quatro tarefas são realizadas tendo como insumo um vídeo, um áudio e dois textos escritos. Os examinandos, então, são instados a agir textualmente a dialogar com esses insumos, produzindo gêneros do discurso variados. Na Parte Oral, por sua vez, acontece uma conversa de 20 minutos na presença de dois avaliadores: um interlocutor e um observador. Nos primeiros 5 minutos, a conversa se estabelece com base em informações gerais do participante fornecidas no ato de inscrição no exame, já os 15 minutos restantes tratam de temas propostos com base em gêneros textuais multimodais (como capas de revista, cartuns etc.) (BRASIL, 2019).

A apresentação dos resultados do exame fundamenta-se em critérios qualitativos e holísticos, formalizados através de descritores de competência e desempenho, traduzindo a capacidade manifesta do candidato em termos comportamentais de acordo com quatro certificações: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior (BRASIL, 2015), cuja descrição engloba diversos aspectos: na Parte Escrita, adequação contextual, adequação discursiva e adequação linguística; na Parte Oral, compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia.

Conforme mencionado, o exame Celpe-Bras preza pela apresentação e solicitação de produção de textos reais e, para tanto, baseia-se nos gêneros do discurso (BRASIL, 2015). Porém, enquanto a vinculação do Celpe-Bras à perspectiva dos gêneros textuais tem sido bem aceita nos meios acadêmicos, Bagno (2015) tece uma crítica ao que chama de "patologia do gênero textual" que estaria presente no exame. Muito embora reconheça o avanço teórico que o conceito de gênero textual/discursivo representou para a Linguística, a Pedagogia e para a didática de ensino de línguas, o autor comenta que esse conceito virou uma "camisa de força teórica" e "uma doutrina dogmática e rígida" no exame. Bagno (2015) vê como elementos problemáticos no Celpe-Bras: i) a secundarização da competência linguística do candidato em relação ao cumprimento integral do propósito da tarefa; ii) a especificidade de alguns gêneros solicitados, na medida em que seriam de circulação restrita (o caso de alguns gêneros publicitários) ou abordariam temas que não necessariamente fariam parte do cotidiano.

As publicações de membros da comissão elaboradora do Celpe-Bras, no período de sua implementação nos anos 1990, comprovam o desejo de que o teste não só servisse para selecionar candidatos para determinados fins, mas também para gerar mudanças no ensino de português para estrangeiros (cf. SCARAMUCCI, 1995, 1999; SCHLATTER, 1999; CUNHA; SANTOS, 1999). Schlatter (1999, p. 104), por exemplo, afirma: "Os critérios e os princípios em que se apoia [o exame] terão efeito sobre os sistemas de ensino de língua portuguesa, por um lado harmonizando-os e por outro trazendo-os para uma linha didática mais de acordo com novas realidades". A modificação almejada trata-se da transição de um ensino pautado em abordagens formalistas para uma abordagem mais comunicativa, que privilegiasse os usos da língua em contextos reais de comunicação. O poder de uma avaliação externa de língua portuguesa para estrangeiros na reformulação desse ensino também aparece em Scaramucci (1999, p. 106):

> [...] sabemos que introduzir mudanças nesses contextos envolve dificuldades, uma vez que dependem, em grande parte, daqueles diretamente envolvidos nesse processo. Uma maneira de viabilizar tais mudanças seria mediante uma ação direta no processo, promovendo a reciclagem de professores, a produção de materiais didáticos, entre outros recursos. Entretanto, estamos conscientes de que essas transformações são, em geral, lentas, ainda mais se considerarmos que os contextos de ensino de português não se limitam a contextos nacionais, mas também incluem contextos internacionais. Uma maneira indireta, a médio prazo, mas eficiente, seria, portanto, a introdução de um exame que viria a definir não apenas conteúdos e objetivos, mas, principalmente, princípios, fazendo com que o ensino venha, eventualmente, a se adaptar a eles.

Um dos grupos para os quais o Celpe-Bras tem sido de fundamental importância é composto pelos candidatos ao PEC-G, para quem a certificação no exame é um dos requisitos de ingresso no programa. Criado oficialmente em 1960, o PEC-G tem como objetivo oferecer oportunidades de formação superior em nível de graduação a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais (BRASIL, 2019). O decreto oficial que atualmente regula o programa prevê que os candidatos que provêm de países em que não haja aplicação do exame poderão realizá-lo no Brasil uma única vez, após finalizarem um curso preparatório de língua portuguesa a ser ministrado em IES credenciadas. Em caso de reprovação nessa tentativa, não é permitido ao candidato ingressar no PEC-G, nem ampliar sua estada no Brasil, tendo que regressar ao seu país de origem (BRASIL, 2013). Mesmo em caso de certificação no Celpe-Bras e efetivo ingresso na graduação, o estudante se compromete a regressar ao seu país de origem após a sua formatura, de maneira a contribuir com o desenvolvimento na área em que se graduou (BRASIL, 2013). O diploma de conclusão de curso é, então, enviado para a embaixada brasileira no seu país (onde ele poderá retirá-lo), nele constando a informação de que foi obtido graças ao convênio com o Brasil (BIZON, 2013).

3. Metodologia

Adotamos como instrumento de geração de dados a entrevista semiestruturada, com o auxílio de um questionário preliminar de identificação de dados pessoais e profissionais dos colaboradores. O paradigma metodológico seguido foi o qualitativo-interpretativista, nos termos de Flick (2009) e Bortoni-Ricardo (2008).

Neste artigo, analisamos as entrevistas de três alunos, de três professoras e da coordenadora do curso de português para candidatos ao PEC-G. Os alunos (Claire, Melissa e Jones[3]), à época da entrevista, tinham 19 anos e provinham, respectivamente, da República Democrática do Congo, Haiti e Gabão. Por sua vez, as professoras (Luna, Celina e Karla) tinham idades entre 20 e 26 anos e eram licenciandas em Letras Português, todas com média de dois anos de experiência no ensino de português como língua adicional. Por fim, a coordenadora (Simone) detinha formação acadêmica em Letras - Francês e estava há cerca de três meses na coordenação do curso.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas de acordo com a análise da conversação proposta por Marcuschi (1991), com adaptações. Na análise dos dados, nos amparamos na perspectiva sociocognitivista da Linguística Textual, entendendo os textos produzidos em situação de entrevista como inseparáveis de relações eminentemente discursivas. Na materialidade textual, buscamos identificar a orientação argumentativa indicada pelos participantes da pesquisa, isto é, compreender a apresentação do conteúdo temático como uma indicação para levar o interlocutor a chegar a determinadas conclusões. Ainda, atentamos para os operadores argumentativos, marcadores de pressuposição, indicadores modais, indicadores atitudinais, índices de avaliação, de domínio e de polifonia com os quais nos defrontamos, com base em Koch (2000, 2011).

4. Crenças sobre o exame Celpe-Bras

Nosso objetivo, nesta seção, é analisar as crenças sobre o Celpe-Bras de agentes envolvidos em um curso de português como língua adicional para candidatos ao PEC-G. Iniciamos pelos agentes para os quais o curso de língua portuguesa é ofertado: os alunos[4]. A primeira participante é a aluna Melissa:

> o Celpe-Bras vai me permitir de continuar meu curso de português... como eu disse antes é um segundo como se éh... **um segundo passaporte...** sem isso não posso ficar... vou ficar aqui para fazer o quê? ***é como se eu perdeu tudo de minha vida... sem o* Celpe-Bras eu perdi tudo...** porque os meus pais gastam muito dinheiro

3. Todos os nomes dos entrevistados indicados no artigo são pseudônimos escolhidos por eles para a identificação na pesquisa.

4. Optamos por transcrever as falas dos entrevistados preservando as marcas linguísticas que indicam o seu grau de conhecimento da norma culta da língua portuguesa. Todos os grifos em itálico são nossos e cumprem o papel de destacar determinados trechos.

> para vir aqui e ele/eles têm confiança em mim... não posso... fazer isso... **eu tenho que conseguir passar** (Aluna Melissa).

Melissa demonstra a importância adquirida pelo Celpe-Bras em sua vida, ao utilizar a metáfora do "segundo passaporte". O dicionário Caldas Aulete apresenta dois significados para a entrada "passaporte": o primeiro é de "Documento pessoal e oficial, emitido pela autoridade competente, que permite ao portador sair do país e que lhe serve como identificação no exterior". Tendo em vista que a aluna já possuía pelo menos um passaporte oficial que cumpre o propósito de dar-lhe direito de saída do próprio país e identificá-la no exterior, um sentido mais aproximado para a metáfora é o segundo: "Licença franca e ampla dada a alguém para executar alguma coisa". A licença pode ser a de permanecer no Brasil, ou seja, a certificação no exame poderia dar-lhe um estatuto de pertencimento. Contrariamente, a não certificação anularia o sentido de permanecer no país. Como o passaporte é um documento cuja função é permitir o trânsito de cidadãos entre fronteiras nacionais, para a colaboradora, o exame teria o poder de derrubar a barreira entre ela e seu objetivo (cursar a graduação em uma IES brasileira). Assim, a certificação no Celpe-Bras associa-se à ideia de mobilidade, de eliminação de fronteiras entre uma situação atual e uma situação posterior desejada (a continuidade dos estudos para a formação profissional). Essa narrativa vai ao encontro daquelas apresentadas por Bizon (2013), as quais a permitiram identificar que o Celpe-Bras se constitui em um elemento central nas (re)territorializações dos estudantes do PEC-G.

Melissa acrescenta, ainda, que uma possível não certificação significaria para ela uma perda de perspectivas ("é como se eu perdeu tudo de minha vida... sem o Celpe-Bras eu perdi tudo"). Isso porque a sua formação no Brasil consistiria em um investimento financeiro e afetivo feito pela sua família ("meus pais gastam muito dinheiro... eles têm confiança em mim"), o que aumentaria a cobrança que a aluna exerce sobre si mesma. Essa autocobrança é percebida pela anáfora encapsuladora que Melissa utiliza para se referir a um implícito ("não posso fazer **isso**"). O implícito pode tratar-se da possível decepção provocada nos pais em caso de não certificação ("não posso decepcionar meus pais") que, consequentemente, retoma outro implícito ("não posso não me certificar"). A polifonia do trecho coloca em jogo dois enunciadores: o Enunciador 1 que diz "eu posso não passar" e o Enunciador 2 que diz "eu não posso não passar". Melissa mostra adesão ao Enunciador 2 em detrimento do 1, negando a ideia de não certificação até como uma possibilidade remota. Por fim, quando a estudante afirma "eu tenho que conseguir passar", reforça mais uma vez a cobrança imposta sobre si mesma através do uso da locução verbal na modalidade deôntica ("tenho que"), que transmite a ideia de dever e obrigação de obter um bom resultado no exame.

A centralidade do teste para os candidatos ao PEC-G é corroborada por Claire:

> ahn... **o Celpe-Bras... na minha vida... ahn... agora tem um papel muito grande na minha vida** porque... *éh*... ***é a única coisa que pode...*** (tsc) ahn... se eu passo a prova se eu passo a prova eu passo a prova... eu sei que vou fazer medicina aqui... então eu sou... **eu estou... estudando muito muito muito pra passar...** e isso.... então.... **esses dias eu só penso ((risos)) sobre Celpe-Bras Celpe-Bras Celpe-Bras** (Aluna Claire).

É possível depreender que o Celpe-Bras ocupa um lugar de relevo em sua vida, por ser a "única coisa" que está entre ela e o sonho de cursar Medicina. A ênfase na intensidade do estudo com foco no Celpe-Bras também se manifesta pela repetição tripla do advérbio intensificador "muito" em "estudando muito muito muito pra passar". A consequência da intensa dedicação relatada é a centralidade adquirida pelo exame em sua vida, como indicado pelo uso do advérbio de exclusão em "só penso sobre Celpe-Bras" (por inferência, "e em nada mais"). A tripla repetição do nome do exame ("Celpe-Bras Celpe Bras Celpe Bras") reforça também a já mencionada centralidade.

Melissa e Claire corroboram o que diz Shohamy (2006) sobre o poder dos testes, qual seja, o de criar "vencedores" e "fracassados". Ambas as alunas igualam a certificação no Celpe-Bras ao "sucesso", enquanto a não certificação é vista como um fracasso pessoal. Embora a certificação no exame tenha esse *status* para os candidatos ao PEC-G, ele é tido como "difícil", como reflete o aluno Jones:

> **você é diretor de uma empresa... não é coisa fácil mesmo na na minha língua** ((risos)) não é uma coisa fácil mas... como é para... éh... é para... é para ver como uma pessoa... como éh... chegar a dominar a língua acho que é é é é ***é* uma boa forma** éh que... **falar uma língua não é só dizer bom dia... como você está... tem que pensar... dar seu ponto de vista sobre algum assunto...** é assim... acho que ***é uma forma... que vai bem*** (Aluno Jones).

A avaliação do estudante sobre o exame é positiva, tendo em vista a visão de proficiência linguística que embasa o Celpe-Bras, que contempla não só a replicação de expressões formulaicas ("dizer bom dia... como você está..."), mas principalmente o posicionamento do examinando sobre o mundo ("tem que pensar... dar seu ponto de vista sobre algum assunto..."). Contudo, o colaborador também pontua como dificuldade a especificidade de alguns gêneros, propósitos e papéis sociais solicitados no exame. Esse aspecto tem sido discutido em pesquisas, como a de Júdice (2014), por exemplo. Após análise dos textos solicitados aos examinandos do Celpe-Bras no período entre 2003 e 2013, a autora identificou frequentes propostas de produção de gêneros especializados (por exemplo, publicidade, editorial, texto de jornal escolar, proposta de portal de internet etc.), argumentando que a solicitação de gêneros dessa natureza aumenta

o estresse dos examinandos, por não serem acostumados a produzi-los. Além disso, defende que a solicitação de gêneros especializados pode gerar problemas quanto à definição de parâmetros de avaliação da proficiência, uma vez que os avaliadores do teste também não são especialistas em sua produção (JÚDICE, 2014).

Passamos agora às crenças das professoras sobre o Celpe-Bras, que podem ser decisivas em suas práticas de planejamento, metodologia e avaliação, dentre outros aspectos da atividade docente.

> **a gente pede muita interpretação de texto... a gente pede muito** assim *éh*... reflexão so/**argumentação**... **essas coisas são MUIto importantes INclusive para o Celpe-Bras também... principalmente *né?***.. tanto para o Celpe-Bras quanto para o resto da graduação (Professora Luna).

No excerto, a professora Luna assume uma voz coletiva que envolve todo o grupo de professoras do programa de extensão ("a gente") ao caracterizar como um elemento central das aulas para o PEC-G o trabalho com a interpretação de texto e a argumentação. Segundo a colaboradora, as professoras não só "pedem", como também "pedem **muito**" (advérbio de intensidade) atividades em torno desse eixo. Discursivamente, a relevância do Celpe-Bras para o trabalho docente é duplamente marcada, através do uso dos operadores "inclusive" e "principalmente" ("essas coisas são MUIto importantes INclusive para o Celpe-Bras também... principalmente né?"). Segundo Koch (2000, 2011), o operador "inclusive" funciona como um marcador do argumento mais forte em uma escala argumentativa, introduzindo-o de maneira sub-reptícia, quase imperceptível, mas sendo, de fato, o argumento mais decisivo para alguma conclusão. Já a utilização posterior de "principalmente" lança o foco de atenção do interlocutor para o elemento a que se refere. A preparação para a continuidade dos estudos no ensino superior também aparece como um motivo para a maior atenção dispensada à interpretação e à argumentação ("tanto para o Celpe-Bras quanto para o resto da graduação"). Contudo, embora sejam utilizados elementos de comparação de igualdade ("tanto...quanto"), textualmente essa relação não se estabelece, uma vez que, segundo Koch (2000), a utilização argumentativa dos elementos de comparação de igualdade geralmente, no plano do discurso, é mais favorável para um elemento do que para o outro. Assim, novamente, a certificação no Celpe-Bras ganha um maior destaque em relação à preparação linguística para o enfrentamento da graduação.

Em outro momento, a professora Luna faz uma avaliação mais geral sobre o exame:

> eu acho... eu só acho que **é rígido demais** [...] porque... pra ser bem sincera... o INEP é muito mais... mhm... deixa eu ver a palavra... ahn ((risos)) **o INEP deixa muito deixa muito passar no ENEM por exemplo que é um exame pra língua materna do que no Celpe-Bras...** no Celpe-Bras são QUAtro textos que eles precisam

> fazer em três horas... o ENEM... éh... são... cento e oitenta questões mas pra fazer em dois dias e você tem não sei quantas horas pra fazer as questões... e a redação? a redação do... do... ENEM é uma coisa riDÍcula... a pessoa escreve qualquer merda lá e tira ((risos)) [...] e tira... uma nota relativamente boa... sabe? e o Celpe-Bras eu acho... eu **acho que eles exigem MUito mais português dos estrangeiros do que de quem já fala a língua materna...** eu acho (Professora Luna).

Luna avalia o exame como "rígido demais", um adjetivo intensificado, e, para justificar a sua crença, traça um paralelo com outro exame de grande relevância para o ingresso no ensino superior brasileiro: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há uma atribuição de autoria de ambos os testes ao INEP ("o INEP deixa muito passar no ENEM [...] do que no Celpe-Bras"), obscurecendo a agência de elaboradores e avaliadores distintos responsáveis pela concepção teórica, pela elaboração de critérios e pelo acompanhamento das ações práticas de cada avaliação. A entrevistada se refere ao tempo, considerado reduzido, como um dos fatores negativos do Celpe-Bras. A orientação argumentativa de considerar este exame mais exigente do que o ENEM é marcada pelo emprego do operador "mas" para contrapor ambos os testes. Enquanto a colaboradora pondera que o número de questões do ENEM é grande, o argumento que vem depois do "mas" é o que predomina, isto é, que elas são divididas em dois dias e haveria mais horas para serem feitas, o que não aconteceria no Celpe-Bras.

Todas essas considerações sobre uma suposta maior rigidez nos critérios de avaliação das produções e sobre o tempo reduzido para a elaboração de textos pelos examinandos do Celpe-Bras levam a professora Luna a acreditar que há uma maior exigência na avaliação de proficiência para estrangeiros do na avaliação da língua materna para estudantes brasileiros. De acordo com a orientação argumentativa do discurso da colaboradora, essa maior exigência seria um contrassenso.

A professora Celina expressa um entendimento diverso sobre os aspectos avaliados pelo Celpe-Bras:

> eles cobram mais éh... **geralmente nas provas escritas eles criam uma situação pra você usar a língua... né? eles não têm muito assim... ah:: coisas gramaticais vai avaliar o seu conhecimento gramatical da língua mas como você utiliza a língua naquela situação...** e geralmente eles **trabalham com gêneros.**.. sempre no texto ele vai dizer qual é o gênero... ele vai dizer... ah é uma... você vai escrever uma carta... você vai escrever um texto informativo pra ser publicado não sei aonde... e geralmente é assim... e **eu acho isso bom porque eles de/é uma forma de avaliar o texto como um todo...** né? e eles e na... na... prova... ((clique)) também a sua capacidade de ouvir né? compreender bem as coisas na na nos vídeos e nas... gravações... eles também repetem **acho isso muito interessante que eles repetem o áudio... repetem o vídeo** então é pra você **eles não querem assim avaliar você de todo jeito** eles querem [...] que você realmente escute (Professora Celina).

Celina apresenta uma visão bastante positiva do Celpe-Bras, revelando uma adesão aos pressupostos teóricos e ao formato do exame. Ela considera como elementos positivos a simulação de situações comunicativas do dia a dia, o trabalho com gêneros do discurso, a re-exibição dos recursos multimídia (vídeo e áudio) para favorecer a compreensão do examinando na Parte Escrita do teste.

> eu acho que **o que ele poderia melhorar seria o tempo** porque os alunos geralmente reclamam muito... porque são quatro textos na prova escrita mesmo são quatro textos e pouco tempo pra eles fazerem... acho que poderia melhorar nisso... **mas isso de produzir o texto... da de pedir pra eles falarem** acho que **é uma forma muito boa de avaliar...** [...] **os elementos da prova oral também... são temas diversos... coisas atuais** também... fáceis de eles falarem (Professora Celina).

A única crítica que a colaboradora tece ao exame se refere a um aspecto mais pragmático da prova, já mencionado pela professora Luna, que seria a relação entre a proposta de produção de uma quantidade de textos considerada grande (quatro) para um tempo considerado reduzido (três horas). Porém, a utilização do operador "mas" indica que, para a professora Celina, os aspectos positivos do exame predominam, tais como a solicitação de produções textuais, a realização de entrevistas e a utilização de temas diversos e atuais na Parte Oral do teste.

A crítica ao tempo disponibilizado para a produção textual dos examinandos também aparece no texto-discurso da professora Karla:

> eu penso muito assim que **esse exame ele é um pouco difícil** pra essas pessoas... por exemplo na parte da manhã eles têm três horas pra fazerem quatro textos... então eu acho por exemplo na **questão do tempo eu penso que poderia aumentar mais esse tempo** porque pra um falante de português já é difícil você escrever quatro bons textos em três horas imagine para um estrangeiro [...] de qualquer forma **eu acho que precisa sim melhorar... melhorar muito** ver ver algumas questões (Professora Karla).

> sim **é um bom exame... é preparado por pessoas que são capacitadas...** mas éh... como eu falei né? tem a**lgumas coisas que poderiam ser melhoradas... essa questão do tempo** né? (Professora Karla).

Karla atribui uma dificuldade ao exame, modalizada pelo uso argumentativo do operador "um pouco", quantificador que aponta para uma escala argumentativa direcionada para a afirmação total (diferente de "pouco", sem o artigo antecedente, que apontaria para a negação total), conforme explica Koch (2000, 2011). Em seguida, a professora alega que o exame "precisa sim melhorar", com o verbo deôntico "precisar" modalizado depois pelo emprego do verbo epistêmico "poder" ("algumas coisas poderiam ser melhoradas"). Porém, ela não chega a levantar nenhum aspecto teórico

ou metodológico referente ao exame como pontos negativos, talvez por levar em conta a autoridade dos elaboradores ("é preparado por pessoas que são capacitadas..."), mencionando apenas o tempo da Parte Escrita como fator de possível melhoria do teste.

Por fim, a coordenadora Simone assim expressa o seu entendimento do exame:

> [...] **nosso foco... principal** é... **é o Celpe-Bras**... então.... **que trabalha muito com gêneros**... éh... **que enfocam a argumentação**... então a gente também na na produção na leitura na produção escrita... éh procura enfocar também... éh... **esses elementos argumentativos que constam bastante do exame** do do do Celpe-Bras né? (Coordenadora Simone).

> [...] tem sido uma prova que é esse certificado de proficiência que... éh **enfatiza mais a produção textual....** e éh... **a oralidade... mais argumentativo** (Coordenadora Simone).

Simone indica que o Celpe-Bras toma o conceito de gêneros discursivos como um eixo direcionador das atividades ("nosso foco... principal é... é o Celpe-Bras... então.... que trabalha muito com gêneros..."). Nesse ponto, ela se aproxima da orientação exposta em documentos oficiais do exame e em textos teóricos elaborados pela Comissão Técnico-Científica, composta por especialistas na área de linguística aplicada. Na edição mais recente do Manual do Examinando do Celpe-Bras (BRASIL, 2015, p. 18), por exemplo, a noção de gênero aparece como um dos aspectos a serem avaliados na Parte Escrita da prova, ao lado de outros como interlocutor, enunciador e propósito.

A coordenadora indica que o curso prioriza o trabalho com a argumentação ("que enfocam a argumentação... então a gente [...] procura enfocar também [...] esses elementos argumentativos que constam bastante do exame do do do Celpe-Bras né?"). Com efeito, a versão mais atual do Manual do Examinando indica que tomar um posicionamento sobre os assuntos abordados em práticas de interação na língua portuguesa é uma boa forma de se preparar para o Celpe-Bras (BRASIL, 2015), o que aponta para a importância da argumentação em sentido amplo para o exame. Na versão anterior do Manual, porém, outros propósitos são apresentados como importantes, sendo o "argumentar" um deles: "Narrar, relatar, **argumentar**, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar" (BRASIL, 2013, p. 12, grifo nosso). Assim, embora se possa dizer que a argumentação está presente na proposta do Celpe-Bras, não é possível dizer que o teste a privilegia, pois também são solicitados com frequência propósitos associados a gêneros com características tipológicas predominantemente narrativas (narrar, relatar, informar etc.), expositivas (expor) e injuntivas (instruir). Júdice (2014) confirma uma grande representatividade da solicitação de gêneros textuais com maior predominância do tipo textual argumentativo no exame, porém com frequência semelhante à de outros gêneros marcados pelos tipos textuais injuntivo e expositivo.

Tendo em vista as crenças da coordenadora a respeito do objeto de avaliação do Celpe-Bras, Simone assim avalia o exame:

> então... nessa versão eu achei que... foi **repetitivo e muito homogêneo...** acho que... **não é ruim...** acho que **o áudio vídeo a entrevista...** acho que são... éh **elementos positivos** mas a**cho que poderia ser de repente mais curto na prova escrita**... ou... ter um um de... **uma atividade de interpretação de textos** que você respondesse... éh... acho que **poderia ser mais diversificado... cobrar do aluno outras participações que não só produza um texto argumentativo** todo... **caía sempre nisso** né? então eu acho que... éh... **poderia ser mais diversificado**... **mas acho que cumpre** éh... de alguma forma... produzir o texto ou... responder né? participar de uma entrevista oral... cumpre... éh... **o objetivo de verificar o conhecimento da língua do aluno... porém acho que outras formas também cumpririam de uma maneira mais diversificada..**. às vezes até **mais leve** porque eu acho o **exame um pouco.... pesado** né? são três horas de prova... tem que fazer quatro textos... eu acho que **é um pouco... um pouco pesado** (Coordenadora Simone).

Restringindo a sua avaliação à última edição do Celpe-Bras, ocorrida em outubro de 2015, Simone a classificando como "repetitiva e muito homogênea". Na sequência, passa a fazer uma avaliação mais geral do exame, a partir de uma negação ("não é ruim"), que coloca polifonicamente em jogo a voz de um enunciador que diz "é ruim", embora negue essa voz. No texto-discurso da coordenadora, observamos a predominância de pontos tidos como negativos no exame. Por exemplo, embora considere que a utilização de recursos multimídia e que a interação por meio de entrevista na Parte Oral sejam positivas, a Simone as contrapõe, por meio dos operadores argumentativos "mas" ("mas acho que poderia ser", ") e "porém" ("porém acho que outras formas também cumpririam"), à falta de diversificação da produção textual solicitada aos candidatos e ao pouco tempo disponível para a sua realização. Essas características levariam à avaliação do exame como longo, pouco diversificado e cansativo. A utilização do operador "um pouco" em "um pouco pesado", triplamente repetido, funciona em uma escala orientada para o sentido de afirmação total, segundo Koch (2000, 2011), ou seja, aponta discursivamente para a afirmação de que o exame é, sim, segundo a coordenadora, "pesado".

Considerações finais

Nosso objetivo foi analisar as crenças sobre o exame Celpe-Bras de agentes envolvidos com um curso de português para candidatos ao PEC-G, utilizamos como fundamentação teórica o conceito de "mecanismos de política linguística" proposto por Shohamy (2006). Para tanto, realizamos entrevista semiestruturadas com alunos, professoras e coordenadora de um curso realizado em universidade federal, e analisamos seus textos-discursos segundo a Linguística Textual e a Semântica Argumentativa (KOCH, 2000, 2011).

Com base na análise realizada, concluímos que o Celpe-Bras atua como um modificar de crenças dos agentes envolvidos com o ensino de português para os candidatos ao PEC-G. Dessa forma, os agentes que ocupam a posição de estudantes consideram o Celpe-Bras como central em suas vidas e, por isso, acreditam que serão bem-sucedidos ou fracassados com base nos resultados obtidos por eles no exame, corroborando o papel sociopolítico dos testes e a necessidade de analisá-los criticamente, como defende Shohamy (1998, 2006). Já do lado das professoras, elas demonstram ora distanciamento, ora adesão aos pressupostos do teste, embora afirmem adotá-los como norteadores de suas práticas docentes. A coordenadora também interpreta o que é solicitado pelo teste de maneira mais ou menos próxima aos documentos oficiais e assume tomar essa interpretação como diretriz para o trabalho docente que coordena no curso.

Quanto à avaliação realizada, todos os agentes são unânimes em considerar o Celpe-Bras como um exame exigente, seja pelo tempo exíguo disponibilizado aos examinandos para a produção textual, seja pela quantidade de textos solicitada, seja pela recorrência de gêneros especializados, seja pelo lugar proeminente ocupado pela argumentação nos textos demandados. A divergência observada entre os colaboradores sobre o *que*, de fato, é avaliado pelo exame e como melhor se preparar ou preparar os alunos para realizá-lo remete à necessidade de uma formação mais ampla de todos os envolvidos com o ensino de português para os candidatos ao PEC-G, que vá além do mero estabelecimento do teste como modificador por si só de crenças quanto ao ensino-aprendizagem da língua, como parece ter sido um dos intuitos do teste na sua origem.

Referências

BAGNO, Marcos. O pesadelo do Celpe-Bras. *Caros Amigos*, ano XIX, n. 220, p. 6, 2015.

BIZON, Ana Cecília Cossi. *Narrando o Celpe-Bras e o convênio PEC-G*: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 136p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Celpe-Bras*: cartilha do participante. Brasília, DF: 2019.

_____. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*: guia do examinando. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*: manual do examinando. Brasília, DF: MEC/INEP, 2015.

CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. O certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: _____. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 113-122.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

JÚDICE, Norimar. Abordagem do texto nas tarefas de leitura/produção escrita do exame Celpe-Bras: um olhar retrospectivo. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 143-150. KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). *Português para estrangeiros*: interface com o espanhol. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 77-90.

_____. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, Jul./Dez. 2000.

SCHLATTER, Margarete. CELPE-Bras: certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 97-104.

SCHLATTER, Margarete. *et al*. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, Mónica Gaciela. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.

SHOHAMY, Elana. Language testing priorities: a different perspective. *Foreign Language Annals*, v. 23, n. 5, Oct. 1990.

_____. Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, v. 24, n. 4, p. 331-345, 1998.

_____. *Language policy*: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O português do Brasil como língua transnacional. In: _____. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: Editora RG, 2009. p. 13-41.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL COMO O MERCADO QUER: NECESSÁRIA, MAS INALCANÇÁVEL

ENGLISH LANGUAGE IN BRAZIL AS THE MARKET WANTS IT: NECESSARY, BUT UNATTAINABLE

Renan Castro FERREIRA[1]
Isabella MOZZILLO[2]

RESUMO: Neste artigo analisamos as causas da propagação e manutenção da dupla percepção que se tem da língua inglesa no Brasil – a de que a língua é útil e precisa ser aprendida, mas é, ao mesmo tempo, inalcançável para a maioria dos brasileiros. Primeiro, examinamos a abrangência e o papel do inglês no mundo atual e os fatores que o tornaram uma língua tão importante. Depois, exploramos o histórico do ensino de inglês no Brasil e as várias ações que contribuíram para consolidar uma política linguística de não formação de bilíngues. Por fim, discutimos o papel do mercado de ensino de idiomas no Brasil, cujo público-alvo e publicidade colabora para a perpetuação de uma velha percepção da língua inglesa como algo a que apenas uma elite tem ou deve ter acesso. Nossa conclusão é a de que a combinação de políticas educacionais ineficientes e a exploração mercadológica inescrupulosa do ensino de línguas estrangeiras acabam por convencer os brasileiros de que eles precisam aprender inglês, ao mesmo tempo em que não criam condições para que isso aconteça para a maioria deles.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de inglês. Brasil. Política educacional. Mercado.

ABSTRACT: In this article we analyse the causes of the spread and maintenance of the double perception of English language in Brazil – English is useful and needs to be learnt, but at the same time it is unattainable for most Brazilians. First, we examine the scope and role of English in the world nowadays and the factors that have made it such an important language. Then, we explore the history of English language teaching in Brazil and the various actions that contributed to consolidating a linguistic policy of not making people bilingual. Finally, we discuss the role of the language teaching business in Brazil, whose target market and advertising helps to maintain an old perception of the English language as something that only an elite has or should have access to. Our conclusion is that the combination of inefficient educational policies and unscrupulous market exploitation of foreign language teaching ends up convincing Brazilians that they need to learn English, while not creating the conditions for this to happen for most of them.

KEYWORDS: English language teaching. Brazil. Educational policies. Market.

1. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas. Doutorando em Letras na mesma instituição. E-mail: renan.ferreira@hotmail.co.uk. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9267-6216.

2. Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. Professora Titular do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: isabellamozzillo@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8445-9174.

Recebido em 27/04/2020
Aprovado em 22/07/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Introdução

O inglês é a língua mais falada do mundo, com 1 bilhão e 268 milhões de falantes (EBERHARD *et al*. 2020). É a principal língua das relações políticas internacionais, do comércio internacional e da divulgação científica. De língua de países dominantes, conquistadores e altamente bélicos no passado, o inglês foi aos poucos sendo "conquistado" pelo mundo não nativamente anglófono e hoje tem mais de 898 milhões de falantes não nativos, um número 2,5 vezes maior do que o de nativos. Se antes existia uma pressão hegemônica norte-americana para que o mundo soubesse inglês, atualmente a pressão é dos pares: as sociedades não anglófonas, principalmente nas zonas urbanas, reconhecem a língua inglesa como a língua franca do mundo de hoje, a porta que, se aberta, permite que indivíduos e organizações participem mais ativamente da "aldeia global" (McLUHAN, 1962).

No entanto, poucos países têm conseguido fazer com que a maioria das suas populações aprenda o inglês. Em geral, apenas países desenvolvidos e europeus apresentam números altos nesse quesito, como a Holanda, a Dinamarca e a Áustria, que têm, respectivamente, 90%, 86% e 73% da população capaz de se comunicar em inglês (EUROPEAN COMISSION, 2012). Uma exceção notável são as Filipinas, onde 63% da população é fluente em inglês. No Brasil, apenas 5% da população consegue se comunicar em inglês (BRITISH COUNCIL, 2014).

Quanto ao desempenho dos falantes não nativos de inglês, o Índice de Proficiência em Inglês (EPI EF, 2019) aplicou um mesmo teste a mais de 2,3 milhões de pessoas em 100 países e utilizou os resultados para produzir um ranqueamento estimado de regiões e países quanto à proficiência daqueles que sabem a língua. Neste *ranking*, o Brasil ocupa a 59ª posição, considerada de baixa proficiência. Dentre os países da América do Sul, o Brasil está atrás de Argentina (27ª, considerada alta), Uruguai (39ª), Chile (42ª), Paraguai (45ª), Bolívia (51ª) e Peru (58ª).

Ao mesmo tempo em que paira sobre a sociedade um discurso a respeito da importância e a necessidade de se saber inglês, a aprendizagem dessa língua pelas classes menos favorecidas é tolhida pela baixa qualidade da educação pública e pela exploração mercadológica sem escrúpulos do ensino do idioma pelo setor privado de educação. Políticas voltadas a resultados de aprendizagem de inglês no Ensino Fundamental e Médio que sejam minimamente competitivos podem aliviar a pressão sobre as camadas mais baixas da sociedade e fazer com que o inglês no Brasil deixe de ser língua estrangeira que "precisamos aprender" para ser a que aprendemos e sabemos. No presente artigo, desenvolveremos essa tese revisitando o papel da língua inglesa no mundo e a forma como ela foi e é ensinada no Brasil.

O inglês no mundo: imperialismo ou globalização?

A História mostra que as línguas surgem, mudam, se dividem (ou se juntam) e morrem, e nesse processo ganham ou perdem espaço e importância em relação a outras línguas (CRYSTAL, 2010). Algumas chegam a extrapolar as fronteiras dos seus territórios de origem, em geral apoiadas no desenvolvimento econômico ou na expansão política dos estados que as têm como língua majoritária ou oficial. Foi assim com o grego na Antiguidade, com o latim no Medievo, com o francês no Iluminismo e com diversas outras línguas em todas as regiões do mundo e em diferentes períodos. Entretanto, nenhum idioma jamais teve tanto prestígio, alcance e número de falantes quanto o inglês. Em seu modelo gravitacional, Calvet (2006) o coloca no topo da hierarquia, como uma língua hiper-central (na verdade, hoje a única), que faz com que pessoas de todo o mundo gravitem, direta ou indiretamente, em torno dela[3]. Como o inglês chegou ao patamar mais alto de dominância é tópico de extensas pesquisas e extrapolam o espaço deste trabalho, mas faz-se necessário abordarmos brevemente os principais motivos para o apogeu da "língua dos Anglos".

Janson (2012) apresenta três motivos para a ascensão do inglês. Primeiro, a expansão e a consolidação da influência político-econômica do Império Britânico do século XVII até o início do XX. Tal força fez com que pouco a pouco o inglês substituísse o francês como língua do comércio internacional. Dentre o legado desse período podemos mencionar o fato de o inglês ser hoje a língua oficial de 55 estados soberanos e 27 entidades não soberanas (CIA, 2019) e língua materna de 369 milhões de pessoas (apenas 15% delas britânicas) (EBERHARD *et al.*, 2020).

O segundo fator foi a posição de liderança em tecnologia, economia e política mantida pelos Estados Unidos desde a primeira metade do século XX. Isso aconteceu, principalmente, por três razões: (1) as duas guerras mundiais, que enfraqueceram a influência europeia no mundo e contribuíram para o declínio do Império Britânico, (2) a posição geográfica dos Estados Unidos, que lhes garantiu uma infraestrutura praticamente intacta após as guerras mundiais, favorecendo seu desenvolvimento econômico e (3) a presença militar americana por todo o globo após a II Guerra Mundial e a saída "vitoriosa" da Guerra Fria, após a extinção da União Soviética. Isso tudo deu aos Estados Unidos as condições ideais para que eles se tornassem uma superpotência e espalhassem seus valores e produtos pelo mundo.

3. No modelo gravitacional de Calvet (2006), existe uma *língua hiper-central* (hoje, o inglês), em torno da qual gravitam uma dezena de *línguas super-centrais* (ex. francês, espanhol, árabe e português). Ao redor dessas, gravitam uma a duas centenas de *línguas centrais*, que são o centro de outras cinco a seis mil, as *línguas periféricas*. Para o autor, quando falantes de línguas super-centrais se tornam bilíngues, eles normalmente adquirem a língua hiper-central (num processo que o autor chama de bilinguismo vertical) ou outra língua super-central (resultando num bilinguismo horizontal).

O terceiro fator a explicar a ascensão do inglês como língua global é o fato de a indústria, as comunicações e as relações internacionais terem se desenvolvido "de tal modo durante o século XX que surgiu uma demanda muito maior do que antes por uma língua comum" (JANSON, 2012, p. 251). Obviamente, o inglês já figurava como língua internacional nesse período, e a globalização e o advento da era digital e da internet apenas aceleraram o processo de consolidação desse idioma como língua franca global (CRYSTAL, 2003; WARDHAUGH, 2010).

A globalização, aqui entendida como "todos aqueles processos pelos quais os povos do mundo estão incorporados dentro de uma única sociedade mundial" (ALBROW e KING, 1990, p. 8) possibilita que os produtos e os valores políticos e culturais de um país sejam divulgados e consumidos por outros países. Como qualquer outra, essa sociedade global é desigual, estratificada e também tem participantes dominantes. Isso explica por que os Estados Unidos se mantêm como o grande poder hegemônico no mundo, e daí a crítica de alguns pesquisadores sobre a língua inglesa ser a grande ferramenta para as ambições imperialistas americanas (PENNYCOOK, 1998).

No entanto, a últimas décadas viram a hegemonia americana ser confrontada por novas (ou, talvez, não tão novas) potências mundiais: os países europeus buscam reaver sua influência mundial através da União Europeia, a China está crescendo economicamente a ponto de ameaçar o domínio americano no mercado global, a Rússia começa a recuperar sua influência sobre os países que no passado integraram a União Soviética e surgiram várias parcerias políticas e econômicas sem os Estados Unidos (ex.: CEEA, MERCOSUL, BRICS, ASEAN e EFTA).

O número de falantes não nativos de inglês é quase três vezes maior do que o de nativos (EBERHARD *et al.*, 2020). É também a língua mais usada na internet, com 58,5% dos websites (PIMIENTA *et al.* 2009). O inglês é também a principal língua da divulgação científica. Na plataforma Scopus, a maior base de dados de periódicos científicos do mundo, em 2004, 80% das mais de 36 mil revistas eram publicadas em inglês (TARDY, 2004). Ademais, o idioma se consolidou como a principal língua das relações internacionais multilaterais, da comunicação turística e vem ganhando cada vez mais espaço na educação superior, através da internacionalização das universidades e da adoção do inglês como meio de instrução (MACARO *et al.*, 2018). Apesar de ser associada aos Estados Unidos e ao Reino Unido, a imagem da língua inglesa que prevalece não parece ser essa, mas a de "uma língua supranacional para a comunicação internacional" (JANSON, 2012, p. 254).

Todas as línguas naturais se desenvolvem no seio de sociedades e, portanto, refletem identidades e valores culturais próprios de suas comunidades de origem (CRYSTAL, 2010). Não é diferente com o inglês. Quem o aprende como língua estrangeira é exposto, implícita ou explicitamente, a questões históricas e à visão de mundo anglo-a-

mericanos. Entretanto, com a consolidação do inglês como língua franca global, e com um número muito maior de falantes não nativos a utilizando para a comunicação interpessoal ou para a divulgação de conteúdo em mídias, a língua inglesa está sofrendo mudanças que vão além do controle hegemônico dos países que a reivindicam como sua. Os chamados *World Englishes* (KACHRU, 1992; SPICHTINGER, 2000), com suas características particulares, evidenciam o fato de o mundo ter se apropriado da língua inglesa. Parece, então, que o inglês é uma grande bolha linguística que envolve o mundo (particularmente a parte urbanizada do mundo) e que oscila sob a influência de dois grandes polos: a hegemonia política, econômica e cultural dos Estados Unidos e a apropriação do idioma pelos mais de 890 milhões de falantes não nativos ao redor do globo.

O inglês no Brasil: a insuficiência crônica da escola pública e a exploração mercadológica do ensino de línguas

O ensino de língua inglesa no Brasil teve início oficial ainda no período colonial. Em 14 de julho de 1809, o Príncipe Regente de Portugal D. João VI assinou a Decisão nº. 29, determinando a criação das primeiras cadeiras de francês e inglês (OLIVEIRA, 2006). O francês era a principal língua franca da época, posição alcançada devido à grande influência política e cultural da França desde o século XVII. Já a escolha do inglês foi justificada pela abertura dos portos brasileiros com a chegada da Família Real Portuguesa e pela expansão do Império Britânico, então a maior potência econômica, fatos que criaram grandes oportunidades comerciais para o Brasil (LEFFA, 1999; VIDOTTI, 2010). No mesmo ano, começaram a aparecer os primeiros anúncios de aulas particulares de inglês na Gazeta do Rio de Janeiro e em 1813 foi publicada uma propaganda daquela que talvez seja a primeira escola de idiomas do país:

> D.Catharina Jacob toma a liberdade de fazer sciente ao Publico, que ella tem estabelecido huma Academia para instrucção de Meninas na rua da Lapa, defronte da Ex.ma Duqueza, em que ensinará a lêr, escrever, e fallar as línguas Portugueza, e Ingleza grammaticalmente; toda a qualidade de costura e bordar, e o manejo da Caza (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1813[4]).

Apesar da inclusão oficial no currículo, o inglês, como língua moderna, não recebeu tanta importância quanto as línguas clássicas, latim e grego, que já dominavam e continuaram a dominar o currículo escolar. Depois da Independência do Brasil, a criação do Colégio Pedro II em 1837 e a Reforma Couto Ferraz em 1855 foram algumas das ações que, talvez indiretamente, ajudaram a mudar o *status* das línguas modernas, dan-

4. Cf. http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta_rj_1813/gazeta_rj_1813_002.pdf.

do-lhes mais espaço e importância no currículo. No entanto, ainda no Período Imperial, a escola secundária, administrada por congregações escolares "aparentemente com muito poder e pouca competência" (LEFFA, 2016, p. 51) perdeu prestígio, e isso contribuiu para a decadência do ensino de línguas, cuja carga horária foi pouco a pouco diminuída.

Após a Proclamação da República, a educação brasileira sofreu várias mudanças e reformulações, mas, de certa maneira, o ensino de línguas estrangeiras continuou escanteado. Em 1931, a reforma de Francisco de Campos não acrescentou horas à carga horária de inglês, mas diminuiu a do latim e introduziu instruções metodológicas para que se usasse o Método Direto para o ensino das línguas modernas. A "novidade" já estava em uso na França há 30 anos, mas no Brasil, com exceção do trabalho do Professor Carneiro Leão no Colégio Pedro II, uma escola para a elite, o Método Direto jamais foi realmente implantado (VIDOTTI e DORNELAS, 2007).

Na década de 1940 e 1950, o Brasil se aproximou cada vez mais dos Estados Unidos, com várias alianças comerciais e industriais. Num período em que os americanos se consolidavam como potência mundial, a língua inglesa ganhou cada vez mais prestígio. No Brasil, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e a União Cultural Brasil-Estados Unidos, organizações mantidas ou apoiadas pelos governos inglês e americano, se firmaram como pontos de referência para o ensino da língua inglesa no país, e ao mesmo tempo em que as escolas públicas mantinham um ensino de língua estrangeira com baixa carga horária e pouca qualidade, começaram a surgir mais cursos livres de idiomas e, já na década de 1960, as primeiras franquias (ALMEIDA FILHO, 2010). Foi o nascimento de um mercado bilionário[5] que, em nosso ponto de vista, teve e ainda tem grande parte na perpetuação da imagem do inglês no Brasil como uma língua que devemos aprender, mas que ninguém ainda aprendeu, conforme discutiremos mais adiante.

Atualmente, apenas 5,1% dos brasileiros afirmam ter conhecimentos de inglês, mas somente metade deles diz ter nível de fluência intermediária ou avançada (BRITISH COUNCIL, 2014). Esse número pode ser contrastado com o fato de que 78,3% dos brasileiros têm a sua educação básica em escolas públicas (INEP, 2018). Embora um número não esteja necessariamente ligado ao outro, não seria descabido pensar que grande parte dos brasileiros que são fluentes em inglês não estudaram em escolas públicas. Muitas escolas particulares dedicam às línguas estrangeiras, especialmente o inglês, uma carga horária muito superior à das escolas públicas, além de ofertarem línguas estrangeiras desde a Educação Infantil. Nos últimos anos, cresceu também um novo nicho de mercado: o de escolas particulares que se divulgam como bilíngues, dedicando uma carga horária ainda maior para atividades envolvendo a aprendizagem e uso da segunda língua.

5. A Associação Brasileira de Franquias estima que o ensino de idiomas movimente mais de 35 bilhões de reais por ano no Brasil. Cf.: https://www.portaldofranchising.com.br/franquias/franquias-de-escolas-de-idiomas.

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras na escola pública, é possível dizer que a situação não mudou muito nos últimos 200 anos: ainda há uma defasagem de profissionais qualificados, a carga horária ainda é baixíssima e a aprendizagem real de inglês ainda é associada à elite. Nas escolas públicas brasileiras, apenas 39% dos professores de inglês têm formação específica para ensinar essa língua (INEP, 2018). Em uma pesquisa realizada pelo Instituto Plano CDE em conjunto com o British Council (BRITISH COUNCIL, 2015)[6], 55% dos professores relataram não terem oportunidades de conversar em inglês, 56% lecionam entre seis e vinte turmas e 65% lecionam duas ou mais disciplinas. A sobrecarga de trabalho dificulta a realização de um planejamento mais detalhado e customizado para cada grupo de alunos e impede que o professor se dedique ao seu próprio desenvolvimento na língua estrangeira. O mesmo estudo mostrou que, segundo os professores de inglês da rede pública, os principais problemas do ensino de inglês são a falta de acesso a recursos didáticos adequados (para 81% dos professores, a maior dificuldade enfrentada é a falta ou a inadequação dos materiais didáticos) e a falta de valorização do seu trabalho (59% dos professores sentem que o ensino do inglês é desvalorizado ou é distante da realidade dos alunos).

Depois de várias reformas e (re)orientações ao longo das últimas décadas, às vezes tornando o ensino de línguas estrangeiras obrigatório, depois acrescentando línguas e, então, retirando línguas e tornando-o optativo, a situação atual é a seguinte: é obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Se apenas uma puder ser ofertada, o inglês deverá ser o escolhido, porque, de acordo com o Ministério da Educação, a "língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro" (MEC, 2017). No entanto, a política linguística brasileira é, na verdade, a de que não formar bilíngues na escola. Isso fica claro ao analisarmos a carga horária: a grande maioria das escolas públicas do país oferecem apenas uma ou duas horas semanais de língua estrangeira (BRITISH COUNCIL, 2015); na Argentina, por exemplo, a carga horária semanal é de três a cinco horas[7].

A baixa carga horária, a defasagem de recursos didáticos e de formação dos professores atuantes e a desvalorização do ensino de inglês na escola pública levam a uma visão compartilhada por gestores, professores e alunos de que o inglês é uma disciplina de menor importância, que contribui menos para a formação dos alunos do que outras matérias da Educação Básica. O relatório do British Council conclui que

6. Trata-se de um estudo qualitativo e quantitativo sobre o ensino de inglês nos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública, realizado em cinco etapas: (1) pesquisa bibliográfica da legislação da Educação Básica e dos dados do Censo da Educação Básica; (2) seis grupos de discussão com professores de São Paulo (SP), Porto Alegre (RS) e Recife (PE); (3) entrevistas com 12 gestores públicos de secretarias estaduais de educação em todas as regiões do país; (4) pesquisa etnográfica nas escolas, através da observação de 10 escolas das cinco regiões e entrevistas com 20 coordenadores de escolas e 20 professores; (5) etapa quantitativa, com 1269 professores entrevistados em 12 capitais das cinco regiões (BRITISH COUNCIL, 2015).

7. Cf. https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/idiomas-en-primaria.

> [...] aprender inglês, dentro desta visão, seria um "luxo" que está fora do alcance da trajetória de vida esperada para estes jovens. Isso reforça a posição do inglês como uma matéria complementar e ajuda a reforçar a exclusão destes jovens de outras oportunidades para suas vidas (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 18).

No Ensino Superior, conhecimentos de língua inglesa, que no ensino básico são postos de lado e têm sua relevância questionada, passam a ser altamente valorizados (FONSECA, 2016; AMORIM e FINARDI, 2017). Ser capaz de usar o inglês para ler livros acadêmicos, produzir artigos e apresentar trabalhos em congressos é pré-requisito extraoficial de qualquer um que queira fazer pós-graduação no Brasil. A proficiência (na maioria das vezes, na verdade, a mera competência leitora básica) em língua estrangeira é requisito formal para se obter o grau de Mestre. Para o de Doutor, habilidades em duas línguas estrangeiras são normalmente exigidas, e, em geral, uma delas deve ser o inglês.

Num esforço para se manter no cenário científico internacional, a Academia brasileira não só publica (em inglês) em periódicos internacionais, como também adota cada vez mais o idioma em periódicos nacionais. Como hoje a maioria deles é publicada *online*, divulgar pesquisas nacionais em inglês dá mais visibilidade para a produção científica nacional, visto que a língua já se consolidou como a principal língua franca da Ciência (PACKER, 2014). Congressos acadêmicos internacionais organizados no Brasil costumeiramente adotam o inglês como uma das línguas de trabalho, mas cada vez mais eventos acadêmicos regionais e locais também têm aceito trabalhos e apresentações em inglês, mesmo quando a maioria dos participantes são brasileiros.

Nos últimos anos, o Ensino Superior brasileiro tem visto outro fenômeno que reflete o movimento global de internacionalização do ensino a da pesquisa: a adoção do inglês como meio de instrução. Isso já é feito há muito tempo em diversos países. Na Rússia, por exemplo, a Escola Superior de Economia, uma instituição estatal, oferece mais de 25 cursos de mestrado totalmente em inglês[8]. Logicamente, o fenômeno do Inglês como Meio de Instrução não acontece sem críticas, que vão desde a ideia de que a língua inglesa ameaça a língua nativa oficial (CAVADINI, 2018) até o argumento de que o seu uso carrega junto a imagem de sociedades anglófonas (americana e britânica) idealizadas, onde não existem problemas (WIDIN, 2010).

Ao somarmos a falta de políticas educacionais públicas que garantam resultados de aprendizagem de inglês, a pressão da Academia e do mercado globalizado por qualificação (*i.e.* fluência em língua inglesa) e a percepção de que apenas escolas particulares conseguem entregar resultados competitivos, temos as condições certas para a constituição de um *status quo* no qual o brasileiro se vê pressionado a adquirir uma habilidade que é, no contexto dele, considerada necessária e, ao mesmo tempo, inatingível.

8. Cf. https://www.hse.ru/en/figures.

Milhares de cursos livres de idiomas – na forma de pequenas empresas independentes, de franquias, de grupos e corporações multinacionais e, ultimamente, de plataformas *online* de ensino – estão espalhados por todo o país[9]. As grandes redes de escolas de idiomas têm como público-alvo as pessoas a partir da classe média, que conseguem pagar um curso particular e o veem como investimento. Algumas escolas encontraram como nicho de mercado as classes mais baixas, e oferecem cursos para pessoas de baixa-renda e em áreas de periferia, onde as marcas maiores não se instalam.

A falta de um padrão de qualidade para o ensino de idiomas no Brasil – para cursos livres, não há sequer a exigência legal de profissionais com formação específica – impede que se possam medir os reais resultados de aprendizagem da maioria das escolas. Mesmo assim, é possível afirmar que as escolas de idiomas são, na maioria das vezes, ambientes mais favoráveis para a aprendizagem de línguas estrangeiras – as turmas são menores, os professores são menos sobrecarregados, muitas franquias treinam seus professores antes e durante sua atuação e as escolas dispõem de recursos didáticos e tecnológicos. Algumas franquias se utilizam de parcerias com centros internacionais de aplicação de testes de proficiência para divulgar a eficácia de seus cursos, mas não há números exatos de quantos alunos de fato prestam os exames e nem qual é o seu nível de terminalidade após anos de estudo do idioma.

O principal problema, entretanto, é a propaganda feita pelo setor. Num mercado extremamente lucrativo e competitivo, as campanhas publicitárias são cada vez mais agressivas. Em geral, o foco é na ideia de que quem não sabe inglês está perdendo oportunidades no trabalho, nos estudos e, inclusive, na vida pessoal. Enquanto os lemas das escolas enfatizam o ganho de conhecimento e a ampliação de horizontes (ex.: "Você Bilíngue", "Você Cidadão do Mundo", "Você Aprende e Nunca Mais Esquece", "O Inglês Te Move"), as companhas são muito mais apelativas, e reproduzem abertamente ideias como a de que quem não sabe inglês é ultrapassado, limitado ou desinteressado em aprender (MARQUES, 2014).

Com a veiculação constante e onipresente de publicidade agressiva, o mercado do ensino de idiomas no Brasil ajuda a popularizar a ideia de que a língua inglesa é algo que todos precisam (mesmo que nem todos precisem) ao mesmo tempo em que a mantém como um produto pelo qual apenas poucos conseguem pagar. O Ensino Público tem feito tentativas de criar melhores oportunidades para a aprendizagem da língua (ex.: adoção de livros didáticos no Ensino Básico e programas como o Idiomas Sem Fronteiras no Ensino Superior), mas tais esforços parecem ter pouco resultado quando confrontados pela maciça publicidade do setor privado, mesmo que este nem sempre entregue os resultados prometidos.

9. De acordo com a Associação Brasileira de Franquias, as cinco maiores franquias de idiomas do Brasil têm, juntas, 4134 escolas (Cf. https://www.abf.com.br/50-maiores-franquias-do-brasil-2020).

A aprendizagem de uma língua estrangeira necessariamente leva tempo – mesmo com carga-horária aumentada –, requer planejamento e avaliação contínuos e tem muitos resultados possíveis, dependendo das aspirações e necessidades dos alunos. Com a desvalorização da profissão do docente, pouca carga horária para línguas estrangeiras e sem um controle da qualidade do serviço e do conteúdo da publicidade das redes privadas de escolas, o governo brasileiro perpetua a imagem da língua inglesa como algo necessário, mas inatingível.

Conclusão

A língua inglesa não é um instrumento de dominação imperialista das superpotências anglófonas. A língua vem passando por um processo de apropriação e mudança, impulsionada pelo uso por mais de 890 milhões de falantes não-nativos em todo o mundo, que a utilizam nas relações internacionais, na educação, no entretenimento, no turismo e na mídia, na maioria das vezes sem um interlocutor nativo (CRYSTAL, 2018).

Saber mais de uma língua (quaisquer que sejam) pode conferir diversas vantagens às pessoas. Dependendo da área de atuação, ser bilíngue pode representar salários maiores (SAIZ e ZOIDO, 2002). Já se sabe que bilíngues podem ter funções executivas melhoradas e serem melhores do que monolíngues em tarefas metalinguísticas, o que pode fazer com que eles tenham uma melhor habilidade para aprender outras línguas (BIALYSTOK, 1986; BARAC e BIALYSTOK, 2012). A forma particular como bilíngues organizam seu léxico mental e relacionam conceitos das suas línguas faz com que eles sejam capazes de interpretar sua experiência no mundo de forma mais ampla, e que vai além até mesmo das formas de ver o mundo das línguas que eles falam (PAVLENKO, 2014). Saber e usar mais de uma língua pode ajudar a retardar o início de doenças neurodegenerativas, como o Mal de Alzheimer (BIALYSTOK *et al.*, 2007).

Entretanto, ser bilíngue tendo como uma das línguas o inglês, que é a língua franca global, utilizada por mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo, pode adicionar vantagens específicas. Quem fala inglês tem acesso mais rápido a uma quantidade maior de informação (de ciência, entretenimento, notícias etc.), não só do mundo anglófono, mas também de todas as partes do mundo, pois informações inicialmente publicadas em outras línguas são divulgadas internacionalmente através da tradução para o inglês. No Brasil, dependendo da área de atuação, saber inglês pode significar mais oportunidades de emprego e salários até 61% mais altos (CATHO, 2019).

No Brasil, há uma dupla percepção sobre a língua inglesa: é uma língua considerada importante e necessária, capaz de criar oportunidade de sucesso profissional, mas, ao mesmo tempo, é uma língua que ninguém aprende na escola e poucos podem pagar para aprender em cursos de idiomas. Em nossa análise, o prestígio do qual a

língua inglesa goza no Brasil não vem do fato de ela ser uma língua hegemônica, internacional e importante no mundo globalizado, mas do fato de que, por causa de políticas educacionais defasadas e deficientes, o inglês é percebido como uma língua que apenas poucos privilegiados conseguem aprender. Em sua extremamente competitiva arena, o setor privado de ensino de idiomas apela em campanhas publicitárias que, ao mesmo tempo em que tentam convencer os que podem pagar, oprimem os que não podem. As políticas educacionais públicas brasileiras pioram o problema ao não investir na valorização e qualificação do ensino público básico e ao permitir que os cursos livres assumam quase que totalmente a tarefa de ensinar inglês. Como além de não gratuitos, tais cursos são geralmente bastante caros, apenas uma pequena parcela da população tem acesso a eles. Por causa da falta de um padrão de qualidade, uma parcela ainda menor sai dos cursos livres com proficiência no idioma. Dessa forma, o inglês vai se perpetuando como uma língua necessária, mas inalcançável.

Referências

ALBROW, M.; KING, E. (eds.). *Globalization, Knowledge and Society*. London: Sage, 1990.

ALMEIDA FILHO, J. C. História do Ensino de Línguas no Brasil. *HELB - Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil*, 2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br>

AMORIN, G.; FINARDI, K. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. *Avaliação*, v. 22, n. 3, p. 614-632, 2017.

BARAC, R. BIALYSTOK, E. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child development*, v. 83, p. 413-422, 2012.

BIALYSTOK, E. Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development*, v. 57, p. 498-510, 1986.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F; FREEDMAN, M. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, v. 45, p. 459-464, 2007.

BRITISH COUNCIL. *Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil*. Instituto de Pesquisa Data Popular. 1 ed. São Paulo, 2014.

_____. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1 ed. São Paulo, 2015.

CALVET, L. J. *Towards an Ecology of World Languages*. Cambridge: Polity, 2006.

CATHO. *Pesquisa Salarial*. 59ª ed. 2019. Disponível em: <https://www.catho.com.br/salario/action/site/index.php>

CAVADINI, F. Milano, stop alla linea internazionale del Politecnico. "L'inglese non può mai sostituire l'italiano". *Corriere della Sera* (31 Jan. 2018). Disponível em: <https://www.corriere.it>

CIA. *The World Factbook 2020*. Washington, DC: Central Intelligence Agency, 2020. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook>

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. (2 ed.). Cambridge University Press, 2003.

_____. *The Cambridge Encyclopedia of English Language*. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

_____. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

EBERHARD, D.; SIMONS, G.; FENNIG, C. (eds.). *Ethnologue: Languages of the World*. 23 ed. Dallas, Texas: SIL International. Online version: http://www.ethnologue.com, 2020.

EPI EF. *English Proficiency Index*. 9 ed., 2019. Disponível em: <https://www.ef.com /epi>

EUROPEAN COMMISSION. *Eurobarometer: Standard Eurobarometer*. Ann Arbor, MI: GESIS, Inter-university Consortium for Political and Social Research, 2012.

FONSECA, L. Inglês: a língua da internacionalização. *Interfaces Científicas*. Educação. Aracaju. v. 4, n. 2, p. 23-32, 2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar, 2017*. Brasília: MEC, 2018.

JANSON, T. *The History of Languages: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

KACHRU, B. World Englishes: approaches, issues and resources. *Language Teaching*. v. 25 (1), p 1–14, 1992.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

MACARO, E.; CURLE, S.; PUN, J.; AN, J.; DEARDEN, J. A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*. v. 51 (1), p. 36-76, 2018

MARQUES, W. *Análise do discurso publicitário de cursos de idiomas: Verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2014.

McLUHAN, M. *The Gutenberg Galaxy "When Change Becomes the Fate of Man"*. University of Toronto Press. 1962.

MEC, Ministério da Educação, Brasil. *Novo Ensino Médio*. Facebook. 16 Fev. 2017. Disponível em: <https://d.facebook.com/ministeriodaeducacao/photos/a.1258296784218133/1258296827551462/?type=3&source=54>

OLIVEIRA, Luiz E.M. *A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, 2006.

PACKER, A. L. The emergence of journals of Brazil and scenarios for their future. *Educ. Pesqui*. vol. 40, nº 2, p. 301-323, 2014.

PAVLENKO, A. *The bilingual mind: and what it tells us about language and thought*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2014.

PENNYCOOK, A. *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge. 1998.

PIMIENTA, D.; PRADO, D.; BLANCO, A. *Twelve years of measuring linguistic diversity in the Internet: balance and perspectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009.

SAIZ, A.; ZOIDO, E. The returns to speaking a second language. *Working Papers Research Department*. Federal Reserve Bank of Philadelphia. n. 02-16, 2002.

SPICHTINGER, D. *The Spread of English and its Appropriation*. University of Vienna, Vienna, 2000.

TARDY, C. The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex?. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 3, n. 3, p. 247-269, 2004.

VIDOTTI, J. A presença britânica e a língua inglesa na corte de D. João. *HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil*. Ano 4. n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br>.

VIDOTTI, J.; DORNELAS, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil - período de 1808 - 1930. *HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil*, Ano 1 n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br>.

WARDHAUGH, R. *An Introduction to Sociolinguistics*. Blackwell textbooks in Linguistics; 4 (6 ed.). Wiley-Blackwell, 2010.

WIDIN, J. *Illegitimate Practices, Global English Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

A PROMOÇÃO DAS LÍNGUAS, A IDEOLOGIA DA PADRONIZAÇÃO E SEUS EFEITOS SOBRE O TALIAN

PROMOTION OF LANGUAGES, IDEOLOGY OF STANDARDIZATION AND ITS EFFECTS ON TALIAN

Renata SANTOS[1]
Ana Cláudia Fabre ELTERMANN[2]

RESUMO: Neste artigo, procuramos discutir as ações de promoção do talian e da identidade linguística e cultural que se busca atrelar a ele, com o intuito de perceber em que medida essas ações representam de fato os sujeitos envolvidos com essa língua. O talian é falado por descendentes de imigrantes italianos, foi reconhecido pelo IPHAN como Referência Cultural Brasileira e foi cooficializado em diversos municípios do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Nossa base teórica se fundamenta em ideais sobre o multiculturalismo (KUBOTA, 2004), a ideologia da língua padrão (MILROY, 2011), a língua como hipóstase (BAGNO, 2011) e a invenção das tradições (HOBSBAWM, 1997). Nosso *corpus* é composto por leis de patrimonialização e cooficialização de línguas. Buscamos compreender quais os conceitos de língua que estão presentes nessa esfera jurídica e que fundamentam certas políticas de promoção de uma dada língua e cultura "italianas". Acreditamos que as políticas linguísticas em torno do talian, que em princípio têm como objetivo a preservação da uma cultura e de uma identidade, acabam por vezes caindo no paradigma da normatização e transformando a língua em artefato.

PALAVRAS-CHAVE: Talian. Políticas Linguísticas. Normatização. Cooficialização. Patrimonialização.

ABSTRACT: In this article, we aim to discuss the actions to promote Talian and the linguistic and cultural identity that is sought to be linked to it, in order to understand to what extent these actions actually represent the subjects involved with this language. Talian is spoken by descendants of Italian immigrants, was recognized by IPHAN as a Brazilian Cultural Reference and was co-officialized in several municipalities in Rio Grande do Sul and Santa Catarina. Our theoretical background is based on ideals about multiculturalism (KUBOTA, 2004), standard language ideology (MILROY, 2011), language as a hypostasis (BAGNO, 2011) and invention of tradition (HOBSBAWM, 1997). Our corpus is made up of language patrimonialization and co-officialization laws. We seek to understand which language concepts are present in this legal sphere and which underlie certain policies to promote a given "Italian" language and culture. We believe that language policies around Talian, which in principle aim to preserve a culture and an identity, sometimes end up falling into the standardization paradigm and transforming the language into an artifact.

KEYWORDS: Talian. Language Policies. Standardization. Co-officialization. Patrimonialization.

1. Mestra em Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Docente de Língua Portuguesa da Escola Sarapiquá. E-mail: brenatasantos@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9129-7257.

2. Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: anaeltermann@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3355-7185. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 27/07/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Introdução

Neste trabalho procuramos discutir as ações de promoção do talian e da identidade linguística e cultural que se busca atrelar a ele, com o intuito de perceber em que medida essas ações representam de fato os sujeitos envolvidos com essa língua. Nosso foco de observação recai sobre o talian (ora apresentado como língua, ora como dialeto), que é falado por descendentes de imigrantes italianos e que foi cooficializado em alguns municípios do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

Para atingir tal objetivo é preciso primeiramente compreender o processo de construção/invenção do talian, portanto a primeira parte do artigo tratará do talian, situando-o em relação ao contexto de imigração italiana, principalmente nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, e à realidade linguística italiana.

Em um segundo momento abordaremos os conceitos de multiculturalismo (KUBOTA, 2004), ideologia da língua padrão (MILROY, 2011), língua como hipóstase (BAGNO, 2011) e invenção das tradições (HOBSBAWM, 1997), os quais permearão nossa discussão a respeito das ações, de ordem legislativa, estabelecidas em prol da promoção do talian nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

Por fim, com base nos estudos supracitados, propomos uma reflexão sobre como a sistematização e a criação de uma norma escrita do talian acabam inventando essa mesma língua e transformando-a em um artefato, o que serve a determinados fins, econômicos ou políticos, às vezes alheios aos usuários de fato da língua.

Talian, língua e identidade

Para entender o que é o talian, primeiramente faz-se necessário um panorama da realidade linguística italiana e o contexto da imigração italiana no Sul do Brasil. De acordo com Trento, "a verdadeira colonização italiana no sul do Brasil começa em 1875, data de entrada dos primeiros contingentes, tanto no Rio Grande do Sul como em Santa Catarina e no Paraná" (TRENTO, 1989, p. 81). Esses contingentes eram compostos em grande medida por camponeses vênetos[3], os quais trouxeram consigo uma identidade local, não nacional, tendo em vista a situação ainda fragmentária de uma Itália recém unificada.

Em termos linguísticos, mais especificamente, a unificação culminou na escolha de uma língua oficial dentre as inúmeras que eram faladas no território italiano. De acordo com Gonçalves (2011, p. 165):

> Depois de séculos de dominação estrangeira, os homens por trás do processo de unificação desejavam uma língua que fizesse o mundo recordar o passado glorio-

3. Para um contexto mais aprofundado sobre esse contingente migratório, ver Trento (1989).

> so da Itália. Havia duas opções: a Roma do Império e a Florença do Renascimento. Se o latim romano era passado, restava-lhes o florentino, que já vinha, inclusive, com séculos de discussões e indicações para legitimá-lo.

Logo, as línguas trazidas pelos imigrantes oriundos do recém unificado território italiano eram aquelas de sua região ou localidade, não o italiano standard (modelo de língua baseado no toscano literário do século XIII), o qual era falado por uma parcela muito pequena da população. Assim, para os imigrantes a ideia de italianidade foi construída em território brasileiro, a princípio como forma de diferenciá-los de outros grupos étnicos que viviam na região, posteriormente também por meio da criação e promoção de periódicos e associações italianas nas colônias, como exposto por Otto (2002, p. 120): "num determinado momento houve uma ação intencional de introjetar nessa população a imagem de uma 'outra' Itália, diferente daquela que os obrigara a emigrar."

Possamai (2010) traça um histórico da imigração italiana no Rio Grande do Sul, destacando a constituição de identidade dos imigrantes italianos e seus descendentes nas colônias no estado. De acordo com o historiador, em um primeiro momento essa identidade passa pela religião católica, especialmente porque a princípio os imigrantes eram em sua maioria analfabetos e não falavam o italiano standard pois usavam as línguas de sua região (os chamados dialetos[4]). O autor destaca também a importância das associações italianas criadas pelos imigrantes e seus descendentes. No entanto, com as políticas nacionalistas adotadas no período do Estado Novo, tais associações foram perdendo força: "as sociedades italianas tiveram de adotar nomes em português que não fizessem referências à Itália, mas mesmo assim não deixaram de sofrer atentados" (POSSAMAI, 2010, p. 123).

Nesse período, fazia parte também das políticas do Estado Novo a interdição das línguas estrangeiras. De acordo com Campos (2006, p. 44), "as preocupações acerca da língua, ligadas ao sentimento de brasilidade, apareceram no Sul do Brasil sobretudo vinculadas aos debates sobre os estrangeiros". A autora aponta que os discursos culpavam os governos anteriores por terem abandonado no meio do mato, isolados, os imigrantes que nada podiam fazer além de seguirem suas vidas, isto é, não era culpa dos imigrantes que não soubessem falar a língua portuguesa, era culpa dos governos anteriores por não lhes terem proporcionado escolas. O Estado se valia dessa justificativa para intervir, cada vez mais autoritariamente, em várias esferas, levando ao silenciamento de muitas línguas de imigração, dentre elas as línguas italianas faladas pelos imigrantes oriundos da Itália e seus descendentes.

4. De acordo com Gonçalves (2011), a noção de dialeto italiano se confunde com status. A autora faz uma crítica ao uso do termo dialeto para se referir ao que ela chama de línguas regionais (línguas de diferentes regiões ou localidades da Itália).

De acordo com Possamai (2010), o sentimento de italianidade ressurgiu em meados da década de 1970 e principalmente nos anos 1980. O cenário político econômico italiano contribuiu para a construção desse sentimento de pertencimento, tendo em vista a valorização, naquele país, da cultura local, e mesmo as políticas em prol da preservação das línguas regionais italianas (GONÇALVES, 2011). Diante desse cenário, por exemplo, "o governo regional do Vêneto passou a demonstrar um crescente interesse pelas comunidades de imigrantes e descendentes conhecidos desde então como 'vênetos no mundo'" (POSSAMAI, 2010, p. 124).

O cenário em tela provocou reverberações nas comunidades de imigração italiana, especialmente no Sul do Brasil, haja vista o grande contingente de imigrantes oriundos da região do Vêneto, "por volta de 1908, dos 52 núcleos coloniais total ou predominantemente italianos, 46 eram habitados por vênetos" (TRENTO, 1989, p. 81). Assim, nesse momento, houve uma intensa revalorização do étnico. Uma identidade ítalo-brasileira foi reconstruída, a partir de uma junção de diversas identidades e línguas de migração, fazendo surgir o "italiano" do Brasil e tornando o "ser italiano" motivo de orgulho. Esse orgulho é resultante da retomada de uma narrativa que hierarquiza o contingente populacional brasileiro com base em sua ascendência, colocando o europeu acima de uma população resultante de uma dita mestiçagem.

No entanto, essa valorização de uma identidade e de uma cultura italianas trouxe também algumas consequências. Como afirma Mombelli (1996), a constituição da italianidade na região Sul passou pela recriação de certas fronteiras simbólicas para demarcar uma especificidade. Dessa forma, os descendentes de italianos se aliaram e se opuseram a outros grupos. Entre essas oposições, está, inclusive, a oposição aos chamados "brasileiros". Os descendentes de italianos gostavam de ressaltar, assim, a sua origem europeia, como um modo de se distanciarem das representações negativas vinculadas à identidade brasileira que permeava seus imaginários. Com isso, muitos descendentes de italianos procuraram reafirmar constantemente sua ascendência, com o intuito de demarcar uma herança cultural que julgavam superior.

Na tentativa de recuperar o vínculo identitário associado à sua origem e preservar a cultura dos imigrantes, a língua passa a desempenhar papel relevante:

> ao lado do renascimento do sentimento de italianidade, surgiu um movimento cultural que luta pela conservação do dialeto e da cultura herdada dos antepassados que, ao mesmo tempo em que se proclama defensor de uma cultura de origem italiana formada no Brasil meridional e, portanto ítalo-sul-brasileira, busca a identificação antes de tudo com a região do Vêneto (POSSAMAI, 2010, p. 124).

Assim o talian ganha relevância como elemento de coesão entre os descendentes de imigrantes e a origem de seus antepassados na Itália. O termo talian, no entanto,

não faz referência a uma língua italiana específica, mas refere-se, sim, ao gentílico "italiano". Ainda de acordo com Possamai, "na perspectiva de criar uma língua que sirva como elemento de coesão para afirmar a identidade étnica, foram feitas várias tentativas de normatização do talian." (POSSAMAI, 2010, p. 127).

De acordo com Torquato (2017, p. 21): "do encontro e do convívio entre falantes de línguas/dialetos diferentes foi surgindo o talian, koiné que permitia a comunicação entre falantes de dialetos tão diferentes quanto o bergamasco e o vicentino, por exemplo.". Essa língua, que era a princípio de caráter oral, justamente por ser uma língua de comunicação, e diversa a depender das línguas a partir das quais emergia, passa a ser emoldurada pelo paradigma da padronização, a pretexto de sua preservação e da promoção da identidade de um povo, como se fosse necessária a sua padronização para que ela seguisse existindo entre as diferentes comunidades de descendentes de imigrantes italianos.

Na seção a seguir, delineamos nossa base teórica, que se fundamenta em alguns conceitos, como os de: multiculturalismo (KUBOTA, 2004), ideologia da língua padrão (MILROY, 2011), língua como hipóstase (BAGNO, 2011) e invenção das tradições (HOBSBAWM, 1997). Após essa apresentação, faremos, em seguida, a discussão do nosso *corpus*, com base nos conceitos expostos.

A promoção das línguas e a ideologia da padronização

Acreditamos que as políticas de promoção da diversidade linguística estão baseadas no que Kubota (2004) chama de "multiculturalismo liberal". Nessa perspectiva, apesar de as diferenças serem respeitadas e apreciadas, pois se considera que todos os indivíduos são iguais, independentemente de suas experiências de vida, a diversidade é vista de forma superficial.

Há, assim, um paradoxo na lógica do multiculturalismo liberal, em que ao mesmo tempo que foca no universalismo, tem uma tendência a enfatizar as diferenças e características culturais singulares. Dentro do multiculturalismo liberal, essa visão é chamada de multiculturalismo pluralista, ideia baseada também no trabalho de Kincheloe e Steinberg (1997 *apud* KUBOTA, 2004). Na perspectiva pluralista, apenas os aspectos superficiais de uma cultura são celebrados, de modo que a diferença cultural é celebrada apenas como um fim em si mesma. Trata-se, portanto, de uma celebração descontextualizada e trivial de artefatos, costumes e festivais. A vivência das pessoas e suas lutas políticas não são consideradas. A cultura, assim, se torna objeto de exotização e essencialização, sendo reduzida a algo a ser apreciado de forma acrítica.

Para Kubota (2004) é necessário ver o multiculturalismo em uma perspectiva crítica, em que a diferença é problematizada. Nessa visão, a cultura do outro é conside-

rada uma construção e é diversa e dinâmica, tanto socialmente, quanto politicamente e discursivamente. Assim, as ideias que se tem sobre língua e cultura não são verdades objetivas, mas são, ao contrário, produzidas em lutas políticas e ideológicas de poder. Os conceitos, dessa forma, não são fixos, mas são constantemente confrontados e estão em constante tensão.

Em relação ao estudo das línguas e dos planejamentos linguísticos, para Makoni, Makoni e Mashiri (2007), é importante que não se perca a dimensão humana. Quando não consideramos esse aspecto, a língua se torna apenas uma "coisa", uma "entidade", e não uma atividade comunicativa humana. Quando as questões giram em torno de quem tem línguas, quantas pessoas podem ser persuadidas a tê-las ou como as pessoas podem recebê-las, há um processo de objetificação da língua. No entanto, "[a] promoção da língua não melhora necessariamente o bem-estar social dos falantes", embora o contrário possa ser verdadeiro, em que "melhorar o bem-estar social das pessoas pode realmente mudar o status das línguas" (MAKONI; MAKONI; MASHIRI, 2007, p. 444).

Muitas vezes as políticas linguísticas que visam a promoção e/ou preservação da língua recaem no paradigma da normatização ou, nos termos de Milroy (2011), na "ideologia da língua padrão", ou seja, levam à construção de uma norma para "garantir" a manutenção da língua. Assim, alguns falantes acreditam que as suas línguas existem em formas padronizadas ("culturas de língua padrão"), crença essa que afeta a concepção de língua dos falantes. Conforme afirma Milroy (2011, p. 51), "[n]ossa crença nas línguas padronizadas de Estados nações pode, portanto, ter distorcido nosso pensamento de diversas maneiras.".

O pressuposto dessa definição é que os objetos a serem padronizados são de natureza não uniforme, variáveis, portanto. A padronização consistiria "na imposição de uniformidade a uma classe de objetos." (Milroy, 2011, p. 51). No entanto, seguindo Hobsbawm, o problema dessa uniformização está nas escolhas que precisam ser feitas:

> Frequentemente, essas línguas são tentativas de construir um idioma padronizado através da recombinação de uma multiplicidade de idiomas realmente falados, os quais são, assim, rebaixados a dialetos – e o único problema nessa construção é a escolha do dialeto que será a base da língua homogeneizada e padronizada. (HOBSBAWM, 2016, p. 77-78).

Assim, um efeito importante da padronização é a ideia, entre os falantes, de que há uma forma de língua correta, o que produz uma "firme crença na correção" (MILROY, 2011, p. 57). Trata-se de uma crença forte e baseada no senso comum. Dessa forma, subjacente à normatização está a pressuposição de que há uma forma correta de língua, por conseguinte a língua não seria algo natural para o falante, não seria algo que se adquire, mas que se aprende, sobretudo na escola, ensinada por

alguém que detém o verdadeiro conhecimento sobre a língua. Sob essa perspectiva, portanto, as regras linguísticas seriam externas ao falante, que precisaria aprendê-las para bem utilizar a língua.

O discurso apocalíptico em relação à língua não é, segundo Milroy, irracional, ele é fundado no princípio de que a língua, assim como a religião, é um bem cultural e, como tal, deve ser levado a sério (MILROY, 2011, p. 62). Esse tipo de crença, uma certeza do senso comum, contribui para a consolidação de mecanismos de manutenção da língua padrão. Nesses casos o que se quer manter não é apenas a língua padrão, mas a língua em si – duas coisas que, de acordo com a crença do senso comum, são a mesma coisa.

Em consonância com o exposto a respeito da ideologia da língua padrão, Bagno (2011), partindo da análise dos discursos sobre a língua, sinaliza que o conceito de língua passa por um processo de hipóstase. Nas palavras de Bagno (2011, p. 357), "para falar de uma língua, é preciso construí-la, fabricá-la, forjá-la", pois ela não é um objeto que se deixa depreender por inteiro, na sua completude. É nesse processo de forjá-la, que muitas vezes a língua é referida como um sujeito, "entidade dotada de vontade e poder de ação" (BAGNO, 2011, p. 357), pois se atribui à língua, que é algo abstrato, uma realidade concreta e objetiva, como se ela fosse um objeto claramente definível. O autor defende que "[o] equívoco cognitivo está em acreditar que esse objeto cultural, fruto de um trabalho de hipostasiação, é que é 'a língua'" (BAGNO, 2011, p. 358). A norma padrão, seria sob essa perspectiva, a "hipóstase perfeita", uma vez que a criação de um modelo de língua, implica sua objetificação.

Seguindo Bagno (2011) em consonância com Makoni, Makoni e Mashiri (2007), vale destacar ainda, que esse modelo de língua – justamente por ser um modelo, portanto ideal – é fixo, se mantém como uma instituição à revelia dos usos da língua e em grande medida inacessível a seus usuários, servindo muitas vezes como mecanismo de poder, para o controle e/ou exclusão, pois, sendo externa aos indivíduos, deve ser aprendida, transmitida:

> a maioria retumbante dos falantes comuns, que só concebem "a Língua" como uma *instituição*, análoga às religiões e às leis, portanto, como algo *externo* ao indivíduo, algo que não lhe pertence e que ele precisa adquirir, aprender, conhecer, respeitar, venerar, transmitir e defender para se tornar membro digno da comunidade, para se sentir incluído numa cultura, para se tornar cidadão (BAGNO, 2011, p. 360).

Na mesma linha, outro conceito importante a ser destacado é o de invenção das tradições (HOBSBAWM, 1997). Tradições, culturas e línguas que normalmente são consideradas antigas e parte de um passado que permanece, são vistas, nessa perspectiva

da invenção, como construções de um determinado aparato ideológico. Assim, certas estratégias discursivas são articuladas para dar uma ideia de continuidade. Sob essa ótica, escolhas são feitas em detrimento de outras, de modo a criar certas tradições legitimando-as e, consequentemente, apagando aquelas que não representam o discurso oficial.

Com base nas ideias de multiculturalismo (KUBOTA, 2004), ideologia da língua padrão (MILROY, 2011), de língua como hipóstase (BAGNO, 2011) e invenção das tradições (HOBSBAWM, 1997), nos propomos, na próxima seção, a discutir em que medida ações de promoção do talian – e da identidade linguística e cultural que se quer atrelar a ele – representam de fato os usos dos sujeitos ou fazem reverberar um discurso homogeneizante e excludente.

O talian e as políticas linguísticas de patrimonialização e cooficialização de línguas

A partir dos anos 2000, diversas ações foram realizadas para a promoção da língua talian. A seguir, faremos uma análise documental, situada na esfera jurídica, de algumas dessas ações, visando alcançar nosso objetivo principal, qual seja, perceber em que medida essas ações representam de fato os sujeitos envolvidos com essa língua. Optamos por apresentar as leis de patrimonialização e cooficialização em ordem cronológica, a fim de observar de que modo essas políticas ganham força ao longo do tempo.

As políticas linguísticas em torno do talian – que incluem desde o reconhecimento de seu status de língua e de patrimônio histórico e cultural, até sua cooficialização e normatização – têm em princípio um objetivo de preservação de uma cultura e de uma identidade, numa tentativa de promoção tanto da própria língua quanto de seus falantes.

Como mostra Pereira (2017), em 2001, a Associação dos Apresentadores de Programas de Rádio Talian do Brasil (ASSAPRORATABRAS) apresentou um pedido de registro do talian como patrimônio cultural do Brasil. Os argumentos do pedido incluíam:

> Considerando que o falar dos diversos dialetos de imigrantes italianos transformou-se numa verdadeira língua, com estrutura gramatical própria e regras de ortografia e sintaxe;
> Considerando que esta língua tornou-se o idioma mais falado e escrito no Brasil depois do Português, especialmente na região Sul;
> Considerando que as programações radiofônicas do Talian proporcionam a crescente expansão desta secular cultura linguística;
> Considerando que a língua é o mais genuíno patrimônio imaterial de uma nação;
> Considerando que a literatura do Talian inclui acervo didático e cultural de expressiva e inequívoca relevância;
> Considerando que o Talian foi a língua utilizada e falada pelos primeiros imigrantes e que ainda hoje se mantém viva, de modo especial na região sul, muito

> particularmente em Erechim, Serafina Corrêa, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Garibaldi, Farroupilha, Veranópolis, Nova Prata, Flores da Cunha, São Marcos, Guaporé e muitas outras;
> Considerando que o Talian vem alcançando avanços continuados como instrumento de intercomunicação oral e escrita entre os descendentes quer na zona urbana, que no meio rural (colônia);
> Considerando ser o Talian um canal eficiente para comunicação social, cultural e comercial com a própria Itália, berço e origem dos descendentes italianos, respectivamente; (PEREIRA, 2017, p. 89-90).

Como podemos observar, nos argumentos em prol do registro do talian como patrimônio cultural, está estabelecido que o talian é uma língua – língua esta que teria se formado a partir do falar de diversos dialetos dos imigrantes italianos no Brasil – adquirindo, inclusive, uma gramática própria, que incluiria não somente a ortografia, mas também a sintaxe. O pressuposto desse primeiro argumento é o de que o talian era primeiramente um dialeto, portanto dialeto e língua são entendidos nesse cenário como coisas diversas. Ao destacar que o talian se transformou "numa verdadeira língua", pressupõe-se que anteriormente não era uma língua verdadeira – "com estrutura gramatical própria e regras de ortografia e sintaxe" –, portanto o dialeto – que nessa perspectiva não é uma língua verdadeira – não teria estrutura gramatical própria. Apenas esse primeiro argumento, que marca, ainda que indiretamente, a diferença entre língua e dialeto, já é revelador da concepção de língua que guia os esforços para a promoção do talian. Concepção essa que atribui certo status de superioridade ao conceito de língua em detrimento do dialeto, deixando transparecer a ideia de língua como hipóstase (BAGNO, 2011).

Outro argumento aventado no pedido de registro do talian seria a difusão da língua, a qual, de acordo com a associação, seria a segunda mais falada e escrita no país, por ter sido utilizada por diversos imigrantes no passado e ter se mantido até os dias atuais em diversas cidades da região Sul, tanto na zona rural quanto na urbana. Nesse ponto, são manifestos dois equívocos representativos de uma concepção de língua como hipóstase (BAGNO, 2011): i) a língua falada pelos imigrantes era o talian (entendida nesse trecho como uma só, desconsiderando completamente as inúmeras línguas oriundas de diversas localidades/regiões italianas), pois não poderia ser o português e nem o italiano standard, logo assume-se que todos os imigrantes e seus descendentes falavam uma mesma língua, um discurso que acaba sendo homogeneizante e reducionista; ii) a língua se mantém até hoje, sugerindo que a língua pouco ou nada mudou, desconsiderando as variações que ocorreram ao longo do tempo.

Esses equívocos ilustram a invenção de uma tradição (HOBSBAWM, 1997) atrelada ao talian, não apenas a invenção do talian enquanto língua, mas da sua existência e manutenção em determinados espaços: "falada pelos primeiros imigrantes e que ainda hoje se mantém viva". É quase como se o fato de ter sido discursada como a língua dos primeiros imigrantes e ter se mantido por tanto tempo lhe conferisse um caráter secular, o qual é inclusive registrado: "secular cultura linguística". Afirmar a secularidade de uma cultura linguística pode ser uma tentativa de dar credibilidade a uma cultura dita italiana, ou seja, é dizer que o talian integra e/ou representa uma cultura italiana.

É importante destacar a consideração do talian enquanto língua e os argumentos utilizados para sustentar esse status. Há a construção, no discurso da associação (ASSAPRORATABRAS), de uma diferenciação entre o que seriam os dialetos – que seriam aqueles falados pelos imigrantes italianos anteriormente – e o que seria uma língua – o talian, que teria se formado com o tempo a partir da transformação desses dialetos em algo com uma estrutura gramatical própria. De todo modo, podemos observar como essas categorias políticas – língua e dialeto – são utilizadas para dar legitimidade aos sujeitos e à língua falada por eles, bem como para hierarquizar esses falares. Outras categorias são utilizadas para sustentar essa legitimidade, como "secular cultura linguística", "genuíno patrimônio imaterial de uma nação", "acervo de expressiva e inequívoca relevância", "língua viva" e "canal eficiente para comunicação social, cultural e comercial".

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no entanto, negou o pedido, apresentando como justificativa a necessidade de estudos de natureza antropológica e linguística para a descrição e documentação da língua, além da verificação da abrangência de sua influência na formação da identidade brasileira. Apesar disso, após negado o primeiro, outros pedidos foram feitos ao IPHAN para a inclusão dessa língua nas políticas de patrimônio, a partir do envio de documentações – como artigos, publicações sobre a língua, listas de programas de televisão e de rádio – por diversas pessoas, associações e organizações ligadas à língua e cultura italianas (PEREIRA, 2017). O talian somente será reconhecido pelo IPHAN no ano de 2014, como veremos mais à frente.

Entre junho e novembro de 2009, no entanto, os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina aprovaram duas leis estaduais, respectivamente, que reconheciam o talian como integrante do Patrimônio Histórico e Cultural dos estados, conforme pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1 - Leis dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina que reconhecem o Talian como Patrimônio Histórico e Cultural.

Rio Grande do Sul Lei nº 13.178, de junho de 2009	Santa Catarina Lei nº 14.951, de 11 de novembro de 2009
Art. 1º - *Fica declarado integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado, nos termos* e para os fins dos arts. 221, 222 e 223, *da Constituição do Estado, o dialeto Talian, a mais nova língua neolatina originária dos italianos e descendentes radicados no Rio Grande do Sul* e formada a partir de mais de uma centena de falares familiares – dos imigrantes e descendentes italianos –, ao longo dos cento e trinta anos de imigração italiana neste Estado.	Art. 1º *Fica declarado integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado, nos termos* dos arts. 9º, incisos III e IV e 173, Parágrafo único, inciso I, *da Constituição do Estado, o dialeto 'Talian', a língua neolatina originária dos italianos e descendentes radicados em Santa Catarina.*

Fonte: baseado em Rio Grande do Sul (2009) e Santa Catarina (2009). [grifos nossos]

Nas duas leis o talian é caracterizado como "dialeto", mas também como "língua neolatina", de modo que não parece haver distinção clara entre os dois conceitos. Na primeira lei há também a menção de "falares familiares", que teriam dado origem, posteriormente, ao dialeto/à língua talian. Percebe-se que a lei catarinense é baseada na lei do Rio Grande do Sul, sendo textualizada do mesmo modo, a única diferença, além das referências à legislação de cada estado, é o fato de a lei do Rio Grande do Sul apresentar uma origem do talian. Ao traçar um breve histórico da imigração italiana no estado, alguns recursos são utilizados para legitimar o talian a partir de seu valor social – reforçando a relevância numérica dos descendentes, "mais de uma centena de falares familiares" – e histórico – marcando o tempo do processo de imigração no estado, "ao longo dos cento e trinta anos". Isso reverbera aquilo que é apresentado por Hobsbawm (1997) em termos de invenção de tradições, inclusive o fato de ser apontada como uma "língua neolatina originária dos italianos e descendentes", reforça um vínculo com um passado e uma tradição já consolidada que coloca o latim como o berço de várias línguas nacionais.

Após o sancionamento das leis estaduais, o município de Serafina Corrêa, no Rio Grande do Sul, aprovou a Lei nº 2615, no dia 13 de novembro de 2009, para cooficialização do talian no município. A lei, de forma resumida, pode ser vista no Quadro 2. O foco de nossa discussão recai sobre a definição do talian e as ações de promoção dessa língua, de modo que não temos a pretensão de dar conta de todos os aspectos da lei.

Quadro 2 - Lei de cooficialização do Talian no município de Serafina Corrêa (RS).

LEI Nº 2615, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2009. Dispõe sobre a co-oficialização da língua do talian - vêneto brasileiro, à língua portuguesa, no município de Serafina Corrêa - rs.
Art. 1º A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil. Parágrafo Único - Fica estabelecido que o Município de Serafina Corrêa - RS passa a ter como língua co-oficial o Talian (Vêneto Brasileiro). Art. 2º O status de língua co-oficial concedido por esta Lei permite ao Município: I - Criar um planejamento linguístico de ação integrada em todas Secretarias Municipais; II - Valorizar a herança linguística e cultural como forma de salvaguardar um Patrimônio Imaterial do povo; III - Buscar uma consciência ampla da necessidade de proteger o Talian em todas as formas como base de identidade e cidadania; IV - Tutelar o Talian através de um projeto político democrático e popular; V - Incentivar o conhecimento e a fala do Talian, em especial nas famílias e com as novas gerações; VI - Ensinar o Talian nas escolas por mecanismos culturais de aceitação social, por meio de processos de educação formal, informal e não formal; VII - Criar Concursos Públicos de literatura, genealogia e sabedoria popular no Talian ou bilíngue. VIII - Criar um Banco de Dados informatizado no Talian ou bilíngue; IX - Criar um acervo Municipal do Talian; X - Incentivar o Talian e através dele os saberes tradicionais como músicas, canto, teatro, danças, jogos, entre outros. XI - Apoiar a formação de grupos independentes no Distrito de Silva Jardim, bairros, capelas e incentivá-los na promoção da cultura do Talian. XII - Apoiar os Meios de Comunicação falados e escritos do Talian. XIII - Incentivar publicações bilíngues ou do Talian e distribuir à população. XIV - Priorizar a língua do Talian na semana alusiva ao Aniversário do Município. [...]

Fonte: baseado em Serafina Corrêa (2013).

Na lei de cooficialização de Serafina Corrêa, o talian é referido como "língua" e também é considerado o "vêneto brasileiro". Esse interesse pelo reconhecimento das comunidades da região do Vêneto, como vimos anteriormente, está relacionada com o período nos anos 1970 e 1980, de resgate de um sentimento de italianidade, sobretudo com a identificação com esta região. Em relação à ideia de cooficialidade, no Artigo 1º, especifica-se a língua portuguesa como idioma oficial do país, com o estabelecimento, em seguida, do talian como língua cooficial. O Artigo 2º especifica as ações permitidas ao município de serem realizadas, como: planejamento linguístico, valorização da língua, incentivo do conhecimento e da fala, ensino nas escolas, realização de concursos públicos, criação de bancos de dados e acervos, entre outras.

Nota-se que, nessa lei, há uma diferença na forma como o talian é caracterizado com relação às outras políticas já citadas, pois a língua é descrita como "vêneto brasileiro". Ao utilizar o adjetivo "brasileiro", o talian deixa de ser visto apenas como uma língua ligada às tradições e à cultura italianas e passa a ser também um "patrimônio",

que faz parte da "nação brasileira". No entanto, o vínculo com uma identidade italiana é mantido no adjetivo "vêneto". A língua passa a constituir, assim, uma "herança linguística e cultural" do Brasil (inciso II), reforçando a ideia de continuidade com um passado. A tradição inventada (HOBSBAWM, 1997) é reforçada também em outros incisos, como o V ("nas famílias e com as novas gerações"), o VII ("genealogia") e o X ("saberes tradicionais").

No inciso IV, a lei se refere a um "projeto político democrático e popular", que reforça a ideia de que leis desse tipo encaram o multiculturalismo a partir de uma perspectiva liberal, como definido por Kubota (2004). Nessa visão, a diversidade é celebrada de forma acrítica, a partir da ideia de que todos os indivíduos são iguais e devem ter oportunidades iguais na sociedade, reforçando, portanto, uma noção de igualitarismo que, ao promover a diferença, acaba, paradoxalmente, por apagá-la. Dessa forma, na lei de Serafina Corrêa, a cooficialização é vista como um direito, como parte de um Estado democrático, que deve considerar as outras línguas faladas no território, que não somente o português. No entanto, entendemos que ao reforçar a diferença, a lei acaba, ao contrário, criando a diferença.

Observamos também, em alguns incisos do artigo 2º, algumas ações de promoção do talian que reverberam um conceito de língua como objeto, perpassado pela ideologia da padronização (MILROY, 2011), como um bem cultural que precisa ser protegido – no inciso III registra-se a "necessidade de proteger o Talian em todas as formas como base de identidade e cidadania". Sob essa perspectiva, a língua é entendida quase como uma instituição, que precisa ser preservada, (BAGNO, 2011); salvaguarda-se, portanto, a língua como hipóstase, retirada do espaço de interação social, mas que é condição – "base de identidade e cidadania" – "para se tornar membro digno da comunidade, para se sentir incluído numa cultura, para se tornar cidadão" (BAGNO, 2011, p. 360). Nessa perspectiva, o talian precisa inclusive ser "tutelado" (inciso IV), a língua sendo, então, caracterizada quase como um sujeito que precisa ser protegido pelo Estado.

Corroborando essa concepção de língua enquanto uma "entidade", perdendo seu caráter de atividade comunicativa humana (MAKONI; MAKONI; MASHIRI, 2007), o inciso VI propõe o ensino do talian nas escolas, "por meio de processos de educação formal, informal". Recuperando ainda o exposto por Milroy (2011) e Bagno (2011), ao estabelecer a necessidade de ensinar uma língua, o pressuposto subjacente é o de que a língua está fora do sujeito, de que é algo que o sujeito não detém, portanto precisa ser-lhe ensinado. O objeto do ensino é já a língua como hipóstase, padronizada: "[u]ma vez 'objetificada', essa língua pátria terá na escola seu principal veículo de propagação, veículo e transmissão." (BAGNO, 2011, p. 360). Inclusive o fato de se propor a criação de um "banco de dados" ou um "acervo" em talian (incisos VIII e IX), corrobora a ideia de língua como objeto, algo que pode ser quantificado, armazenado.

Ademais, cabe uma indagação a respeito das implicações de uma lei (formal) que propõe que uma língua seja ensinada não apenas em contextos formais (como a escola), mas também em contextos informais. Não são definidos exemplos de processos informais de ensino, mas é possível pressupor que ocorram em grande medida na esfera privada, possivelmente no âmbito familiar. O questionamento necessário, nesse sentido, é de até que ponto essa lei opera diretamente na vida das pessoas, sobretudo na esfera privada. A promulgação de uma lei para a promoção ou proibição de uma língua não garante que essa língua se faça presente ou deixe de ser utilizada, respectivamente, no cotidiano das pessoas. Destacamos ainda, que a promoção de uma língua, possivelmente já padronizada, um objeto que deve ser preservado independentemente da vontade dos sujeitos, "não melhora necessariamente o bem-estar social dos falantes" (MAKONI; MAKONI; MASHIRI, 2007, p. 444).

Seguindo a sequência de publicações legais para a promoção do talian, em 2010, com a criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), o IPHAN recebeu diversos pedidos de associações e prefeituras dos estados da região Sul para a inclusão do talian e para o seu reconhecimento como Referência Cultural Brasileira. A inclusão do talian no INDL foi aprovada em setembro de 2014 e assinada no mês de novembro pela Ministra da Cultura da época, Marta Suplicy, que entregou o título no Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística aos representantes da comunidade taliana. Na certidão da inclusão do talian no inventário, consta a seguinte descrição:

> O Talian, conforme definição apresentada no Relatório Final (p.11-18), é uma das autodenominações para a língua de imigração falada no Brasil na região de ocupação italiana direta e seus desdobramentos desde 1875, em especial no nordeste do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e Espírito Santo. Entre outras autodenominações, constam termos como língua dos nonos, dialeto vêneto, dialeto italiano. É uma variedade suprarregional intracomunitária e intercomunidades (coiné) do italiano como língua alóctone em contato com outras variedades do italiano com o português do Brasil, vinculada historicamente aos dialetos provenientes do norte da Itália, mas com características próprias, derivadas do contexto brasileiro que a diferem da matriz original e também de outras regiões brasileiras" (Relatório Final, 2010, p. 11). Sua origem linguística é o italiano e os dialetos falados, principalmente, nas regiões do Vêneto, Trentino-Alto e Friuli-Venezia Giulia e Piemontes, Emilia-Romagna e Ligúria (IPHAN, 2014).

Na certidão são apresentadas várias categorias para se referir e definir o talian, como "língua de imigração", "língua dos nonos", "dialeto vêneto", "dialeto italiano", "variedade suprarregional intracomunitária e intercomunidades (coiné) do italiano", "língua alóctone em contato com outras variedades do italiano com o português do Brasil". Parece que não há uma preocupação com essa mistura de categorias diferentes, nem com a definição clara de cada uma delas. Os termos "língua", "dialeto", "variedade", "coiné" e "língua alóctone" são utilizados indistintamente, como se o talian pudesse, ao mesmo tempo, corresponder a todas essas categorias, algumas das quais, inclusive, em tensão.

Além disso, é reforçada a ligação com uma identidade italiana ou vêneta, ao mesmo tempo que com uma identidade de imigração, associada não apenas à Itália, mas também ao Brasil ("língua dos nonos", "em contato com o português do Brasil"), fortalecendo esse lugar intermediário entre as duas identidades, o que confere legitimidade ao discurso, considerando a associação com a cultura europeia, considerada superior, e com a cultura brasileira, que leva ao sentimento de posse da língua ("com características próprias, derivadas do contexto brasileiro que a diferem da matriz original"). A utilização do termo "autodenominação" reforça essa legitimidade e esse sentimento de propriedade, ao destacar que essa não é uma denominação imposta, mas que parte dos próprios sujeitos. Além disso, o trecho "[s]ua origem linguística é o italiano e os dialetos falados" reforça, mais uma vez, uma origem e uma continuidade, fazendo parte do processo de tradição inventada (HOBSBAWM, 1997).

A inserção do elemento brasilidade na definição do talian aparece na certidão do INDL possivelmente para justificar sua inclusão em um inventário que trata da diversidade linguística brasileira. Na tentativa de aventar hipóteses que justifiquem essa associação a uma cultura brasileira, sugerimos uma trajetória para o talian que a princípio é apontado como uma língua italiana que veio com os imigrantes e permaneceu "viva" até os dias atuais. Em um segundo momento, se admite que essa língua não é propriamente italiana, posto que não corresponde nem a uma língua falada na Itália, nem às línguas trazidas pelos imigrantes, logo essa língua passa a ser compreendida como uma "coiné", oriunda da Itália, e que representa as pessoas oriundas desse território, mas brasileira ("vêneto brasileiro").

A inclusão do talian no INDL é um passo importante em termos de políticas linguísticas, pois representa o reconhecimento da língua e das pessoas que dela fazem uso, é uma forma de legitimar a língua falada por determinados grupos. No entanto, ao fazer o registro dessa língua, se abre a possibilidade também de torná-la um objeto, uma instituição, um artefato, isto é, tirar a língua do seu espaço de uso e emoldurá-la a partir da lógica da ideologia da padronização (MILROY, 2011). Como apontam Makoni e Meinhof (2006, p. 192-193), "as descrições linguísticas constituem uma forma de intervenção social", a qual não necessariamente favorecem os usuários das línguas.

Considerando as políticas linguísticas em termos de "intervenção social", talvez a forma mais direta de intervenção seja por meio da cooficialização de uma língua, que em tese garantiria não apenas a legitimidade da língua em questão, como possivelmente o direito de uso dessa língua em espaços públicos e privados. Nesse sentido, após a inclusão do talian no INDL, foram promulgadas diversas leis municipais de cooficialização da língua, em cidades dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O Quadro 4 apresenta, seguindo a ordem cronológica de publicação das leis, o primeiro artigo de cada uma das leis de cooficialização do talian nos estados de Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Quadro 3 - Leis municipais de cooficialização do talian nos estados do RS e SC

Flores da Cunha (RS) Lei nº 3180, de 27 de abril de 2015.	Fica estabelecido que o município de Flores da Cunha passa a ter como língua cooficial o 'talian', formação linguística proveniente dos diversos dialetos falados pelos imigrantes italianos aqui estabelecidos e certificado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) como Língua de Referência Cultural Brasileira e Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.
Nova Erechim (SC) Lei nº 1783 de 11 de agosto de 2015	Art. 1º. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil. Parágrafo Único. Fica estabelecido que o Município de Nova Erechim - SC passa a ter como língua co-oficial o Talian (Vêneto Brasileiro).
Paraí (RS) Lei nº 3122/2015 de 25 de agosto de 2015	Art. 1º Fica oficializada a língua do Talian - Vêneto brasileiro, como segunda língua oficial do Município de Paraí, juntamente com a língua portuguesa, língua oficial da República Federativa do Brasil.
Nova Roma do Sul (RS) Lei nº 1.310, de 16 de outubro de 2015.	Fica estabelecido que o município de Nova Roma do Sul passa a ter como língua cooficial o 'talian', formação linguística proveniente dos diversos dialetos falados pelos imigrantes italianos aqui estabelecidos.
Bento Gonçalves (RS) Lei nº 6.109, de 07 de junho de 2016.	Art. 1º A língua portuguesa é idioma oficial da República Federativa do Brasil. Parágrafo Único. Fica estabelecido que o Município de Bento Gonçalves -RS passa a ter como língua co-oficial o Talian.
Fagundes Varela (RS) Lei nº 1.922 de 10 de junho de 2016.	Art. 1º A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil. Parágrafo Único. Fica estabelecido que o Município de Fagundes Varela - RS, passa a ter como língua co-oficial o Talian (Vêneto Brasileiro).
Antônio Prado (RS) Lei nº 3017, de 28 de setembro de 2016.	Art. 1º O português é a língua oficial da República Federativa do Brasil. Parágrafo único. Fica estabelecido que o município de Antônio Prado passa a ter como língua cooficial o "talian", formação linguística proveniente dos diversos dialetos falados pelos imigrantes italianos aqui estabelecidos e certificado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) como Língua de Referência Cultural Brasileira e Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.
Guabiju (RS) Lei nº 1315/2016.	Fica estabelecido que o Município de Guabiju/RS, passa a ter como língua cooficial o "talian", formação linguística proveniente dos diversos dialetos falados pelos imigrantes italianos aqui estabelecidos e certificados pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) como Língua de Referência Cultural Brasileira e Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.
Ivorá (RS) Lei nº 1307 de 23 de março de 2018.	Art. 1º A língua portuguesa é idioma oficial da República Federativa do Brasil. Parágrafo Único. Fica estabelecido que o Município de Ivorá-RS passa a ter como língua co-oficial o Talian, também conhecido como Vêneto Brasileiro.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar a partir do Quadro 4, depois de Serafina Corrêa, o segundo município a cooficializar o talian foi Flores da Cunha, no Rio Grande do Sul, em abril de 2015, incluindo na letra da lei uma descrição da origem da língua ("formação linguística proveniente dos diversos dialetos falados pelos imigrantes italianos aqui estabelecidos"), bem como a menção ao IPHAN e ao título de Língua de Referência Cultural Brasileira e Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. As mesmas descrição e menção ao IPHAN estão presentes nas leis de cooficialização do talian promulgadas pelos municípios de Nova Roma do Sul (RS), em outubro de 2015, e Guabiju (RS) e Antônio Prado (SC), ambas de 2016.

Já Nova Erechim (SC), em agosto de 2015, cooficializa o talian com uma lei similar à de Serafina Corrêa, utilizando a mesma denominação de "língua cooficial" e caracterizando o talian como o "vêneto brasileiro". Essa mesma definição é utilizada posteriormente nas leis de cooficialização promulgadas nos municípios de Paraí (RS), em agosto de 2015, Bento Gonçalves (RS) e Fagundes Varela (RS), ambos em junho de 2016, e em Ivorá (RS) em março de 2018.

Podemos perceber, dessa forma, que entre os anos de 2015 e 2018 houve uma sequência de leis de cooficialização do talian nos dois estados da região Sul, com enunciados muito similares. As cooficializações, nesse período, passaram por um processo de trivialização, em que o que importa é cooficializar e não necessariamente realizar políticas públicas que de fato estejam de acordo com os interesses das comunidades que utilizam o talian. Nesse processo, as leis – quase que reproduções umas das outras – se tornam mais importantes do que as lutas políticas dos sujeitos em prol de suas próprias línguas. Trata-se de uma política do tipo *top-down* (de cima para baixo).

Contudo, nem sempre as ações pretendidas nas leis de cooficialização, como o ensino da língua nas escolas, a criação de bancos de dados linguísticos ou a existência de documentos oficiais na língua, foram de fato realizadas pelos municípios. Observamos, assim, que a valorização dessas línguas deve ir além de regulamentações e leis que ficam somente no papel. Como afirma Azevedo (2015, p. 174), "a cooficialização não é pré-requisito para políticas públicas de promoção da diversidade linguística" e não é, também, um fator determinante.

Além disso, cabe questionarmos que língua é essa que faria parte de bancos de dados, que seria ensinada nas escolas e promovida em celebrações municipais. Se a língua a ser promovida é aquela que foi ou deverá ser sistematizada, ela não corresponderia àquela de fato utilizada pelos sujeitos, se tornando apenas um objeto de exotização e essencialização (KUBOTA, 2004). Trata-se de uma língua construída e forjada, uma hipóstase (BAGNO, 2011), que se torna mais um objeto cultural.

Nessa perspectiva, podemos dizer que as leis de cooficialização do talian estão em consonância com o multiculturalismo liberal descrito e criticado por Kubota (2004),

em que a diversidade é encarada de forma superficial, e, justamente por isso, se espera que qualquer pessoa a aprove, pois todos deveriam, em tese, estar lutando em prol da diversidade. O multicultural é, assim, utilizado como um rótulo dado como certo, mas que muitas vezes carece de pesquisas sérias sobre o que ele de fato significa.

Considerações finais

Buscamos, neste artigo, por meio de uma análise documental, discutir as ações de promoção e de cooficialização do talian, com o objetivo de perceber em que medida essas políticas representaram adequadamente os sujeitos envolvidos com essa língua e com essa identidade cultural. Para isso, nos baseamos em alguns conceitos, como os de multiculturalismo (KUBOTA, 2014), ideologia da língua padrão (MILROY, 2011), língua como hipóstase (BAGNO, 2011) e invenção das tradições (HOBSBAWM, 1997).

Está claro nos esforços de promoção do talian (tanto na certidão do INDL quanto nas leis de cooficialização) seu reconhecimento enquanto língua, pois em todos os casos é definido dessa maneira. No entanto, o conceito de língua que emerge desses documentos legais é aquele objetificado, a língua como hipóstase (BAGNO, 2011), resultado já de um processo de padronização (a promoção da escrita e do ensino do talian, por exemplo, apontam nessa direção).

Ademais é evidente o esforço de atrelá-lo à uma cultura chamada de italiana (ou vêneta, no sentido de que sendo vêneta também é italiana), que representaria as tradições de imigrantes italianos e seus descendentes; mesmo quando o talian é reconhecido como língua brasileira (falada no Brasil, não na Itália), não perde seu epíteto "vêneto" ("vêneto brasileiro"). Isso parece indicar que está consolidado, entre as comunidades de usuários do talian, um vínculo identitário italiano. Nesse sentido, Possamai (2010, p. 126) aponta que

> o dialeto chamado talian ou 'vêneto brasileiro', em seu estágio atual, deve ser visto antes como uma busca de reafirmação de pertença étnica e da valorização dos costumes camponeses mais do que a sistematização de uma nova língua, como propõem seus defensores.

Em consonância com o que apresenta Possamai (2010), levantamos a questão: que língua é essa que seria promovida por meio do ensino sistematizado e da criação de bancos de dados, por exemplo? Acreditamos que é preciso considerar a perspectiva e os interesses dos próprios sujeitos que estão envolvidos com o talian, de modo que as práticas sociais desses sujeitos sejam consideradas de forma contextualizada e não como artefatos culturais.

Referências

AZEVEDO, Liliam. Entre babel e babilônia: formas de discursivização e políticas linguística. *Working Papers em Linguística*, v. 16, n. 2, 2015.

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipótese. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAMPOS, Cynthia M. *A política da língua na era Vargas*: proibições do falar alemão e resistências no Sul do Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

GONÇALVES, Patrícia A. De Babel a Pandora: crise, cultura e identidade no multilinguismo italiano. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780:* programa, mito e realidade. 7ª ed. Trad. Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo: Paz e terra, 2016.

IPHAN (Brasil). Comissão Técnica do Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Certidão do Talian. Brasília, 10 de novembro de 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Certidao_%20Talian.pdf. Acesso em: 30 de abril de 2020.

KUBOTA, Ryuko. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MAKONI, Busi; MAKONI, Sinfree; MASHIRI, Pedzisai. Naming practices and language planning in Zimbabwe. *Current Issues in Language Planning*, v. 8, n. 3, p. 437-467.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de "língua". In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Lingua[gem]; v. 19).

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos. Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOMBELLI, Raquel. *Mi soi talian gracia a dio:* identidade étnica e separatismo no oeste catarinense. 1996. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

OTTO, Claricia. Avanti, cari connaionali! Tentativas de construção da italianidade em Santa Catarina. In: *Esboços*. Florianópolis, v.10, n. 10, pp. 119-134, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/391/9857. Acesso em: 30 abr. 2020.

PEREIRA, Giovana Ribeiro. *Quando língua é patrimônio?* Políticas de patrimônio e de promoção da diversidade linguística no contexto do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Dissertação (Mestrado Profissional) Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, p. 122, 2017.

POSSAMAI, Paulo César. Voando com o leão alado de São Marcos: a invenção do talian no Rio Grande do Sul. In: *História em Revista*, Pelotas, 115-134, v. 16, dez./2010.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 13.178, de 10 de junho de 2009. Declara integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado o dialeto Talian, originado dos italianos e descendentes radicados no Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.178.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

SANTA CATARINA. Lei nº 14.951, de 11 de novembro de 2009. Declara integrante do patrimônio histórico e cultural do estado o dialeto "talian", originado dos italianos e descendentes radicados em Santa Catarina. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-14951-2009-santa-catarina-consolida-as-leis-que-dispoem-sobre-o-patrimonio-cultural-do-estado-de-santa-catarina. Acesso em: 30 abr. 2020.

SERAFINA CORRÊA. Lei nº 2615, de 13 de novembro de 2009. Dispõe sobre a co-oficialização da língua do talian - vêneto brasileiro, à língua portuguesa, no município de Serafina Corrêa. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/serafina-correa/lei-ordinaria/2009/262/2615/lei-ordinaria-n-2615-2009-dispoe-sobre-a-co-oficializacao-da-lingua-do-talian-veneto-brasileiro-a-lingua-portuguesa-no-municipio-de-serafina-correa-rs. Acesso em: 30 abr. 2020.

TRENTO, Angelo. *Do outro lado do atlântico.* Um século de imigração italiana no sul do Brasil. Trad. Maria Rosário Fabris (capítulos 2 a 5), Eduardo Brandão (capítulos 1, 6, 7). São Paulo: Nobel; Instituto Italiano di Cultura di San Paolo; Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1989.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

"MUITOS COMÉRCIOS [...] PEDEM QUE A ATENDENTE SAIBA FALAR ALEMÃO": O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM POMERODE/SC

"MANY LOCAL COMMERCE [...] REQUEST THAT THE ATTENDANT KNOW HOW TO SPEAK GERMAN": THE BILINGUAL EDUCATION CONTEXT IN POMERODE/SC

Luana EWALD[1]

RESUMO: O presente estudo discute acerca de um contexto bi/multilíngue de língua em situação minoritária, a língua brasileira de imigração alemã falada em Pomerode, Santa Catarina. Objetiva-se refletir sobre a educação bilíngue (português/alemão) na rede pública municipal de Pomerode, SC, e sua relação com políticas de educação linguística. Por meio de um estudo de caso, realizou-se uma entrevista semiestruturada com uma professora alfabetizadora da segunda escola bilíngue de Pomerode, que acompanhou a implementação do projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* desde 2009 até os dias atuais (2020). As reflexões sinalizam para o valor das línguas em um mercado linguístico unificado e, por conseguinte, para as diferentes formas que a educação bilíngue pode ser encarada na comunidade: ora como problema, ora como direito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Bilíngue. Língua Brasileira de Imigração. Política Linguística.

ABSTRACT: This study discusses a bi/multilingual context of language in a minority situation, the German immigration language spoken in Pomerode, Santa Catarina, Brazil. The objective is to reflect on bilingual education (Portuguese/German) in the municipal public school of Pomerode, SC, and its relationship with language education policies. Through a case study, a semi-structured interview was conducted with a primary teacher from the second bilingual school in Pomerode, who followed the implementation of the project *Bilingual Room – Portuguese language/German language* from 2009 to the present day (2020). The reflections point to the value of languages in a unified language market and, therefore, to the different ways that bilingual education can be seen in the community: either as a problem, either as a right.

KEYWORDS: Bilingual Education. Brasilian Language of Immigration. Language Policy.

Introdução

O plurilinguismo brasileiro, formado pelas práticas sociais de falantes de línguas indígenas, de comunidades de descendentes de imigrantes, de comunidades afrodescendentes e quilombolas, da comunidade surda, de zonas de fronteiras, vem ganhando importante espaço nas reflexões acadêmicas. Ainda assim, o *status* de na-

1. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. Acadêmica em nível de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: luanaewald@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6275-0147. Bolsista pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU).

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 11/06/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

ção monolíngue predomina na representação da identidade linguística brasileira (cf. ALTENHOFEN, 2013; LAGARES, 2018). Em contextos especialmente municipais, no entanto, crescem movimentos de cooficialização de línguas minoritárias e de inserção dessas línguas no currículo escolar (MORELLO, 2016).

Nesse âmbito, observamos o surgimento de escolas públicas bilíngues, cujas propostas aliam-se à inclusão das línguas faladas pelas comunidades locais. O debate acerca dessas escolas bilíngues, além de ganhar espaço na esfera acadêmica, precisa reverberar em outros espaços sociais, a fim de contribuir para a legitimação das línguas minoritárias/minorizadas[2] faladas no Brasil.

Diante desse cenário, por meio de um estudo de caso (cf. DUFF, 2012), este artigo objetiva refletir sobre a educação bilíngue (português/alemão) na rede pública municipal de Pomerode, Santa Catarina, e sua relação com políticas de educação linguística.

A cidade de Pomerode fica localizada na região do Médio Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. A população estimada do município é de 33.447 pessoas (IBGE, 2019), dentre as quais ainda hoje há quem utilize a língua de imigração alemã nas práticas cotidianas. Segundo a lista de línguas cooficializadas nos municípios brasileiros (IPOL, 2017), o alemão, em Pomerode, foi cooficializado pela lei 2251/2010 de 01/09/2010. Atualmente, a rede pública municipal de ensino conta com a educação bilíngue, cujo projeto buscou oferecer "aos alunos da Rede Municipal a possibilidade de se alfabetizarem na Língua Portuguesa e na Língua Alemã" (POMERODE, 2008, p. 3).

Para realização desta investigação, foi gravada e, posteriormente, transcrita uma entrevista semiestruturada com uma professora alfabetizadora da segunda escola bilíngue de Pomerode, que acompanhou a implementação dessa política linguística (denominada *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã*) desde 2009 até os dias atuais (2020).

Considerando o cenário de políticas linguísticas em estudo, este texto está organizado em seis seções. A contextualização da pesquisa abriu o debate, seguida de duas seções contendo considerações sobre o bilinguismo e a interferência de um mercado linguístico sobre o valor das línguas. Na terceira seção, apresento a metodologia de pesquisa, fornecendo também, de forma sucinta, um panorama geral da entrada da língua alemã no currículo de Pomerode, SC. Em seguida, dados parciais da pesquisa são elencados para discussão, sinalizando para as ações políticas relacionadas à implementação da *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* a partir da voz da professora alfabetizadora entrevistada. Por fim, as considerações parciais do estudo fecham esta reflexão, embora a investigação tenha continuidade com a inserção a campo na forma de pesquisa etnográfica.

2. Conforme pontua Lagares (2018), a compreensão de língua minoritária não se refere a uma questão numérica. "As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso, prefiro falar em línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas, para me referir aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder" (LAGARES, 2018, p. 121).

Pressupostos teóricos: considerações sobre bilinguismo

A educação bilíngue tende a receber certa valorização da sociedade, exibida "como troféu por famílias de classe média", ou desejada "como promessa de progressão social por pais e mães de classe trabalhadora" (LAGARES, 2018, p. 83). No entanto, o bi/multilinguismo[3] brasileiro não desfruta de mesmo status, uma vez que nem mesmo é reconhecido nacionalmente. Nesse sentido, podemos entender que, embora o contato linguístico no Brasil entre línguas em situação minoritária e majoritária gere bilinguismo, existem conflitos entre essas línguas na vida cotidiana dos seus falantes.

Diante desse cenário, é importante, na Universidade, refletirmos como temos lidado com estudos envolvendo comunidades bilíngues e como temos compreendido esse bilinguismo. Ao longo de décadas, a perspectiva de sujeito bilíngue como a somatória de dois monolíngues, não raro, se mostra com predominância entre pesquisadores e professores na área da linguagem (cf. GROSJEAN, 2010; MAHER, 2007). Essa concepção de bilinguismo, conforme pontua Grosjean (2010), isolaria as competências linguísticas de cada língua de conhecimento do bilíngue, como se ele fosse dois monolíngues perfeitos em uma só pessoa. Por isso, tende a negar o bilinguismo do falante real, aquele que apresenta competências diferentes nas línguas que utiliza de acordo com sua vida cotidiana.

Em uma posição crítica à visão monolíngue apresentada sobre o bilinguismo, buscamos entender o sujeito bilíngue a partir das suas próprias especificidades linguísticas. Grosjean (2010, p. 20), em seu texto *The bilingual as a competent but specific speaker-hearer*, publicado originalmente em 1985, já definia o bilinguismo como uso regular de duas ou mais línguas; e o bilíngue, por conseguinte, como aquele que precisa e usa duas ou mais línguas na vida cotidiana. Essa percepção do bilinguismo tem sido compartilhada entre pesquisadores no âmbito das políticas linguísticas em conformidade com o avanço gradativo de movimentos de reconhecimento das línguas faladas por comunidades minoritárias.

Nesses termos, como explica Grosjean (2010), o sujeito bilíngue desenvolverá certas competências sobre as línguas que fala, de acordo com as necessidades do ambiente e de seus interlocutores para cada uma delas. Sob um olhar social, portanto, entendemos a linguagem como prática, que permite às comunidades bilíngues transitarem "de uma língua para outra" (MAHER, 2007, p. 75).

3. Podemos observar, no Brasil, diferentes contextos bilíngues, como das comunidades de imigrantes e descendentes, que são também "bidialetais", por contemplarem de "alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionada como padrão" (CAVALCANTI, 1999, s.p.). Os contextos bilíngues, portanto, são sempre sociolinguisticamente complexos, o que resulta em apresentá-los como multilíngues, "dando o devido status às línguas (e não às variedades ou dialetos) falados por essas comunidades" (CAVALCANTI, 1999, s.p.). Convencionamos, diante dessa complexidade, discutir a situação de bilinguismo como sinônimo de multilinguismo, tendo em vista que o morfema "bi" passa a ser utilizado num sentido mais amplo, equivalente a multi, para além de duas unidades linguísticas apenas.

Em discursos hegemônicos sobre as línguas, no Brasil, contudo, o bilinguismo tem sido predominantemente aceito entre falantes de línguas comerciais, como é o inglês, o alemão *standard* europeu, dentre outras línguas de prestígio social. Nesse sentido, é possível identificarmos diferentes atitudes frente à situação de bilinguismo no Brasil.

Quando estamos diante do bilinguismo de prestígio, no qual os falantes escolhem aprender outras línguas (normalmente internacionalizadas e não locais), de forma institucional, em escolas, a tendência é a de valorização. Em contrapartida, a visão muda quando o bilinguismo se torna praticamente obrigatório ao falante, como nos casos de surdos, que precisam da Libras e da língua portuguesa no cotidiano, ou nos casos de estudantes que vêm do contexto familiar falando línguas de imigração, por exemplo (MAHER, 2007). Nesses casos, há a tendência de invisibilização, de representações negativas a esse bilinguismo, como se fosse um determinante para o fracasso escolar quanto à aprendizagem da língua portuguesa.

Maher (2007, p. 69) discute que "quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilinguismo é sempre visto positivamente", enquanto que línguas minoritárias tendem a ser consideradas problemas. O "problema" se coloca pela questão do que é aceito como língua. No Brasil, línguas de tradição oral ou, ainda, línguas associadas à aprendizagem dentro dos contextos familiares, normalmente têm baixo prestígio social, convencionalmente estereotipadas como línguas de pessoas "não-escolarizadas".

Considerações sobre o mercado linguístico e o bilinguismo

Na discussão sobre o mercado linguístico, na obra *A economia das trocas linguísticas*, chama a atenção o debate de Bourdieu (1998) acerca da competência linguística do falante como um valor social. Bourdieu (1998) afirma que a competência é convertida em capital linguístico quando o falante detém status social, o que implica pensar que há um valor atribuído a certos usos da língua a partir de determinações sociais.

Esse debate contribui para observamos a situação do bilinguismo no Brasil e o tratamento dado às línguas nas instituições educacionais. Isto porque, conforme pontua o sociólogo, a legitimidade da língua e também do bilinguismo é regulada por um mercado linguístico. É a partir desse mercado que certos usos linguísticos se convertam em capital linguístico (BOURDIEU, 1998), o que resulta na falta de legitimidade a outros usos para terem valor de língua.

> Os discursos alcançam seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um *mercado*, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências lingüísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacida-

> de de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos. Tal capacidade não é determinada apenas do ponto de vista lingüístico (BOURDIEU, 1998, p. 54, itálico no original).

Há um mercado que regula e estrutura a circulação, troca e valor de bens simbólicos, como a língua, que Bourdieu (1998) convencionou chamar de mercado linguístico, regido por uma economia de trocas linguísticas. É dentro dessa "economia" que a língua ou determinada estrutura linguística utilizada por cada falante (sua competência linguística) recebe um "valor" diferente, a depender do status social desfrutado (BOURDIEU, 1998).

No caso da língua alemã, por exemplo, a forma linguística legitimada normalmente está relacionada à variedade padrão utilizada na Alemanha. Por conseguinte, no Brasil, essa ideologia de língua legítima resulta no desejo de bilinguismo associado ao domínio de uma variedade prestigiada do português brasileiro e da variedade *standard* do alemão europeu. O mercado de "venda" e "consumo" de uma língua internacionalmente, conforme pontua Lagares (2018), é um investimento político:

> Estados-nação também costumam investir em políticas de difusão de suas línguas, criando em muitas ocasiões instituições oficiais com essa missão como o Goethe Institut [...]. Nesse sentido, a língua é vista como recurso econômico, como setor estratégico com capacidade de atrair novos consumidores para os produtos nacionais (LAGARES, 2018, p. 110).

Mesmo nos contextos onde se fala a língua brasileira de imigração alemã, portanto, é possível que encontremos esse investimento econômico no *standard* alemão europeu para se atingir uma idealização de bilinguismo, conforme discussão realizada na quinta seção deste artigo. Diante desse investimento econômico, o alemão *standard* europeu é imposto como o único alemão legítimo para as comunidades falantes de diferentes variedades de língua alemã (inclusive falantes brasileiros dessa língua), como resultado de um "mercado linguístico unificado", conforme observa Bourdieu (1998).

Podemos compreender que o conceito de educação bilíngue, diante do que discutimos até o momento, toma caminhos diferentes, a depender do "valor" das línguas no contexto em questão. Lagares (2018, p. 84) discute dois deles: (1) ensino que emprega duas línguas e (2) ensino para crianças de línguas minoritárias:

> No primeiro caso, o bilinguismo é promovido e acolhido como veículo das atividades educacionais, enquanto no segundo, em muitos casos, nem sequer faz parte do currículo escolar. Nesse último sentido, a **educação bilíngue** pode ser de dois tipos: **transitória**, com o objetivo de assimilar social e culturalmente a criança à língua majoritária; e de **manutenção**, procurando acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence (LAGARES, 2018, p. 84).

Considerando a complexidade que envolve o trabalho com o bilinguismo, especialmente quando tratamos de contexto de falantes de línguas minorizadas, é preciso refletirmos sobre posicionamentos político-linguísticos na escola e no poder público. No presente estudo, em concordância com López (2013), entendo que o reconhecimento do cenário sociolinguístico multilíngue e complexo é essencial para se pensar na educação cultural e linguisticamente sensível aos diferentes grupos de línguas em situação minoritária.

O contexto e metodologia do estudo

Convém apresentar, nesta seção, o contexto onde se situa a presente investigação: a realidade de uma escola pública bilíngue da cidade Pomerode, SC. Este é um contexto predominantemente de descendência de imigrantes alemães, o que motivou as duas políticas linguísticas já mencionadas neste artigo: (1) a implementação do projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* (2008 e 2009), (2) seguida pela cooficialização da língua alemã no município (2010).

Apesar dessas duas políticas, o contexto de estudo não ficou aquém dos apagamentos da diversidade linguística que sempre ocorreram em todo o território brasileiro, como a campanha de nacionalização da Era Vargas (1937 – 1945) (cf. FÁVERI, 2004; LUNA, 2000), só para citar um exemplo.

Anteriormente à nacionalização de Vargas, a língua alemã, em Santa Catarina, já fazia parte do currículo das escolas dos grupos de imigrantes alemães como língua de instrução e disciplina escolar, normalmente em escolas comunitárias (LUNA, 2000). De modo geral, foi a campanha de nacionalização varguista que teve maior impacto para falantes de línguas de imigração em Santa Catarina, quando ocorreu a proibição do uso de "línguas estrangeiras"[4] e, por conseguinte, a retirada dessas línguas dos currículos escolares.

Para minimizar a perda linguística associada a políticas como essa, a Prefeitura de Pomerode buscou, anos mais tarde, diferentes iniciativas de inclusão da língua e cultura de descendentes de imigrantes alemães nas atividades municipais. No contexto educacional, desde o final da década de 1980, ocorreram diferentes movimentos de entrada da língua alemã no currículo escolar de Pomerode, conforme quadro a seguir:

4. Todas as línguas de imigração, por razões políticas, foram tratadas, durante a campanha de nacionalização, como línguas estrangeiras, embora identificamo-las como brasileiras. Oliveira (2007, p. 8) discute o conceito de "línguas brasileiras" como todas as "línguas faladas por comunidades de cidadãos brasileiros, historicamente assentadas em território brasileiro, parte constitutiva da cultura brasileira, independentemente de serem línguas indígenas ou de imigração, línguas de sinais ou faladas por grupos quilombolas."

Quadro 1 – Políticas de Inclusão da língua alemã no currículo escolar de Pomerode

Ano	Política Linguística voltada à língua alemã na escola
1987	A língua alemã retornou ao currículo escolar como disciplina no município de Pomerode para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, com duas aulas semanais.
2006	A disciplina passou a constituir uma aula semanal no currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental.
2008	Ampliação da inclusão da língua alemã no contexto escolar por meio da implantação da *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* no Ensino Fundamental, em uma das doze escolas do município, a escola localizada na região sul.
2009	Implantação da *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* no Ensino Fundamental, em outra escola, situada na região norte.

FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir do *Projeto: implantação da sala bilíngue-língua portuguesa/língua alemã* (POMERODE, 2008).

Mais recentemente (2008 e 2009), podemos observar que ocorre, por meio de uma iniciativa da Secretaria de Educação e Formação Empreendedora[5], a implementação da *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* na educação básica municipal (de 1º ao 9º ano).

Nesse contexto apresentado, por meio de um estudo de caso (cf. DUFF, 2012), este artigo procura lançar um olhar para o projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* de Pomerode, SC, na voz de uma professora alfabetizadora que acompanhou a implementação dessa política linguística desde 2009 até os dias atuais (2020)[6]. Essa professora é formada em Pedagogia, mestre em Educação e, além de ser alfabetizadora na escola bilíngue, também desempenhou importante papel na descrição do trajeto de implementação da *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* no período em que atuou na secretaria de educação do município (2012). Considerando que este artigo faz parte de uma pesquisa maior, que está em andamento, pretendo, ainda, realizar uma futura inserção a campo na forma de pesquisa etnográfica, a fim de estender diálogos com a comunidade escolar.

No dia 09 de setembro de 2019, foi gravada em áudio uma entrevista semiestruturada de 48 minutos (posteriormente transcrita) com a professora alfabetizadora em língua portuguesa da segunda escola bilíngue da rede pública municipal de Pomerode. As perguntas direcionaram a conversa para o cotidiano escolar, abrangendo: (1) as línguas e seus falantes; (2) as práticas das professoras e professores do projeto bilíngue; e (3) o contexto sociolinguístico da comunidade escolar.

5. A Secretaria de Educação e Formação Empreendedora de Pomerode atua na organização, funcionamento, expansão e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino.

6. De 2009 a 2012, atuou como professora alfabetizadora de língua portuguesa no projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã*; no ano de 2012, atuou na secretaria de educação de Pomerode; em 2013, retornou ao projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã*.

O trabalho envolvendo uma única participante se justifica pela possibilidade de refletirmos sobre as experiências dela com a política linguística denominada *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã*, de pensarmos a educação bilíngue a partir do que ela tem a compartilhar sobre suas percepções do projeto e sua prática pedagógica cotidiana como professora alfabetizadora nesse contexto. Nesse sentido, não pretendo tratar quantitativamente de dados linguísticos do contexto, mas, por meio do estudo de caso, descrevê-lo qualitativamente (DUFF, 2012), sob o olhar dessa professora, considerando os conflitos e atitudes políticas em relação à língua de imigração alemã e à comunidade escolar.

Projeto sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã

As políticas linguísticas voltadas ao uso da língua alemã na cidade de Pomerode, SC, têm sido foco de estudos e reflexões acadêmicas para diferentes pesquisadores, tais como: Maas (2010), Silveira (2010), Spiess (2014), entre outros. Dentre esses estudos, é possível observar reflexões desde características identitárias vinculadas às línguas, problematizações sobre a perda linguística do alemão falado localmente até políticas linguísticas que visem à inclusão do plurilinguismo no cenário educacional.

Em Pomerode, mais especificamente, Spiess (2014) explica que em meio a essas políticas linguísticas está a educação bilíngue, que iniciou em 2008 na forma de um projeto, em uma escola da rede pública municipal. O interesse para a promoção da educação bilíngue em Pomerode se despertou a partir de um evento em Blumenau, em 2007, promovido por empresários da região: o Encontro Brasil/Alemanha, no qual a secretária de educação de Pomerode teve contato com uma professora de uma escola bilíngue de Berlim (SPIESS, 2014). Dessa forma, conforme apresenta Spiess (2014), desde o início do projeto bilíngue, há uma relação entre os aspectos ligados às questões histórico-linguísticas de Pomerode, e o olhar econômico sobre o cenário local, composto por empresas cuja matriz está localizada na Alemanha.

Segundo Spiess (2014), durante as reuniões da formação continuada da rede municipal, em 2008, o projeto passou a ser estruturado de forma compartilhada com toda a rede de ensino. Deliberou-se que o projeto iniciaria em uma escola com duas turmas de primeiro ano, nas quais os pais poderiam optar pela turma que seria bilíngue ou pela turma regular (sem aderir o projeto bilíngue) (SPIESS, 2014). A inclusão dos demais anos escolares na sala bilíngue sucede gradativamente (POMERODE, 2008).

A professora entrevistada para a discussão desta seção do artigo atua na segunda escola onde ocorreu a expansão da implementação do projeto bilíngue, em 2009. No excerto da entrevista a seguir, a professora alfabetizadora explica que as práticas pedagógicas acontecem em língua portuguesa e língua alemã em períodos planejados, a partir da organização curricular da escola bilíngue municipal:

> **Professora**: Existe uma grade própria. Alemão trabalha *Deutsch* [alemão], *Mathematik* [matemática], *Sachunterricht* [educação geral], que seria geografia, história e ciências numa única, e *Kunst* [arte], que é a questão das artes. Então assim, alemão tem uma grade própria. [...]

O emprego das diferentes línguas (portuguesa e alemã e diferentes variedades dessas línguas), no cotidiano escolar, revela que a organização curricular expande a função da língua alemã exclusivamente como disciplina, uma vez que também se constitui como língua de instrução. Logo, podemos prever a possibilidade de inclusão de estudantes que ingressam a escola falando apenas a língua alemã local nas suas interações cotidianas.

Essa organização curricular relatada pela professora foi organizada na seção de Matriz Curricular do projeto bilíngue, cuja metodologia prevê que "os conteúdos/disciplinas serão trabalhados em duas línguas, portanto os alunos não terão somente aulas **de** Alemão e **de** Português, mas sim aulas **em** Alemão e **em** Português" (POMERODE, 2008, p. 5, grifos no original).

No quadro a seguir, apresento a organização curricular do primeiro ano (turma com a qual a professora entrevistada atua) nas aulas ministradas em língua portuguesa e nas aulas ministradas em língua alemã, conforme prevê o projeto bilíngue:

Tabela 1 – Aula ministradas em língua portuguesa

	DISCIPLINA	**N° de aulas**
Base Comum	Língua Portuguesa	4
	Matemática	3
	Ciências	1
	História	1
	Geografia	1
	Educação Física	3 Uma aula de Educação Física destinada ao treino esportivo e atividades afins, será ministrada fora do horário normal das aulas, sendo optativo a presença do aluno e a autorização dos pais.
	Ensino Religioso	1
Parte Diversificada	Língua Inglesa	1
Carga Horária Semanal		15

FONTE: Pomerode (2008, p. 7).

Tabela 2 – Aulas ministradas em língua alemã

DISCIPLINA	Nº de aulas
Língua Alemã	4
Matemática	3
Sachkunde (Estudo do meio)	3
Artes	1
Carga Horária Semanal	11

FONTE: Pomerode (2008, p. 7).

Apesar do cenário aparentemente favorável aos falantes da língua em situação minoritária, é importante considerarmos os diferentes rumos que a educação em contexto bilíngue pode tomar. Como discutimos anteriormente, com base em Lagares (2018), o contexto educacional pode acolher as línguas para as atividades educacionais, assim como também pode ser excludente quanto à língua minorizada falada localmente, numa prática transitória de ensino de língua.

A entrevista com a professora alfabetizadora direciona para a concepção de que a educação bilíngue municipal busca contribuir para a manutenção do bilinguismo, a fim de valorizar a língua falada localmente. No entanto, a entrevista também é direcionada para o uso de materiais predominantemente importados por meio de um contrato com o Instituto Goethe, os quais não necessariamente representam a língua em situação minoritária (mas o *standard* alemão europeu[7]):

> **Professora**: [...] Eles [os alunos] fazem as **provas de proficiência**. Eles [agentes municipais responsáveis pela educação bilíngue] têm um contrato com o **GOETHE**. E as crianças precisam atingir determinado nível de proficiência. Então, quando eles [os alunos] saem, a proposta, né, quando eles **saem do nono ano, eles já saem com o nível de alemão muito alto**. [...] E por isso essas formações, elas são feitas com os professores pra eles saberem o que que é, como eles precisam... Eu não quero usar a preparar, porque **o projeto bilíngue não vem com este foco de preparar o aluno pras provas**, que nem tem nas escolas de idiomas. Não é pra ser! [...]

O nivelamento do conhecimento da língua alemã *standard* é realizado a partir de provas de proficiência. Nesse sentido, parece existir uma "medição/avaliação" do bilinguismo do estudante considerando o conhecimento da língua alemã internacionalizada. Apesar da menção aos parâmetros avaliativos educacionais baseados na língua *standard*

7. O contexto escolar "sociolinguisticamente complexo" (CAVALCANTI, 1999) discutido neste estudo, justamente por ser bilíngue, é também "bidialetal". Nele, se fazem presentes diferentes variedades da língua alemã (pelo menos uma variedade do *Hochdeutsch* local, do *Plattdeutsch* e o *standard* ensinado na escola) e da língua portuguesa (uma ou mais variedades de menor prestígio falada(s) localmente e a variedade padrão difundida pela escola) – dentre outras línguas que não estão em debate neste estudo.

da Alemanha, vale considerarmos que seria importante uma observação participante para o entendimento de que forma o cotidiano escolar procura implementar uma política educacional preocupada com a "perda linguística" local (cf. POMERODE, 2008)[8].

Na redação do projeto que propõe a educação bilíngue *à rede municipal*, *a* avaliação no processo de aprendizagem da turma bilíngue é prevista "por uma dimensão formativa continuada", cuja função é:

> diagnóstica, capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias para a promoção de seus avanços. Envolve, portanto, sistemas abertos de avaliação a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento importante para reorientar a prática do professor da turma bilíngue (POMERODE, 2008, p. 11).

O documento que rege a *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* e as informações concedidas pela professora entrevistada fazem refletir o processo avaliativo na realidade escolar da educação bilíngue. O projeto, nesse âmbito, descreve o processo avaliativo como contínuo e diagnóstico, ao longo de todo o ensino fundamental. O excerto da entrevista apresentado, por sua vez, sinaliza para o sistema avaliativo do processo de aprendizagem da educação bilíngue também pelo uso do teste de proficiência. Esse teste não tem a função de avaliação contínua ao longo do processo de aprendizagem bilíngue. Com ele, é possível mensurar, mais precisamente, ao término do ensino fundamental, o conhecimento da variedade *standard* de uso da língua alemã na situação diglóssica na qual se encontram os estudantes.

A presença de um teste de proficiência não exclui a possibilidade de avaliação contínua durante todo o ensino fundamental, conforme prevê o projeto bilíngue. O uso do teste (assim como dos materiais importados pelo Instituto Goethe) parece refletir mais a influência de um mercado linguístico internacional sobre as línguas que, necessariamente, a função avaliativa proposta pelo projeto bilíngue. De acordo com a discussão levantada na segunda seção deste artigo, fundamentada em Bourdieu (1998), há um mercado linguístico que regulamenta o valor das línguas (ou competências linguísticas dos falantes), resultando em uma desigualdade linguística com base na desigualdade social. Nesse contexto de diglossia, a valorização do bilinguismo frequentemente está associada ao *standard* de língua alemã europeia. Por outro lado, é essa valorização que parece contribuir mais significativamente com a revitalização do alemão na comunidade, uma vez que desperta interesse de aprendizagem da língua entre os mais jovens, que veem nessa língua oportunidades profissionais.

8. A Secretaria Municipal de Educação e Formação Empreendedora, conforme justificativa presente no documento sobre o projeto bilíngue, se propõe a implantar a *Sala bilíngue-língua portuguesa/língua alemã* na Rede Municipal de Ensino de Pomerode considerando questões relacionadas à perda linguística no município, anunciada pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (POMERODE, 2008).

Vale acrescentar que a atuação pedagógica com o *standard* alemão, a partir de contrato com o Instituto Goethe, não necessariamente exclui o uso da língua falada em Pomerode nas práticas educacionais. No entanto, a forma como o *standard* alemão é apresentado aos falantes da língua brasileira de imigração alemã pode ser determinante para a instauração de uma "dominação linguística", como pressupõe Bourdieu (1998). Nesse sentido, a escola poderia se tornar um espaço oficial para a instituição de um alemão legítimo na comunidade (o *standard* vinculado ao Estado alemão) em contraposição à língua não-legítima (a língua brasileira de imigração alemã em situação minoritária falada em Pomerode). É a partir da língua de Estado (Estado alemão, neste caso), legitimada pela escola bilíngue em Pomerode e outras instituições oficiais do município, que "as práticas linguísticas são objetivamente medidas" (BOURDIEU, 1998, p. 24), determinando (com testes de proficiência, por exemplo) o valor dos usos linguísticos de cada falante.

Precisamos também considerar, nesse contexto, que a escola assume o papel de fornecer acesso à variedade *standard* da língua alemã a quem não a teria fora dessa instituição. Apesar disso, o uso exclusivo de materiais importados nem sempre exerce intervenções positivas. O restrito "consumo" da língua enquanto "produto de importação" para o Brasil pode contribuir para mitificar uma concepção colonial de que bilíngue é o sujeito "global", "internacionalizado" (especialmente com relação aos países do Norte). Por decorrência disso, o bilinguismo dos sujeitos falantes das línguas brasileiras de imigração, indígenas, de sinais, dentre outras, é invisibilizado, é negado pelas políticas linguísticas nacionais, inclusive escolares, e cada vez mais restrito a um número menor de falantes.

Vale considerarmos que o bilinguismo internacionalizado não é visto aqui como algo negativo, ou que a entrada de uma língua internacionalizada na escola seja prejudicial. Pelo contrário, advogo pela presença e contato das línguas de forma democrática na escola. Dessa forma, o que busco afirmar, neste debate, é a importância do acolhimento da língua em situação minoritária para uma escola intercultural (cf. LÓPEZ, 2013), que reconheça e legitime no Brasil o seu bi/multilinguismo, ao invés de reconhecer apenas um bilinguismo de prestígio, elitizado, como problematizo nos pressupostos teóricos deste artigo (cf. MAHER, 2007).

Observo que a tentativa de dar acesso ao letramento escrito na escola, por meio da importação de livros didáticos de língua alemã, além das questões ora apresentadas, pode ser decorrente da ausência de materiais pedagógicos produzidos localmente nessa língua. Nesse sentido, é oportuno lembrar do fechamento das escolas comunitárias dos grupos de imigrantes alemães e descendentes pelos decretos da campanha de nacionalização da Era Vargas (1937 – 1945) (FÁVERI, 2004). Nessas escolas, a língua alemã constituía o currículo como disciplina e língua de instrução, favorecendo um

mercado editorial catarinense na língua de imigração. Por razões políticas desse período[9] varguista, entre outras, a língua alemã ficou praticamente restrita à oralidade nas comunidades de imigração no Brasil.

O acesso que a escola procura fornecer ao *standard* alemão também pode ser uma influência da economia local, baseada no turismo (que explora o constante vínculo com a Alemanha)[10], comércios que dependem desse turismo, empresas cujas matrizes estão na Alemanha, dentre outros. O excerto a seguir sinaliza para o setor econômico como uma força legitimadora do ensino de língua alemã em Pomerode.

> **Professora**: [...] muitos comércios, eles pedem que a atendente saiba falar alemão. As próprias empresas [...] pedem que preferencialmente saiba falar alemão. Porque as mesmas indústrias elas têm suas matrizes na Alemanha. [...] E o próprio projeto bilíngue ele traz reflexões. Que nem recentemente um parente meu veio fazer uma visita, da Alemanha trouxe pra Pomerode, foi no portal da cidade. O portal norte. A mocinha soube [...] A mocinha soube falar em alemão com a pessoa. [...] Só que a própria pessoa disse: "mas cadê o material escrito?" Então assim, a pessoa, o humano estava lá, só que faltou essa outra parte. Onde estão os *folders* da cidade nas duas línguas?

A realidade industrial, bem como a realidade turística (esta última influencia o setor comercial) demandam uso da língua alemã. O cenário econômico relatado talvez seja o reflexo de uma das razões para a reinvindicação de acesso ao *standard* alemão na escola.

Ao retomarmos a pesquisa de Maas (2010) acerca da Proposta Curricular do Município de Pomerode, na voz de seus elaboradores e de alunos da rede municipal, observamos a presença de um discurso que circula na cidade sobre o conhecimento da língua alemã como necessário para empregabilidade. Nesse sentido, segundo o que Spiess (2014) aponta, o projeto bilíngue nasce em uma relação intrínseca entre o setor econômico e educacional da cidade.

Pomerode, assim, parece compartilhar, no sistema de ensino, do modelo de norma-padrão de língua alemã internacionalmente difundido, possivelmente, por influência dos discursos de empregabilidade que circulam localmente (cf. MAAS, 2010). Talvez seja essa influência econômica que gere o sentimento de lealdade linguística (cf. LAGARES, 2018) entre um município brasileiro com a Alemanha, favorecendo o mercado linguístico europeu e reforçando estruturas de poder entre os dois países (Alemanha e Brasil).

9. Durante a campanha de nacionalização da Era Vargas (1937 – 1945), muitos materiais escritos em língua alemã que circulavam em Santa Catarina, como jornais impressos, livros, calendários, materiais didáticos, foram queimados em praças públicas e ficou proibida a circulação de novos materiais nessa língua (cf. FÁVERI, 2004).

10. Pomerode ficou amplamente conhecida pelo slogan: cidade mais alemã do Brasil. Esse slogan ainda pode ser encontrado na abertura do site da prefeitura municipal (Disponível em https://www.pomerode.sc.gov.br. Acesso em: 21 abr. 2020).

Em um dos setores econômicos da cidade de Pomerode, a ausência da modalidade escrita da língua alemã também se torna um tema problematizado pela professora alfabetizadora. De acordo com sua entrevista, há necessidade de informações escritas em língua alemã no setor turístico (por meio de *folders*). Essa observação realizada pela professora pode ser ampliada para toda a esfera pública, especialmente a educacional, quando o que está em jogo é a inclusão dos materiais escritos que a comunidade local já produz em diferentes suportes.

Se for de interesse da comunidade incluir as tradições em torno da língua alemã de Pomerode, no espaço educacional, as músicas, provérbios bordados, etc., poderiam ganhar maior visibilidade no espaço pedagógico. Logo, além da norma-padrão da língua alemã, a língua de imigração utilizada localmente também estaria evidenciada em outros setores oficiais da cidade (escolas, prefeitura, secretarias, etc.), para talvez ecoar sobre o valor do alemão *standard* e do alemão falado localmente entre a comunidade.

Considerando que o setor público reconhece a língua alemã como língua coofi-cial de Pomerode desde setembro de 2010 (IPOL, 2017), é natural que a professora se posicione criticamente sobre a ausência de produção de materiais locais na língua de imigração. A disponibilidade de materiais escritos apenas em português na esfera pública de um município bilíngue, como Pomerode, é correlata à ideologia "monolíngue" brasileira (ALTENHOFEN, 2013). A cultura monolíngue e, por isso, monoglóssica, conduz a desigualdade entre as diferentes línguas faladas nacionalmente, naturalizando a presença da língua portuguesa como a única legítima nos mais diversos setores públicos do país. Por isso, entendemos que políticas de cooficialização, por si só, não garantem a inclusão de uma língua minorizada nos diferentes espaços públicos, legislativos e educacionais, especialmente quando consideramos as forças legitimadoras da língua portuguesa como língua da nação brasileira.

Em uma relação de educação com a cultura em contexto de descendência de imigração alemã, no excerto a seguir, a professora entrevistada parece pontuar para a língua como um espaço simbólico para a constituição da identidade local, implicando no direito de acesso à língua da comunidade na escola:

> **Professora:** É, esse foi um dos aspectos levantados depois para optar pelo [menciona o nome da segunda escola bilíngue de Pomerode]. Como lá tem a questão da [...] rota do enxaimel, **lá também tem dois clubes de caça e tiro[11], onde as questões culturais alemãs são muito presentes**, tem ainda a festa do rei, da rainha, festa do colono, tudo isso ainda é muito presente na comunidade. **Aqueles cultos de ação de graça que acontecem totalmente em alemão, festa da colheita, culto da colheita, tudo em alemão ainda**. [...] mas nós tivemos um ano, nessa escola, em

11. Os clubes de caça e tiro são associações culturais herdadas pela imigração alemã e que constituem diversas práticas locais em torno da língua alemã por meio de atividades de entretenimento.

> que uma turma foi bilíngue e a outra não. Nós tivemos, nós vivemos essa realidade na nossa escola, de que os pais assim, [...] eles queriam que estivesse [...] o ensino fundamental regular, **sem a interferência, ou sem as contribuições do bilíngue**.

Nesse excerto, identifico a relação entre a cultura linguística local e a implementação da escola bilíngue na comunidade. Quando se fala da língua alemã fora do contexto educacional, na cidade de Pomerode, normalmente, se retomam as práticas culturais herdadas pela imigração alemã e que fazem parte ainda hoje da comunidade local. Dentre essas práticas, estão os cultos em língua alemã da Igreja Evangélica de Confissão Luterana e as atividades recreativas dos clubes de caça e tiro, cujas tradições festivas ocorrem com músicas e cerimônias em língua alemã.

As práticas culturais mencionadas, portanto, contribuem para a manutenção do bilinguismo local. As festas, igreja, clubes, se tornam, de certa forma, agências de letramento responsáveis pela divulgação da língua de imigração em meio aos bens culturais da comunidade, seja com a produção das toalhas bordadas em língua alemã, das porcelanas pintadas com provérbios alemães, com as tradições de colheita na agricultura, dentre outras práticas que já fazem parte da vida cotidiana por gerações. A identidade dos membros que vivem em torno da comunidade escolar, portanto, é interpelada por essas práticas linguísticas em alemão.

As identidades são formadas por um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como aquilo que eles são (HALL, 2005). As identidades, assim, são construídas socialmente pelos sujeitos "a partir e na circulação por variados âmbitos de convivência, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais" (VOVIO; GRANDE, 2010, p. 55), como os livros, músicas, toalhas bordadas e outros materiais ligados às práticas sociais cotidianas. Pensar nessa relação identitária com as práticas linguísticas é importante para adotarmos posicionamentos culturalmente sensíveis com o multilinguismo no contexto escolar (cf. LÓPEZ, 2013).

Além do exposto, a professora também aponta para a realidade adversa ao bilinguismo, alegando que um grupo de pais, inicialmente, preferiu optar pelo "*ensino fundamental regular, sem a interferência, ou sem as contribuições do bilíngue*" para as crianças em fase escolar. A recusa pela educação bilíngue talvez estivesse, a princípio, vinculada ao mito, localmente difundido, de que falar alemão durante os anos escolares iniciais pudesse prejudicar no processo de alfabetização em língua portuguesa. Esse mito, em contrapartida, normalmente não se propaga quando o que está em jogo é o bilinguismo de prestígio/de escolha (MAHER, 2007), como já discutido.

Diante das considerações até o momento levantadas, refletimos sobre o currículo escolar em contexto onde a língua brasileira de imigração alemã se faz presente, as identidades e a situação de diglossia de seus falantes. Entendemos que apoiar as

práticas de oralidade na escola, como é o caso de usos sociais da língua de imigração alemã, é um passo importante para que o multilinguismo deixe de ser associado a um constante problema e passe a constituir o planejamento linguístico para/com grupos que falam línguas minorizadas, para uma educação intercultural (LÓPEZ, 2013).

Considerações Finais

A discussão deste artigo possibilitou refletirmos sobre a implementação da educação bilíngue (português/alemão) na rede pública municipal de Pomerode, e sua relação com políticas de educação linguística, na voz de uma professora alfabetizadora. Diante do recorte da entrevista analisado, bem como do projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã*, procuramos trazer ao debate conflitos gerados na inclusão da língua alemã na escola de educação básica. De acordo com os pressupostos discutidos neste artigo, o mercado linguístico que orienta as práticas institucionais acerca das línguas (alemã local e *standard* alemão europeu) determinam valores aos usos linguísticos. Nesses valores, é possível observarmos o reflexo do estigma relacionado às línguas minorizadas, gerando mitos de que o bilinguismo pode ser prejudicial ao estudante que precisa se alfabetizar na língua majoritária. Logo, a discussão sobre a legitimação das práticas comunicativas de seus falantes em instituições oficiais, como a escola, pode contribuir para confrontarmos certas representações sobre as situações de bilinguismo no país e o valor das línguas difundido nacionalmente.

Apesar de a entrevista sinalizar para o acesso à língua falada pela comunidade como um direito, a política linguística municipal parece favorecer o ensino de língua alemã *standard* com materiais pedagógicos europeus. Nesse sentido, algumas questões podem ser levantadas a partir do projeto bilíngue descrito pela professora alfabetizadora, dentre as quais destaco: (I) Como se dá o diagnóstico e o monitoramento da aprendizagem das crianças durante o processo de alfabetização, para além do teste de nivelamento ao término do ensino fundamental? (II) De que forma a língua de imigração alemã disputa espaço com a norma padrão alemã na escola? (III) Como são determinadas as relações de poder no ensino de língua portuguesa e de língua alemã em situação diglóssica na escola? Diante dessas e outras questões, pretendo dar continuidade a este estudo por meio de uma pesquisa etnográfica.

Vislumbrando uma possibilidade de educação intercultural, acredito que, apesar da cultura monolíngue que se reflete em políticas públicas nacionais, há a possibilidade de inclusão das línguas brasileiras minorizadas na agenda política e educacional do país. Por conseguinte, a escola assumiria papel de se tornar o *locus* de democracia linguística. Nesse sentido, os falantes e suas práticas sociais locais, das quais as línguas fazem parte, exerceriam constante influência nos planejamentos para a realidade escolar.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo Vislcon. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. *Revista de Letras Norte@mentos*: Revista eletrônica de Estudos Linguísticos e Literários do curso de Letras e do Núcleo Manuel Cavalcanti Proença / UNEMAT. Juara v. 6, n. 12, p. 31-52, jul./dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1998.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos Sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüisticas no Brasil. *DELTA*: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada / PUC-SP. São Paulo, vol.15, special issue, 1999.

DUFF, Patricia. Case study research. In: CHAPELLE, C. The Encyclopedia of Applied Linguistics. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2012. p. 1-8.

FÁVERI, Marlene de. *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. Itajaí: Ed. Univali; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.

GROSJEAN, François. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: CRUZ-FERREIRA, M. *Multilingual Norms*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. p. 19-31.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&CA, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico: cidades e Estados* – Pomerode, código: 4213203, 2019.

IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. *Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros*. Florianópolis, 2017. Disponível em http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais--em-municipios-brasileiros/. Acesso em: 01 jan. 2020.

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

LÓPEZ, Luis Enrique. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingue indígena em latinoamérica. In: NICOLAIDES, Christine.; SILVA, Kleber Aparecido; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 135-180.

LUNA, José Marcelo Freitas de. *O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação a extinção de uma prática*. Itajaí: Ed. da Univalli e Ed. da Furb, 2000.

MAAS, Scheila. *Rais Aus, Die Polatzai Komm!: Os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC*. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MORELLO, Rosângela. Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras. *REBEP*: Revista Brasileira de Estudos de População, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 431-439, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. Escolas bilíngues em região de imigração: o caso de Pomerode/SC. *RAbralin: Revista da Abralin*, ligada à Associação Brasileira de Linguística. Curitiba, v. 9, n. 1, p. 41-71, jan./jun. 2010.

SPIESS, Viviane Beckert. *Discursos sobre ensino bilíngue em contexto intercultural: as vozes das famílias*. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

VOVIO, Claudia Lemos; GRANDE, Paula Baracat de. O que dizem as educadoras sobre si: construções indenitárias e formação docente. In: VOVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2010. pp. 51-70.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DA LÍNGUA POMERANA EM SANTA MARIA DE JETIBÁ, ESPÍRITO SANTO

LANGUAGE POLICIES OF POMERANIAN LANGUAGE IN SANTA MARIA DE JETIBÁ, ESPÍRITO SANTO

Leticia MAZZELLI[1]
Mônica Maria Guimarães SAVEDRA[2]

RESUMO: Neste artigo, pretendemos discutir as políticas linguísticas institucionais que visam à manutenção e à revitalização da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, a partir da perspectiva de estudos que abordam a temática da Política Linguística (CALVET, 2002, 2007; LAGARES, 2018) e dos direitos linguísticos (UNESCO, 1996; LAGARES, 2018). Para isso, partimos dos estudos de Morello (2012), Savedra & Höhmann (2013), Bremenkamp (2014) e Mazzelli (2018), que discutem a situação linguística da língua pomerana no referido município, e analisamos as políticas linguísticas do local a partir de leis municipais. Sustentamos que as políticas linguísticas voltadas para o uso da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá são resultado da luta por direitos linguísticos dos seus falantes e que essas políticas tanto ajudam a promover a manutenção da língua, como também fortalecem a identidade linguística de descendentes de pomeranos na localidade.[3]

PALAVRAS-CHAVE: Política linguística. Direitos linguísticos. Língua pomerana.

ABSTRACT: In this paper, we intend to discuss the institutional language policies which aim to maintain and revitalize the Pomeranian language in Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, from the perspective of Language Policy (CALVET, 2002; 2007; LAGARES, 2018) and language rights (UNESCO, 1996; LAGARES, 2018). For this, we use the studies of Morello (2012), Savedra & Höhmann (2013), Bremenkamp (2014) and Mazzelli (2018), which discuss the linguistic situation in Santa Maria de Jetibá, and we analyze local language policies in municipal laws. We claim that the language policies related to the use of Pomeranian language in Santa Maria de Jetibá are result of the struggle for language rights carried by its speakers. These language policies help to promote the maintenance of the language and also strengthen the linguistic identity of descendants of pomeranians in the locality.

KEYWORDS: Language policy. Language rights. Pomeranian Language.

1. Doutoranda em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: lmazzelli@id.uff.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8515-3513.

2. Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutorado pela Universität Duisburg-Essen. Pesquisadora do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). E-mail: msavedra@id.uff.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1056-9391.

3. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 27/08/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Introdução

Parte determinante da cultura de um povo, línguas também são bandeiras frequentemente utilizadas por grupos minoritários para defender seus direitos linguísticos. Contudo, como um instrumento de poder, elas também podem ser utilizadas por Estados para exercer políticas de controle social e (des)legitimar determinados usos linguísticos.

Ao longo da estabilização do Estado independente brasileiro e anteriormente no Brasil colônia, foram diversos os momentos em que línguas – então consideradas estrangeiras[4] – tiveram seu uso proibido. Dentre esses momentos, ressaltamos a implementação da Campanha de Nacionalização por Getúlio Vergas (1937 – 1945). Vargas proibiu o uso de línguas chamadas de "estrangeiras" nas repartições públicas e igrejas: "O primeiro passo para a intervenção [...] devia ser, então, a proibição geral do uso de línguas estrangeiras em público" (SEYFERTH, 1999, p. 219). Com essas ações, o principal objetivo do Estado era de criar uma unidade nacional através da homogeneização cultural e linguística.

Morello (2012) destaca que as ações do Estado que vinculavam a identidade linguística nacional à língua portuguesa desqualificavam as representações identitárias vinculadas às outras línguas também faladas no Brasil. Para autora, essas ações também eram responsáveis por marginalizar falantes de línguas minoritárias, uma vez que essas pessoas sofriam perseguições por utilizarem uma língua diferente da portuguesa.

No entanto, a partir do início do século XXI, a situação da diversidade linguística brasileira é bem diferente do que era observado na primeira metade do século XX. Surgem agora grandes movimentações para a criação de políticas linguísticas públicas voltadas à manutenção/revitalização de **línguas minoritárias** (BAGNO, 2017)[5] no Brasil. Dentre elas, destacamos o Decreto n° 7387 de 9 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que implementa o Inventário Nacional da Diversidade Linguística Brasileira (INDL), em que as minorias linguísticas presentes no Brasil foram institucionalmente reconhecidas em âmbito nacional.

Entendemos aqui as políticas linguísticas[6] como elementos de poder, que podem tanto exercer repressão sobre o uso de uma língua quanto promover o uso de determi-

4. Acreditamos que diversas línguas de imigração já podem ser consideradas como línguas brasileiras, assim como preconizado pelo INDL Dentre elas, citamos a situação do pomerano, que pode ser considerado uma variedade (neo) autóctone brasileira (SAVEDRA & MAZZELLI, 2017).

5. De acordo com Bagno (2017), há diferença entre os termos **língua minoritária** e **língua minorizada**, apesar de serem frequentemente utilizados com mesmo sentido. O primeiro termo deve ser utilizado para representar uma língua falada dentro de um Estado por indivíduos que constituem algum grupo numericamente inferior ao restante da população desse mesmo Estado. O segundo termo, **língua minorizada**, deve ser utilizado para retratar uma língua própria de um determinado território (uma província, um estado, região autônoma, etc.) quando "sofre uma restrição de seus âmbitos e funções de uso nesse mesmo território." (BAGNO, 2017, p. 239).

6. Ressaltamos que, neste trabalho, o termo **políticas linguísticas** refere-se às leis, aos decretos e às ações institucionais que pretendem legislar sobre ações e usos linguísticos. Em relação à área de estudo, utilizamos o termo **Política Linguística**.

nada **língua em situação minoritária** (LAGARES, 2018)[7]. Assim, políticas linguísticas são importantes ferramentas que podem, eventualmente, enfraquecer ou fortalecer o uso de determinada língua e também a identidade linguística de grupos e de indivíduos. Neste trabalho, buscamos promover reflexões sobre as políticas linguísticas atuais que estão relacionadas com o fortalecimento do uso do Pomerano[8] no município de Santa Maria de Jetibá (SMJ), Espírito Santo (ES). Para tal, articulamos conceitos pertinentes aos estudos de Política Linguística (CALVET, 2002, 2007; MORELLO, 2012, LAGARES, 2018), de direitos linguísticos (HAMEL, 1995; UNESCO, 1996) e utilizamos estudos de Morello (2012), Savedra & Höhmann (2013), Bremenkamp (2014) e Mazzelli (2018), que discutem a situação linguística do referido município, a fim de analisarmos as políticas linguísticas implementadas.

A partir desta apresentação inicial, dividimos o presente trabalho em quatro partes. Primeiramente, realizamos um breve panorama sobre a situação imigratória pomerana no ES. Posteriormente, discorremos sobre a temática dos direitos linguísticos para, em seguida, discutirmos conceitos pertinentes às políticas linguísticas. Finalmente, apresentamos as políticas linguísticas relacionadas com a língua pomerana em SMJ a partir das perspectivas teóricas apresentadas. Concluímos que as políticas linguísticas relacionadas com a língua pomerana são uma das consequências da luta por direitos linguísticos de seus falantes, que, por meio de ações institucionais, promovem a manutenção da língua e fortalecem a identidade linguística pomerana em SMJ.

1. Um breve panorama da situação imigratória pomerana no Espírito Santo

Atraídos pela esperança de trabalho e terra, um grande fluxo migratório culminou na chegada de um expressivo número de imigrantes de diversas etnias no Brasil, como italianos, germânicos, japoneses, árabes, etc., fato este que, segundo Kreuz (2000, p. 347), ajudou a formar o pluralismo étnico e cultural do país. Dentre esses imigrantes, houve um intenso fluxo de imigrantes germânicos para o estado do ES.

De acordo com Rocha (1984 *apud* HÖHMANN, 2011, p. 19), houve três fases distintas no que se refere à imigração germânica no ES: a primeira, do ano 1847 a 1881; a segunda, de 1882 a 1887; e a terceira, de 1888 a 1896. Segundo levantamento

7. Lagares (2018) utiliza o termo **língua em situação minoritária** de forma análoga à **língua minorizada** para se referir "aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra a margem das estruturas de poder" (LAGARES, 2018, p. 121).
Neste trabalho, optamos por utilizar o termo **língua minoritária** da mesma forma como concebido por Bagno (2017) e, concordando com Lagares (2018), utilizamos o termo **língua em situação minoritária** para tratar de contextos onde reconhecemos a presença de línguas minorizadas.

8. Usaremos **Pomerano** com letra maiúscula sempre que estivermos nos referindo à variedade linguística, para diferenciar do **pomerano**, povo da imigração.

realizado por Francescheto (2014), a maior parte dos imigrantes germânicos chegou ao ES durante a primeira fase de imigração nas décadas de 1850 até o final da década de 1870. Vale ressaltar que, assim como afirma Seibel (2016), apesar de vastos registros históricos sobre a imigração germânica no Brasil, não há como precisar em termos exatos quantos pomeranos imigraram, uma vez que os registros muitas vezes os tratavam como prussianos e/ou como alemães.

Rölke (1996) aponta que foi a partir do ano de 1859 quando os primeiros imigrantes provenientes da região da Pomerânia chegaram ao ES, mais precisamente na localidade conhecida então como Colônia de Santa Leopoldina[9], que corresponde atualmente a uma parte de SMJ.

Assim como discutido por Koeler (2016), no início do século XIX, havia um descaso generalizado por parte do governo brasileiro no que se refere à educação e à saúde em comunidades pomeranas[10], o que, segundo a autora, resultou em certa resistência à aprendizagem do português. Outra possível consequência da indiferença governamental, segundo Martinuzzo (2009), foi o fortalecimento comunitário.

É importante destacar que a língua alemã também estava fortemente presente na localidade. Pastores alemães eram os responsáveis pela alfabetização das crianças, promovendo tanto o ensino religioso quanto o ensino formal[11]. Dessa forma, assim como retratado por relatos históricos (WAGEMANN, 1915; WERNICKE, 2013 [1910]; SOBOLL, 2011 [1929] *apud* KOELER, 2016, p. 53-54), as línguas mais usadas pelos imigrantes e seus descendentes na região da Colônia de Santa Leopoldina no século XIX eram o Pomerano e o alemão. Contudo, a partir de conflitos que culminaram na Segunda Guerra Mundial em 1939, o ambiente linguístico até então favorável ao uso das línguas dos imigrantes passa a ser cada vez mais delicado. Pouco antes, em 1938, Getúlio Vargas implementou a Campanha de Nacionalização, cujo objetivo central segundo Seyferth (1999, p. 218) era o "abrasileiramento sociocultural". A campanha de Vargas trouxe uma série de restrições aos imigrantes e seus descendentes, principalmente em relação ao uso de suas línguas. Com a proibição do uso das línguas dos imigrantes das repartições públicas e igrejas, ocorre então o que Morello (2012, p.36) chama de "período de silenciamento" em prol de um Estado Nacional.

Como uma das possíveis consequências das **políticas linguísticas monoglóssicas** (MAZZELLI, 2019) da Era Vargas, observamos que hoje apenas poucas colônias de imigrantes no Brasil mantêm o uso contínuo, em diferentes âmbitos de uso, das variedades linguísticas trazidas por seus antepassados no contexto de imigração do final do

9. A localidade onde hoje SMJ está situado compreendia, em partes, à Colônia de Santa Leopoldina.

10. Não somente em relação ao povo pomerano, Koeler (2016) destaca que o descaso era generalizado.

11. Cf. Mazzelli, 2018.

século XIX. SMJ é um dos municípios brasileiros em que a língua de imigração pode ser vista em diferentes âmbitos de uso, como trabalho, casa, igreja e escola, além de ter seu uso constatado em diversas gerações de falantes (BREMENKAMP, 2014).

Atualmente, observamos que a manutenção da língua pomerana em SMJ se deve, principalmente, pelas ações, sejam elas institucionais ou não, realizadas pela própria comunidade falante do Pomerano (MAZZELLI, 2018), fazendo valer o direito do uso linguístico.

2. Direitos linguísticos

Como já discutido anteriormente, ao longo da história o governo brasileiro tentou unificar o Estado Nacional "alicerçado sobre a língua portuguesa como única oficialmente reconhecida e promovida" (MORELLO, 2012, p. 32), marginalizando o uso de outras línguas.

No contexto de movimentos mundiais que buscam a garantia dos direitos de minorias étnicas, culturais e linguísticas, destacamos a **Declaração universal dos direitos linguísticos** (UNESCO, 1996). O objetivo principal deste documento é o de apoiar os direitos linguísticos das comunidades linguísticas e das línguas em situação minoritária. O referido documento também tem o papel de servir como justificativa para embasar políticas públicas que visem garantir o direito ao uso linguístico e institucionalizar línguas minoritárias e/ou em situação minoritária.

Composto por 52 artigos, salientamos a seguir alguns pontos pertinentes neste trabalho. No artigo 5°, o documento destaca a igualdade das comunidades linguísticas, afirmando que os direitos de todas as comunidades são iguais, independente do estatuto político ou jurídico no que se refere às línguas oficiais, regionais ou minoritárias. No artigo 7°, o documento disserta sobre a expressão identitária coletiva das línguas e destaca que todas as línguas são expressões de identidades coletivas, além de serem diferentes maneiras de apreender e descrever a realidade.

No artigo 15º, a Declaração aponta os direitos das comunidades linguísticas e que todas as comunidades têm o direito de que sua própria língua seja utilizada como oficial dentro de seu território. Por fim, o artigo 26º disserta sobre o ensino na língua da comunidade linguística e afirma que todas as comunidades têm o direito de que todos os membros tenham o perfeito conhecimento de sua língua própria.

Lagares (2018) destaca que o reconhecimento das línguas por um Estado pode ocorrer de diversas maneiras, mas que segue, em linhas gerais, dois princípios fundamentais, o da **personalidade** e o da **territorialidade** (WILLIANS, 2012, p. 180-183 *apud* LAGARES, 2018, p. 72). O primeiro princípio, o da personalidade, refere-se ao reconhecimento dos direitos linguísticos individuais, tornando possível o uso de de-

terminadas línguas em circunstâncias pré-estabelecidas pelo Estado. Este princípio é descrito por Lagares da seguinte forma: "[...] um hospital nos Estados Unidos prevê o atendimento de pacientes em espanhol, embora todas as seções administrativas e sanitárias da instituição utilizem correntemente o inglês nas suas atividades cotidianas." (LAGARES, 2018, p. 72). Ou seja, é garantido o direito a um cidadão de ter o atendimento de serviços básicos em sua língua, mesmo que esta não seja a língua utilizada nas seções administrativas da localidade em questão. O segundo princípio, o da territorialidade, reconhece uma língua a partir de um território onde o uso de uma determinada língua pode ser "considerado como prioritário" (LAGARES, 2018, p. 73).

Lagares (2018) afirma que o princípio de territorialidade também pode ser aplicado no nível municipal, assim como pode ser visto por ações que tornam diversas línguas cooficiais em diversos municípios brasileiros. Neste âmbito, destacamos o trabalho do Instituto de Investigação em Políticas Linguísticas (IPOL) em assessorar municípios que manifestam vontade de cooficializar línguas presentes em seus territórios e também em inventariar as línguas presentes no Brasil através do INDL. Segundo Morello (2012), o pedido de abertura de um livro de registro específico para línguas minoritárias deu voz a diversas comunidades linguísticas inviabilizadas na história da constituição da nação brasileira, destacando o patrimônio cultural dessas línguas e a relação que têm com a identidade dos falantes. Este ato, enquanto uma política linguística em âmbito federal, reafirma o direito de minorias linguísticas em relação ao uso de suas línguas, corroborando as diversas manifestações linguístico-culturais presentes em diversas localidades no Brasil.

A seguir, discorremos sobre a temática das políticas linguísticas, importantes ferramentas para a manutenção e a revitalização de línguas em situação minoritária.

3. Políticas Linguísticas

Com inúmeros objetivos, que vão desde legitimar usos, até mesmo extinguir a presença de uma língua em um território, é que surgem as intervenções políticas sobre as línguas. Calvet nomeia uma **política linguística** como "um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social [...]" (2002, p. 145) e a sua implementação prática é nomeada pelo autor como **planejamento linguístico**. Calvet ainda classifica as intervenções sobre as línguas como **in vivo** e **in vitro**. Sobre a gestão in vivo, o autor destaca que é o "modo como as pessoas cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação os resolvem" (CALVET, 2002, p. 146) e procede das práticas sociais. Já a gestão in vitro, segundo Calvet, seria a gestão do poder, onde os linguistas analisam as línguas e criam proposições para regular os problemas. Após essa primeira fase, os políticos estudam essas proposições e aplicam-nas. Esse tipo de

gestão procede da intervenção sobre as práticas, isto é, sobre a gestão in vivo. Calvet (2007) ainda discorre sobre o que chama de **equipamento das línguas**, isto é, quando é oferecido algum suporte necessário a uma língua para que esta desempenhe determinada função, como, por exemplo, com a criação de uma escrita para línguas ágrafas.

Outros termos que também são pertinentes às intervenções políticas sobre as línguas são os já clássicos conceitos cunhados por Kloss (1969): *Sprachplannung* (planejamento de *corpus*) e o *Statusplannung* (planejamento de *status*). O planejamento do *corpus* compreende o processo de codificação, padronização e/ou modernização de uma língua. Isto é, são todas as mudanças realizadas na forma de uma língua, como "a elaboração de vocabulário técnico oficial para determinadas áreas do conhecimento e/ou para novas tecnologias, as reformas da ortografia, a adoção de um novo sistema de escrita [...]" (BAGNO, 2017, p. 351). Assim, podemos dizer que o ato de *equipar uma língua* (CALVET, 2007) está diretamente relacionado com o planejamento de *corpus*, pois promove alterações na forma de uma língua a fim de desempenhar determinadas funções sociais. O termo planejamento do *status*, por sua vez, refere-se às intervenções sobre as mais diversas situações que incidem na relação de uma língua com outra em um determinado local, ou seja, esse tipo de planejamento incide sobre o *status* social atribuído a uma língua. Como exemplo, podemos citar os processos de cooficialização em diversos municípios do Brasil que surgem para favorecer a manutenção e a revitalização das línguas minoritárias em território brasileiro.

Neste sentido, salientamos que as políticas linguísticas institucionais que visam promover o uso de línguas em situação minoritária em novos âmbitos de uso, como escola e governo, por exemplo, são resultado da luta direta por direitos linguísticos que os falantes dessas línguas travam ao longo dos anos.

A seguir, discutiremos as diversas políticas linguísticas institucionais que estão relacionadas com a língua pomerana em SMJ.

4. Políticas linguísticas vinculadas à língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo

Localizado a 80 km da capital Vitória, o município de SMJ está na região serrana do Espírito Santo. De acordo com dados do IBGE, a população é de 34.176 habitantes (IBGE, 2010) e teve uma projeção de 40.431 habitantes para 2019 (IBGE, 2019). O município, que anteriormente pertencia à colônia de Santa Leopoldina[12], recebeu

12. SMJ foi levado à categoria de município no dia 6 de maio de 1988 ao se desmembrar do município de Santa Leopoldina através da Lei Estadual n° 4.067 (IBGE, 2020).

seus primeiros imigrantes provenientes da Pomerânia[13] em 1859, atraídos pela grande propaganda da política de imigração do governo brasileiro à época.

Conhecido popularmente como o munícipio "mais pomerano do Espírito Santo", SMJ preserva traços linguísticos, culturais e identitários de imigrantes pomeranos, mantendo o uso da língua pomerana por transmissão intergeracional com falantes de diversas faixas etárias. Em diversas de nossas visitas ao município, observamos a língua pomerana sendo utilizada em vários locais da cidade, fato também destacado pelo *site* da prefeitura de SMJ: "Ao passar pelas ruas e avenidas da cidade o visitante encontrará a população autóctone se comunicando em Pomerano" (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 2020).

Como observado por Morello (2012), Savedra & Höhmann (2013), Bremenkamp (2014) e Mazzelli (2018), o Pomerano vem sendo transmitido intergeracionalmente, resultado de sua manutenção linguística na referida localidade. Contudo, alguns autores divergem sobre os motivos da manutenção da língua no passado. Tressmann (2005) defende a ideia de que o grande número de imigrantes provenientes da Pomerânia foi um fator crucial para a preservação da língua. Durante o período de imigração, outros imigrantes também se estabeleceram na colônia de Santa Leopoldina, dentre eles holandeses, alemães e suíços. Tressmann afirma que o número de imigrantes pomeranos era maior em relação aos outros imigrantes, por isso, segundo o autor, a utilização da língua pomerana era de uso comum entre eles, o que possivelmente facilitou a manutenção da língua. Já Höhmann (2011) defende a ideia de que o isolamento geográfico e a influência da igreja luterana tenham favorecido a manutenção da língua. Apesar das divergências, ambos os autores concordam que o uso cotidiano da população falante foi essencial para que a língua esteja ainda sendo utilizada pelos descendentes de imigrantes pomeranos.

Em uso há quase 160 anos em SMJ, o Pomerano pode ser considerado uma variedade (neo) autóctone brasileira nos termos de Savedra e Mazzelli (2017) devido ao tempo de sua presença no município e, também, ao vínculo de sua língua com a cultura local. Ao manter-se ativa no referido território, ocorre então o que Calvet (2002) chama de gestão *in vivo*, ou seja, a população falante do Pomerano manteve o seu uso vivo na comunidade, resultado da prática identitária diária da população. Vale ressaltar que a língua se manteve ativa no município mesmo antes da existência da lei cooficialização de 2009, resistindo, assim, à influência do uso da língua portuguesa promovido por diversas políticas linguísticas homogeneizantes, como as promovidas durante a Campanha de Nacionalização da Era Vargas.

13. Segundo Rölke (1996), à época da imigração no Brasil, a Pomerânia era uma província da Prússia e mais tarde, em 1871, com a unificação dos estados alemães, passa a fazer parte do Império alemão. Até 1945 a Pomerânia era dividida entre Pomerânia Ocidental e Pomerânia Oriental. Com a derrota da Alemanha na II Guerra Mundial (1945), a Pomerânia Oriental é então anexada à Polônia e a Pomerânia Ocidental passa a integrar o atual Estado de Mecklenburgo-Pomerânia Ocidental, Alemanha.

A partir de dados coletados durante pesquisa de campo, Höhmann (2011) e Bremenkamp (2014) apontam que a globalização e o contato com o português favoreceram uma eventual perda de vitalidade linguística do Pomerano nas gerações mais novas de falantes em SMJ. Ressaltamos que novos estudos dedicados à vitalidade linguística do Pomerano precisam ser feitos, uma vez que novas ações em prol da língua pomerana vêm sendo realizadas nos últimos anos, o que pode favorecer um aumento da vitalidade linguística do Pomerano no local.

Com movimentações a fim de promover a manutenção e a revitalização da língua pomerana na atualidade, indicando que a população falante está ciente da problemática que envolve o declínio do uso do Pomerano, faz-se significativo o debate em torno dos direitos linguísticos, como os demonstrados pela **Declaração universal dos direitos linguísticos** (UNESCO, 1996), em que se observa a importância da preservação de línguas.

O surgimento da Lei n° 1136 de 26 de junho de 2009 (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 2009), que cooficializa a língua pomerana no município, transforma o uso da língua pomerana, uma prática social comum da comunidade realizada desde a chegada dos imigrantes pomeranos, agora protegida legalmente. A lei de cooficialização prevê uma série de obrigações ao município, tais como: incentivar o aprendizado e o uso da língua nas escolas e nos meios de comunicação, manter o atendimento público em Pomerano, produzir documentação pública nas línguas oficial e cooficial e zelar para que o uso da língua pomerana não seja alvo de discriminação.

Decretada a lei que cooficializa o Pomerano em SMJ, ocorre a política *in vitro* (2002) mencionada por Calvet, pois o uso da língua passa a ser uma prática legitimada institucionalmente através de uma política linguística. Além disso, a cooficialização transforma o *status* do Pomerano no local, visto que passa de uma língua utilizada no seio familiar e em ocasiões específicas para o uso protegido por lei em espaços públicos dentro do município.

As políticas linguísticas acima destacadas surgem alicerçadas em uma das mais significativas intervenções sobre o Pomerano que foram feitas em território brasileiro: a criação de sua escrita. De acordo com estudos de Savedra e Höhmann (2013) a língua pomerana era ágrafa e tinha sua transmissão feita de forma intergeracional e oral. O fato de não apresentar uma escrita considerada "oficial"[14] era um problema a ser solucionado através de uma intervenção sobre a língua. A fim de solucionar essa problemática e normatizar a escrita do Pomerano, Ismael Tressmann desenvolveu o "Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português" (2006), ou *Pomerisch-Portugijsisch Wöirbauk*, que possui 16.000 verbetes com 560 páginas e possibilitou muitos professo-

14. Já havia manifestações escritas da língua pomerana, como vistas dispostas no jornal O Semeador. (Cf. HARTWIG, 2011; MAZZELLI, 2018).

res a elaborarem materiais didáticos em Pomerano, necessários para que as aulas de língua pomerana fossem possíveis nas escolas municipais. Com a edição do Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português (TRESSMANN, 2006), há uma ação de planejamento de *corpus* (KLOSS, 1969), pois é criada uma escrita para a língua, ou o que Calvet (2007) chama de equipamento linguístico. Além disso, também identificamos a presença de planejamento de *status* (KLOSS, 1969), porquanto a criação do referido dicionário desempenhou papel crucial para a manutenção e a revitalização da língua no município. Com uma proposta de escrita para a língua pomerana formulada, que passa a ser ensinada nas escolas, o Pomerano pode desempenhar novas funções linguístico-sociais em diferentes locais de uso.

Além da lei de cooficialização, SMJ conta com outra lei de grande importância para o município no âmbito das políticas linguísticas. A Lei n° 1176 de 17 de novembro de 2011 cria o Centro de Educação Pomerana em SMJ (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 2011), que corresponde ao órgão responsável pelo Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO). A lei estabelece o ensino de língua pomerana na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental das escolas municipais, além de oferecer aporte legal para que essa prática seja de fato implementada.

Acerca do PROEPO, Savedra e Höhmann (2013) discorrem que o projeto surgiu a partir da grande dificuldade encontrada por crianças monolíngues em Pomerano de entrar em vida escolar, ambiente onde a língua majoritária, o português, predominava, sem espaço algum para o Pomerano. O projeto implementa o ensino da língua pomerana em séries iniciais em escolas das comunidades onde o Pomerano é falado, além de capacitar professores para a prática docente, permitindo a integração de crianças à realidade escolar, assim como favorecendo a revitalização da língua e cultura nas comunidades em questão. Atualmente, o PROEPO passa por uma atualização em termos de metodologia e elaboração de material didático (SAVEDRA e ROSENBERG, 2019), o que, possivelmente, trará novas ferramentas para o ensino/aprendizagem de Pomerano no município.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos discorrer brevemente sobre as políticas linguísticas relacionadas com a língua pomerana em SMJ, que foram responsáveis por institucionalizar a prática do Pomerano, seja na sua cooficialização, ou na implementação de seu ensino nas escolas do município. Diante do sucinto percurso aqui demonstrado, sustentamos que as políticas linguísticas voltadas para o uso da língua pomerana em SMJ são uma das consequências da luta por direitos linguísticos de seus falantes, que buscaram, através de ações institucionais, legitimar o uso de sua língua. Também entendemos que

essas políticas linguísticas ajudam a promover a manutenção da língua e fortalecem a identidade linguística de descendentes de pomeranos da localidade.

Em relação ao contexto brasileiro de línguas minoritárias e/ou em situação minoritária, sabe-se que ainda há muito trabalho a ser desenvolvido. A implementação de políticas linguísticas voltadas para essas línguas deve ser sempre feita à luz das demandas linguístico-sociais das comunidades em questão.

A criação de políticas linguísticas que favorecem a manutenção de línguas minoritárias e/ ou em situação minoritária, muitas vezes feita com o apoio de linguistas, pode trazer inúmeros benefícios para seus falantes. Contudo, vale ressaltar que o protagonismo dessas ações deve ser dado aos usuários das línguas em questão, uma vez que são eles os responsáveis por manter e promover o seu uso ao longo dos anos. Desta forma, seus falantes podem utilizar e criar políticas linguísticas em seu próprio benefício, exercendo seus direitos linguísticos e utilizando suas línguas nos mais diversos contextos de uso possíveis.

Referências

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

BRASIL. Decreto n. 7387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2010. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm. Acesso em 9 agosto 2019.

BREMENKAMP, E.S. *Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo*. 2014. 291f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. – UFES, Vitória, 2014.

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. - São Paulo: Parábola, 2002.

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

FRANCESCHETTO, C. *Imigrantes Espírito Santo: base de dados da imigração estrangeira no Espírito Santo nos séculos XIX e XX*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014.

HAMEL, R. E. Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. In: *Alteridades*. 5 (10) págs: 11-23. 1995. Disponível em: http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1995d%20Derechos%20linguisticos%20como%20derechos%20humanos%20-%20Debates%20y%20perspectivas.pdf. Acesso em 9 agosto de 2019.

HARTUWIG, Adriana V. Guedes. *Professores(as) pomeranos(as): um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo – desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES*. 2011, 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

HÖHMANN, B. *Sprachplanung und Spracherhalt innerhalb einer pommerischen Sprachgemeinschaft. Eine sociolinguistische Studie in Espírito Santo/Brasilien*. Frannkfut: Peter Land, 2011. N. B.

IBGE. *Censo demográfico da população do Espírito Santo 2010*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_espirito_santo.pdf . Acesso em 07 setembro 2019.

IBGE. *Santa Maria de Jetibá, Panorama. 2020.* Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/santa-maria-de-jetiba/panorama Acesso em: 1 fev. 2020.

IBGE. *Histórico de Santa Maria de Jetibá.* Espírito Santo, 2020. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/espiritosanto/santamariadejetiba.pdf Acesso em: 24 abril 2020.

KLOSS, H. *Research possibilitities on group bilingualism:* a report. Québec: CIRB, 1969.

KOELER, E. *Uma professora pomerana e sua comunidade*. 2016, 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

KREUTZ, Lucio. A educação de imigrantes no Brasil. In: Lopes E; Faria Filho, L.; Veiga, C. (Orgs.) In: *500 anos de Educação no Brasil***.** 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 347-370.

LAGARES, X. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo, Parábola, 2018.

LEWIS, M. P., SIMONS, G, F. *Sustaining Language Use: Perspectives on Community-Based Language Development.* Dallas: SIL, 2017.

MARTINUZZO, J. A. *Germânicos nas terras do Espírito Santo.* Tradução de Helmar Reinhard Rölke. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2009. Edição bilíngue Português e Alemão.

MAZZELLI, L. *Ações glotopolíticas em Santa Maria de Jetibá – ES: em evidência a Língua Pomerana*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, 2018.

MAZZELLI, L. As políticas linguísticas monoglóssicas da Era Vargas: as proibições linguísticas em Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo. In: SAVEDRA, M., PEREIRA, T., GAIO, M. *Repertórios plurilíngues em situações de contato*. Rio de Janeiro: Edições LCV: LABPEC, 2019. p. 38-49.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diverisdade Linguística (INDL*). Gragoatá v. 32. Política e planificação linguística*. p. 32-42. UFF : Niterói, 2012.

RÖLKE, H. R. *Descobrindo raízes: aspectos geográficos e culturais da Pomerânia*. Vitória: UFES. Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. *Lei n° 1136 de 26 de junho de 2009.* Dispõe sobre a cooficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, estado do Espírito Santo Disponível em http://www.legislacaocompilada.com.br/santamaria/Arquivo/Documents/legislacao/html/L11362009.html. Acesso em 24 abril 2020.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. *Lei n° 1398 de 17 de novembro de 2011.* Dispõe sobrea criação do centro de educação pomerana no município de cooficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá. Disponível em www.legislacaocompilada.com.br/santamaria/Arquivo/Documents/legislacao/html/L13982011.html Acesso em : 24 abril 2020.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. *Município.* 2020. Disponível em :http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/o-municipio. Acesso em 24 abril 2020.

SAVEDRA, M.M.G; HÖHMANN, B. Das plurizentrische Deutsch in Brasilien und die regionale Koofizialisierung eines ostniederdeutschen Dialekts. In: SCHEIDER-WIEJOWSKI, K.; KELLERMEIER-REHBEIN,B.; HASELHUBER,J. (Orgs.). *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. 1ed. Berlin: De Gruyter Mouton, 2013, v.1, p. 411-426.

SAVEDRA, M.M.G.; MAZZELLI, L. A língua pomerana em percurso histórico brasileiro: uma variedade (neo)autóctone. *In: Working Papers em Linguística,* Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 6-22, 2017.

SAVEDRA, M.M.G.; ROSENBERG, P. Deutsche Einwanderung in Brasilien: Sprachrevitalisierung und Transkulturalisierung. *In:* JOHNEN, T.; SAVEDRA, M. M. G.; SCHRÖDER, U. (Orgs.), *Sprachgebrauch im Kontext – die deutsche Sprache im Kontakt, Vergleich und in Interaktion mit Lateinamerika/Brasilien*. Stuttgart: Ibidem Verlag, 2019. p. 215-247.

SEIBEL, I. *Os pomeranos brasileiros. O povo pomerano no Brasil*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2016.

SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização. In: PANDOLFI, D. C. (Org.). *Repensando o Estado Novo***.** Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 199-228.

TRESSMANN, I. *Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolingüístico de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo*. 2005. 335f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TRESSMANN, I. *Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português. Pomerisch Portugijsisch Wöirbauk*. Santa Maria de Jetibá: Secretaria de Educação, 2006.

UNESCO. *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Barcelona, jun. 1996. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em 15 janeiro 2019.

WAGEMANN, E. *Die Deutschen Kolonisten im brasilianischen Staate Espirito Santo*. München und Leipzig, Ducken & Humblot, 1915.

WERNICKE, H. *Viagem pelas colônias alemãs no Espírito Santo: a população evangélico-alemã no Espírito Santo, uma viagem até os cafeicultores alemães em um estado tropical do Brasil*. Vitória: Arquivo Público do Espírito Santo, 2013 [1910].

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

POLÍTICAS PÚBLICO-LINGUÍSTICAS EM PUBLICIDADE SOBRE VIH-SIDA PARA O CONTEXTO "RURAL" ANGOLANO

PUBLIC-LANGUAGE POLICIES ON HIV-AIDS ADVERTISING FOR THE ANGOLAN "RURAL" CONTEXT

Ezequiel Pedro José BERNARDO[1]

RESUMO: A avaliação da utilização das línguas nacionais nas diversas esferas da sociedade angolana aponta para um grande afastamento, silenciamento, marginalização dos falantes dessas línguas promovendo a exclusão linguístico-social, o que influencia no alto índice de expansão do VIH-SIDA nas áreas rurais. O aumento de seropositivos no território nacional, principalmente em áreas em que os indivíduos falam a língua nacional e as propagandas publicitárias da doença são feitas na/em língua portuguesa, favorece uma franja da sociedade em detrimento da outra. O artigo objetiva analisar a relevância de políticas públicas e linguísticas voltadas à utilização das línguas nacionais nas propagandas publicitárias sobre a prevenção do VIH-SIDA em Angola. O estudo está ancorado em revisão bibliográfica, tendo foco em relatórios sobre a doença, políticas públicas e linguísticas embasado nas perspectivas teóricas de PENC-VIH-SIDA (2006), *PENR/ITS-VIH/SIDA 2015 – 2018* (2014), Teixeira (2002); Gianezini, Barretto *et al* (2017); Bernardo (2018), (2019), Severo, Sitoe *et al* (2014), Severo, Makoni (2015), entre outros. Da análise evidenciou-se que a diversidade linguística angolana exige a adopção de propagandas publicitárias e educação sexual para as áreas fronteiriças e rurais em línguas nacionais, visto que a tradução de uma língua para a outra anula elementos linguístico-culturais e ideológicos que reverberam uma comuindade.

PALAVRAS-CHAVE: VIH-SIDA. Políticas Públicas. Políticas Linguísticas. Exclusão.

ABSTRACT: The evaluation of national language use in various spheres of angolan society pinpoints to a great distance, silence, marginalization of speakers of these languages, promoting linguistic-social exclusion, which influences the high rate of expansion of HIV-AIDS in rural áreas. The increase in the number of people living with HIV in the national territory, especially in áreas where individuals speak the national language and advertising of the desease is done in Portugeuese, favoring a fringe of society over the other.The article ams to analyze the relevance of publicand linguistic policies aimed at the use of national languages in advertising for HIV-AIDS prevention in Angola. The study is anchored in a literature review, focusing on reports on the desease, public policies and linguistics based on the theoretical perspective of PENC-VIH-SIDA (2006), *PENR/ITS-VIH/SIDA 2015 – 2018* (2014), Teixeira (2002); Gianezini, Barretto *et al* (2017); Bernardo (2018), (2019), Severo, Sitoe *et al* (2014), Severo, Makoni (2015), to name but a few. From the analysis, it was evidenced that the Angolan

1. Ezequiel Pedro José Bernardo, possui graduação em Língua e Literatura em Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto (2013), mestrado em Sociolinguística e Dialectologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018). Professor assistente do Instituto Superior de Ciências da Educação - Cabinda (ISCED), rege e lecciona as disciplinas de Sociolinguística; Psicolinguística; Seminário de Especialização e acompanha as Práticas Pedagógicas II. Chefe de Repartição do Departamento de Ensino e Investigação em Língua Portuguesa desde 2016. Tem desenvolvido pesquisas ligadas a políticas linguísticas-educativas em contextos multilíngues e pós-colonial; variação linguística e sistema de ensino; políticas públicas e linguística no sistema de saúde, de justiça; línguas como factor de inclusão e ou exclusão; língua e cultura na perspectiva da produção de enunciados proverbiais. Parecerista de artigos científicos e prémio. Membro do grupo de Políticas Linguísticas Críticas da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro da Acção Linguagem em cena – Debatendo Pesquisa e Ensino da Universidade Federal de Catalão. E-mail: bindumuka@hotmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2649-1501.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 18/10/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

linguistic diversity requires the adoption of advertising and sexual education for the border and the rural areas in national language, since the translation o fone language to another cancels linguistic-cultural and ideological elements that reverberate a community.

Keywords: HIV-AIDS. Public Policies. Linguistic Policies. Exclusion.

Introdução

Os grupos etnolinguísticos Ovimbundu, Ambundu, Bakongo, Tucokwe, Ovakwanyama, Ovanyaneka, Vangangela, Ovahelelo, Vambunda e Valuvale constituem a realidade sociolinguística e sociocultural de Angola. Os referidos grupos são originários da família linguística Níger-Condofania, Khoisan e o Indo-europeu. Os diversos grupos etnolinguísticos espelham claramente o multilinguismo angolano. Mas, por força da Constituição da República de Angola (2010) que tem apenas o português como língua oficial, há um silenciamento e marginalização de forma implícita das línguas nacionais e de seus respectivos falantes, deixando visível marcas (neo)coloniais que se configuram num desenrolar histórico que envolve o processo de colonização.

Isso significa que, conforme Santos (2010, p. 228), "o fim do colonialismo político não determinou o fim do colonialismo social, nem nas ex-colônias, nem nas ex-potências colonial". A construção do monolinguismo em Angola pode ser apontado como consequência de um sistema de centralização do poder, tornando os sujeitos falantes das línguas não oficial reféns da língua oficial, a língua portuguesa, que é também a língua da saúde, do ensino, da justiça e das propagandas publicitárias – marginal aos sujeitos não falantes dessa mesma língua. Essa marginalização, estigmatização e silenciamento pode ser apontado como um fator que influencia a proliferação do VIH-SIDA (Vírus da Imunodeficiência Humana-Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) nas áreas designadas rurais, cujo processo comunicativo tem sido maioritariamente mantido em língua nacional.

Angola encontra-se localizada a Sudoeste de África e ocupa uma extensão territorial de 1.246.700 km², habitada maioritariamente por povos de origem **bantu**. Quanto à questão político-administrativa, o país tem 18 províncias. Os dados do último censo realizado em 2014 aponta a existência de 25.789.024 habitantes, onde cerca de 16.153.987, equivalente a 63%, são residentes de áreas urbanas e 9.635.037, que equivale a 37%, são residentes de áreas rurais. No que se refere às línguas, o português é usado por 71% de falantes, o **Umbundu** é falado por 23% da população, o **Kikongo** e o **Kimbundo** por 8% a cada, o **Cokwe** por 7% de falantes, e as outras línguas apresentaram percentagens abaixo de 5 (Instituto Nacional de Estatística (INE), 2014). Os dados, contudo, são susceptíveis de questionamentos quanto à percentagem da língua portuguesa, uma vez que não esclarece se os falantes referem-se ao português como língua segunda ou como língua primeira (BERNARDO, 2018).

Angola apresenta uma fronteira terrestre de 4.837 km e está coberto pela República Democrática do Congo e República do Congo à Norte; República da Zâmbia à Leste; República da Namíbia à Sul, e banhada pelo Oceano Atlântico à Oeste numa linha marítima de 1.236 km. *O Plano Estratégico Nacional de Combate ao VIH-SIDA* (2006) destaca que esses países fronteiriços apresentam um índice elevado de seroprevalência, o que facilita a sua proliferação em Angola.

A definição de políticas públicas e linguísticas constitui um elemento fundamental para realidades multilíngues e multiculturais, pois pode contribuir para a construção de um país mais inclusivo e sociável. As políticas públicas estão, normalmente, assentes na elaboração, na formulação e na análise dos programas que envolvem o campo político (Estado) que tendem à defesa e à garantia do bem-estar da sociedade (TEIXEIRA, 2002; ALMEIDA , GOMES, 2018; GIANEZINI, BARRETTO *et al* 2017). No que tange às políticas linguísticas, essas dizem respeito a questões de definições das línguas a serem usadas por uma determinada sociedade, sendo elas alvo de planificação nas suas mais variadas formas (BERNARDO, 2018, 2019; SEVERO, 2014; SEVERO, MAKONI, 2015; CALVET, 2007). Porém, as políticas linguísticas não circunscrevem-se unicamente a leis/decretos de determinado país, podendo passar por ações não-governamentais.

Nessa perspectiva, percebe-se que as políticas públicas e as políticas linguísticas envolvem decisões tomadas no sentido de beneficiar a sociedade. A política linguística aqui pode ser vista em duas vertentes: (i) políticas linguísticas implícitas/micro, que se assentam no uso de línguas não oficiais por um Estado, isto é, por não serem reconhecidas seu uso nas diversas esferas da sociedade e (ii) políticas linguísticas explícitas/macro, cujas decisões de uso são definidas pelo Estado, as designadas línguas oficiais. As políticas públicas e linguísticas são executadas tendo em atenção as definições do interesse do Estado.

Do aludido, argumentamos que a língua de propagandas publicitárias não deviria se restringir à língua portuguesa uma vez tratar-se de um país de diversidade linguística. O monolinguismo utópico a nível da saúde, educação sexual e das propagandas publicitárias sobre o VIH-SIDA e outras endemias é questionado por estar centrado numa língua que não é a falada por todos os angolanos.

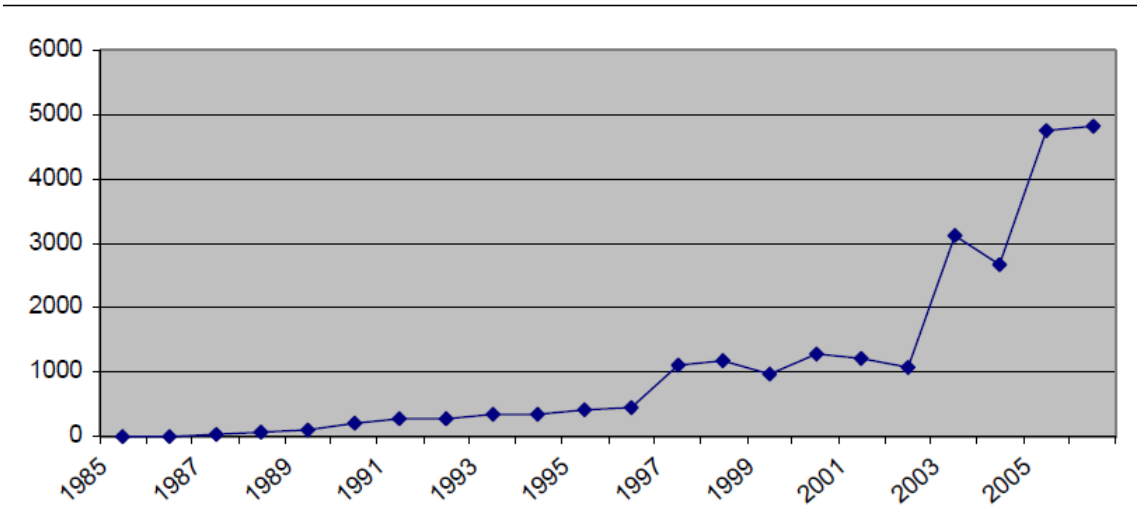
O presente artigo visa analisar a relevância de políticas públicas e linguísticas voltadas à utilização das línguas nacionais nas propagandas publicitárias sobre a prevenção do VIH-SIDA em Angola, visto que as políticas públicas e políticas linguísticas, embora sejam campos de abordagem teórica díspares, têm uma estreita relação ao estarem voltados para e sobre a sociedade. Paralelamente ao objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos: (i) *observar as políticas públicas voltadas à questão da VIH-SIDA para o contexto rural e fronteiriço*; (ii) *refletir sobre a importância das políticas linguísticas na prevenção do VIH-SIDA em realidades rurais e fronteiriças*; (iii) *sugerir caminhos que venham a mitigar as políticas públicas e linguísticas no contexto de diversidade linguística*.

Para tanto, buscamos apresentar um breve panorama sobre o crescimento do VIH-SIDA em Angola de modos a nos permitir compreender o índice de proliferação da doença; em seguida, serão vistas questões de políticas públicas e linguísticas referentes ao VIH-SIDA; na terceira seção, desenvolvemos uma reflexão em torno da lei 8/04, de 1 de Novembro, de forma a compreender o lugar das línguas nacionais e suas implicações na questão do VIH-SIDA; por fim, reflitimos sobre o monolinguismo utópico e suas implicações no (des)conhecimento das formas de prevenção.

1. Breve panorama sobre o índice de proliferação do VIH-SIDA em Angola

As estimativas sobre as tendências de proliferação do VIH-SIDA são documentadas nos seguintes instrumentos (i) inquérito populacional realizado em 2016; (ii) inquérito das tendências de vigilância-sentinela entre mulheres grávidas efetuado em 2004 e 2013; (iii) inquéritos biológicos e comportamentais integrados entre populações-chave; (iv) programa recolhidos rotineiramente. Tais dados revelam que desde 1985, em que se diagnosticou o primeiro caso de VIH-SIDA, tem se observado um crescimento exponencial da doença. Por exemplo, o *Estudo de Prevalência-sentinela*, efetuado em 2005, revela que, desde novembro de 2006 registrou-se um total de 24.789 casos de VIH-SIDA, o que corresponde a 6,2% do total de infecções estimadas para o país. Para uma população estimada em 16.038.000 habitantes, há uma prevalência do VIH de 2,5%. Esse número foi crescendo à medida que o tempo passava. Vejamos o gráfico 1 sobre o número absoluto de casos notificados a cada ano, cenário que espelha uma tendência exponencial (*Plano Estratégico Nacional para o Controlo das Infecções de Transmissão sexual, VIH e SIDA 2007-2010*, 2006).

Gráfico 1 – Número de casos de VIH-SIDA por ano de notificação, Angola, 1985 até novembro de 2006



Fonte: Instituto Nacional de Luta contra a SIDA, 2006.

O gráfico leva a perceber o índice anual de crescimento da doença. Essa amostra serve única e exclusivamente para apresentar o aumento da VIH-SIDA. Dados de 2016 descrevem que aproximadamente 280.000 pessoas vivem com o VIH, das quais 59% são do gênero feminino. Porém, a epidemia em Angola é vista como generalizada, pois apresenta uma prevalência de 1,9% em indivíduos adultos entre 15 a 49 anos, sendo 2,2% em mulheres e 1,5% em homens. A província do **Cunene**, que faz fronteira com a República da Namíbia, é a que apresenta maior percentagem, em torno de 6,1%; e a percentagem mais baixa é vista na província do **Zaire** com 0,5%.

Tendo feita essa breve caraterização sobre o VIH-SIDA em Angola, passaremos, em seguida, a discorrer sobre as políticas públicas e linguísticas em Angola de modos a percebermos como o Estado exerce seu papel para prevenção da doença em áreas rurais e fronteiriças.

2. O VIH-SIDA em Angola: sobre as políticas públicas e linguísticas

Os diversos debates contemporâneos que levantam diversos aspectos sociais referentes ao VIH-SIDA dizem respeito a questões de políticas públicas. O Estado desempenha um papel preponderante na formulação de políticas públicas por se tratar de um parceiro da sociedade e sua responsabilidade assenta-se em satisfazer as necessidades dos grupos sociais.

A década de 30 do século XX foi vista como o momento de construção e aperfeiçoamento da temática sobre políticas públicas, que teve origem na expressão **policy analysis,** por H. Laswel (1936), H. Simon (1957), C. Lindblom (1959; 1979) e D. Easton (1965), cuja preocupação voltou-se para conciliar o conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos, com fins de estabelecer diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo (SOUZA, 2006).

No que se refere à área de saber da política linguística e planejamento linguístico, o seu aparecimento data do início da década de 60, juntamente com a sociolinguística, com a finalidade de compreender as medidas institucionais sobre as línguas (SOUZA e PEREIRA, 2016). Nesse contexto, linguistas como Bright, Labov, Gumpers e Hymes cunharam o termo **language planning** "planejamento linguístico", mas o desenvolvimento da área esteve na responsabilidade de Fishman, Fergurson e Kloss, que aprofundaram o campo das políticas linguísticas.

O contexto multilíngue caraterístico dos países africanos e, de forma particular, angolano exige das políticas públicas se atentar às políticas linguísticas sob formas de

reduzir a descriminação e a desigualdade, com foco na dignidade humana, questões consagradas na Constituição da República de Angola (2010), no artigo 21º, alíneas

> d) **Promover o bem-estar**, a solidariedade social e a elevação da qualidade de vida do povo angolano, **designadamente dos grupos populacionais mais desfavorecidos**;
> h) **Promover a igualdade de direitos e de oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação***;*
> n) **Proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana**, como património cultural, e **promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação**; (Grifo nosso)

Os incisos 1 e 2 do artigo 23º reforçam a questão da igualdade, sendo que ninguém pode ser prejudicado de qualquer direito por questões linguística e grau de instrução. Vejamos:

> **1) Todos são iguais perante a Constituição e a lei**.
> **2) Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito** ou isento de qualquer dever **em razão** *da* sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, **língua**, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, **grau de instrução**, condição económica ou social ou profissão. (Grifo nosso)

A Constituição da República de Angola (2010) destaca, no artigo 19º que "**a língua oficial na República de Angola é o Português**", isso no inciso 1. O inciso 2 destaca que "o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional". Nesse contexto, problematizo a questão de hierarquização linguística que funciona como estratégia **cafricolinguística**[2]. Diante da fragmentação linguística, da invisibilidade, da vulnerabilidade dos sujeitos, da invisibilização das línguas nacionais, das culturas, das identidades e, consequentemente, da violação do direito à informação na sua própria língua, defendemos que precisamos exigir que o Estado defina políticas públicas e linguísticas que respondam às necessidades dos falantes das línguas nacionais. Porém, a hegemônica língua portuguesa tem gerado efeitos delicados, como constrangimentos a nível da saúde pública e impossibilidade de ser informado sobre a epidemia do VIH-SIDA na sua língua, o que promove a rejeição linguístico-social das pessoas residentes em áreas fronteiriças e rurais (SEVERO, 2019).

2. **Cafricolinguística** é um termo cunhado por nós com a finalidade de designar as ações de Estado que visam, de forma implícita ou explícita, tornar os sujeitos usuários de línguas não hegemónicas incapazes de recorrer a elas para fins comunicativos nas diversas esferas institucinais da sociedade. A cafricolinguística funciona como uma degolação lenta. São ações perpetradas por sistemas (neo)coloniais que silenciam povos, línguas, culturas e identidades, por meio de políticas públicas e linguísticas.

O combate do VIH-SIDA em Angola remonta ao ano 1986, quando foi oficialmente diagnosticado o primeiro caso da doença no país. O caso registrado motivou o Ministério da Saúde (MINSA) a reforçar esforços para medidas primárias de combate à doença, tendo sido criado em 1987 a Comissão Técnica Nacional sob a responsabilidade do Ministério da Saúde, da Educação, das Forças Armadas, da Universidade Agostinho Neto e do Programa Nacional de Luta Contra a SIDA, todos eles sob tutela da Direcção Nacional de Saúde Pública – MINSA.

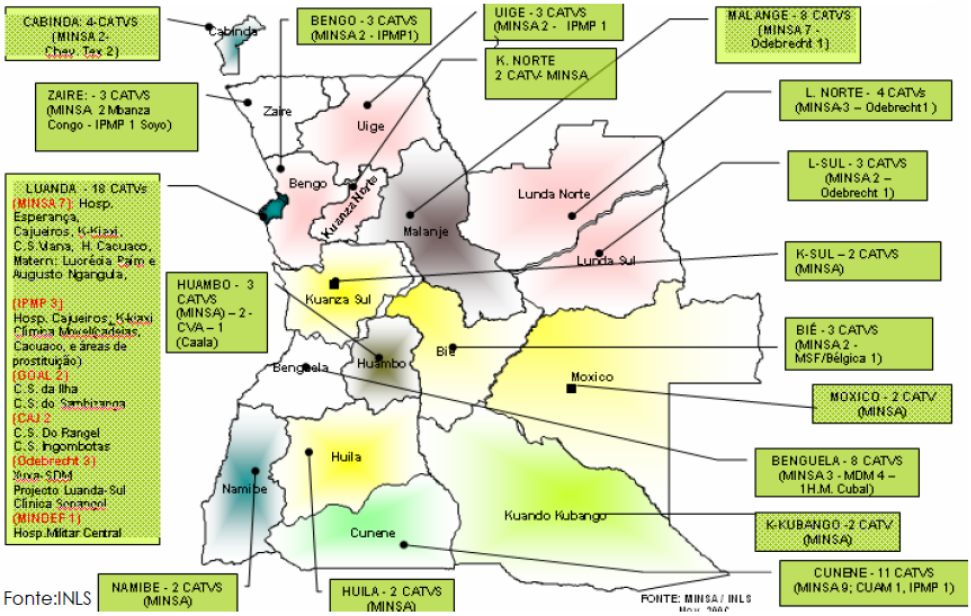
Vários planos de ações tiveram de ser desenhados com o apoio da Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP), Progrma das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de formas a reduzirem as dificuldades com que vinham se deparando, mas os objetivos traçados não tinham sido alcançados por falta de condições financeiras. Mais tarde, em 1999, o combate à epidemia veio a ter o apoio do Banco Mundial dando azo à criação do Plano Estratégico Nacional (PEN), que procurou envolver igrejas, Cruz Vermelha de Angola, Universidade Agostinho Neto e Nações Unidas.

Embora as iniciativa de políticas públicas aumentavam, tendo sido constituido no ano de 2002, no mês de novembro, a Comissão Nacional de Luta Contra a SIDA e outras Endemias (CNLSI), coordenado pelo presidente da República de Angola José Eduardo dos Santos, a instituição não se ateve a questão da diversidade linguística, a língua portuguesa era a única utilizada para fins de propagandas publicitárias. A criação da CNLSI tinha como finalidade proporcionar ao país um meio de coordenar as ações de luta contra a SIDA no território nacional.

De modo a responder a essa demanda, criou-se uma estrutura através do Decreto nº 07/05, de 5 de março, que deu corpo ao Instituto Nacional de Luta Contra a SIDA (INLS). Essa atitude foi reforçada pela Lei Constitucional, alínea f) do artigo 112ª e do artigo 113ª (PEN, 2006).

Ainda no âmbito das políticas públicas, e particularmente na prevenção do VIH-SIDA, há de se fazer valer a criação a nível nacional de 83 Centros de Aconselhamento e Testagem Voluntária, distribuídos por províncias da seguinte maneira: Záire, Bengo, Huambo, Lunda Sul e Bié com três centros a cada; Moxico, Kwando Kubango, Namibe, Huila, Kwanza Norte, com dois centros a cada; Lunda Norte e Cabinda com 4; Benguela com 8; Cunene com 11; Malanje com 8; e finalmente Luanda com 18 Centros de Aconselhamento e Testagem Voluntária, como se pode observar no mapa abaixo.

Ilustração 1 – Distribuição dos 83 Centros de Aconselhamento e Testagem Voluntária, Angola, 2006



Fonte: INLS, 2006

O esforço feito para a expansão de Centros de Aconselhamento e Testagem Voluntária nas 18 províncias de Angola não reduziu o aumento do número de indivíduos infectados, o que nos leva a pensar sobre os efeitos de questões linguísticas em realidades fronteiriças e rurais. Será que as ações de saúde sexual e reprodutiva, principalmente entre os jovens (12 – 24 anos), em áreas rurais e fronteiriças é compreendida na/em língua portuguesa? Embora a Constituição retoricamente reconheça o princípio de igualdade e proíba a descriminação, assegurando o direito de ser informado na sua língua, é a própria Constituição que promove o monolinguismo, devido à falta de co-oficialização das línguas nacionais (BERNARDO, 2018). É preciso elencar 3 aspectos que o autor considera fundamentais para um país equitativo: (i) o (re)planejamento linguístico; (ii) a inclusão dos aspectos sociolinguísticos e socioculturas sendo práticas dos grupos; (iii) assumir uma política linguística mesoclótica de modos a terminar com o imperialismo linguístico-cultural. Desse modo, as propagandas publicitárias numa língua que não seja a do sujeito afeta a comunidade a que se destina. A anulação dos aspectos realçados reafirma a ideia de Nfuwa (2017) ao referir em entrevista a Bernardo (2018), de que a morte das línguas nacionais vem sendo um projeto político do Estado poscolonial, desde o período colonial, com a finalidade de interditar e **degolar** a utilização das línguas nacionais nas diversas esferas da vida social.

Feita a descrição sobre o VIH-SIDA e as questões de políticas públicas e linguística, com as implicações na proliferação do VIH-SIDA em áreas rurais fronteiriças, a seguir passamos em revista o ponto referente à lei 8/04, de 1 de novembro de modo a

percebermos a representação da diversidade linguística e a invisibilidade dos sujeitos falantes das línguas nacionais.

3. Lei 8/04 e o lugar dos (in)visíveis

As leis são diretrizes criadas e executadas por instituições sociais ou governamentais com a finalidade de regular ações e comportamentos. No nosso estudo, nos atemos a compreender os meandros da lei 8/04, de 1 de novembro, com foco no espaço reservado à questão da diversidade linguística. No âmbito das políticas públicas, o Estado promulgou a lei 8/04 sobre o Vírus da Imunodeficiência Humana – HIV e a Síndroma de Imunodeficiência Adquirida – SIDA, cujo preâmbulo descreve que

> o combate à epidemia da SIDA requer a **adopção de medidas urgentes e eficazes, estabelecendo-se normas que visam por um lado o controlo e prevenção da infecção pelo vírus da imunodeficiência humana** – *VIH* e síndroma de imunodeficiência adquirida – SIDA e por outra, promover a protecção das pessoas infectadas (LEI 8/04; grifo nosso).

A referida lei sobre o VIH-SIDA nas disposições gerais, no seu artigo 1, destaca nos incisos 1 e 2 as seguintes finalidades:

> 1) **garantir a protecção e promoção integral da saúde das pessoas mediante a adopção de medidas necessárias para a prevenção**, controlo, tratamento e investigação do VIH/SIDA;
>
> 2) estabelecer os direitos e deveres das pessoas infectadas pelo VIH ou doentes do SIDA, do pessoal de saúde e **outros em situação de risco ou contágio, bem como da população em geral** (LEI 8/04; grifo nosso).

Ora, tendo em atenção o contexto de diversidade linguística do país, julgamos que as políticas linguísticas desempenham um papel preponderante na resposta a questões de medidas urgentes e eficazes que permitam a prevenção da epidemia em áreas fronteiriças e rurais. Essa posição é reforçada pelo *Plano Estratégico Nacional para o Controlo das Infecções de Transmissão Sexual, VIH-SIDA (2007-2010)* de 2006 ao destacar o aumento do número de **seropositivos** nas províncias, mais concretamente em regiões fronteiriças e áreas rurais. Entretanto, urge (re)pensar as questões de políticas públicas e linguísticas, veiculando propagandas publicitárias em línguas nacionais, bem como desenvolvendo a educação sexual nessas localidades em línguas locais. Pensamos que, nesses moldes, uma medida dessa contribuiria para a redução de equívocos nas informações sobre a doença veiculadas em língua portuguesa e, em função, disso reduziria massivamente a proliferação da doença.

A lei em destaque motivou os seguintes questionamentos reflexivos que poderão ou não ser respondidos no decorrer da nossa abordagem: (i) Como o Estado tem encarado a questão da diversidade linguística em Angola? (ii) Como o país tem encarado a questão da seroprevalência do VIH-SIDA em áreas rurais? (iii) Quais são as políticas públicas adoptadas para mitigar a situação de proliferação da doença em áreas fronteiriças e rurais? Essas e outras questões não querem calar, uma vez tratar-se de um país multilíngue que devia ter suas línguas respeitadas.

Nas políticas públicas há um viés político que tem seu encaixe na satisfação das necessidades da população, porém, ela carece de um planejamento efetivo que tenha em atenção a vivência das comunidades. Nessa perspectiva, retomamos a lei 8/04 para percebermos até que ponto as políticas públicas sobre o VIH-SIDA beneficiam os falantes de línguas nacional. Apresentamos o artigo 3, assente na Responsabilidade do Estado. No inciso 1, alínea a) e e):

> a) **assumir através do Governo a luta contra o VIH/SIDA, como de interesse nacional, entendida nos aspectos de prevenção e controlo da propagação do VIH, considerando como áreas fundamentais a informação, educação**, o tratamento, a investigação da infecção e protecção da população em geral, o respeito pelos direitos e deveres das pessoas infectadas pelo VIH e doentes da SIDA em qualquer nível de atenção;
>
> e) **garantir** serviços públicos de saúde e **acções para prevenção**, tratamento e controlo das IO/ITS/VIH/SIDA, **com base no principio do acesso igualitário e universal para todos** (Grifo nosso).

Sobre a informação e a participação da população, a lei enfatiza, no artigo 17º, alínea a) o seguinte:

> **a) Ser informado e educada sobre os aspectos relativos às ITS/VIH/SIDA** em conformidade com as directrizes formuladas pela Comissão Nacional de Luta Contra a SIDA e Grandes Endemias; (Grifo nosso).
>
> Artigo 18 (Educação), inciso 1
>
> 1) O Ministério da Educação deve proceder à introdução de conteúdos referentes à sexualidade e ITS/VIH/SIDA em todos os currículos escolares.

No que diz respeito à realidade linguística angolana, o *V Plano Estratégico Nacional de Resposta às ITS/VIH-SIDA e Hepatites Virais* - Angola 2015 – 2018 (2014, p.14) reconhece a realidade multilíngue do país ao destacar que "existe uma diversidade cultural e linguística que exige uma abordagem multilíngue e multicultural para as intervenções educativas e a geração de consciência na mudança de comportamento visto que a maior parte da população conserva a sua herança cultural". Com essa argumentação queremos afirmar que a realidade sociolinguística do país deve ser seriamente

considerada na execução de políticas públicas para a prevenção do VIH-SIDA. Ainda a esse respeito, a Constituição da República de Angola (2010) defende o princípio de igualdade como se pode depreender no artigo 21, alínea h) **promover a igualdade de direito e de oportunidade entre os angolanos, sem preconceito de origem**, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; n) **Proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana**, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como **línguas de identidade nacional e de comunicação**. (Grifo nosso)

Embora observemos algumas tendências de políticas públicas voltadas à prevenção e controlo do VIH-SIDA, a lei "peca" ao não fazer menção ao uso das línguas nacionais em propagandas publicitárias e em campanhas de educação sexual, uma vez tratar-se de um país de diversidade linguística. Esse tipo de comportamento torna a língua portuguesa opressora e fonte de desumanização para os falantes das línguas nacionais (BERNARDO, 2018). Neste âmbito, o autor reforça a ideia da necessidade do sujeito sentir-se introsado no mundo descrito pela propaganda publicitária evitando a elitização que tende a veicular a mundividência da metrópole. Todavia, a hegemonização da língua portuguesa derivada da indefinição do estatuto das línguas nacionais pode ser vista como uma fonte de injustica social e segregação de grupos linguísticos não hegemónicos. Por outro lado, pensamos que o fato da comunidade rural e fronteiriça recorrer às línguas nacionais para a comunicação pode ser visto como um fator que influencia o pouco conhecimento das formas de prevenção, como descreve o Instituto Nacional de Luta contra a SIDA (2006), (2008), (2010).

A seguir desenvolvemos uma reflexão em torno do (des)conhecimento das formas de prevenção do VIH-SIDA apontadas como forma de proliferação da doença.

4. O (des)conhecimento das formas de prevenção: uma questão de analfabetismo?

A realidade heterogênea de Angola faz com que alguns sujeitos (des)conheçam as medidas de prevenção do VIH-SIDA e suas formas de transmissão devido a questões que envolvem a língua das comunidades, que muitas vezes não é o português. Chequer (2018, p. 29) considera que as "diversidades culturais e linguísticas exigem uma abordagem multilíngue e multicultural no que se refere as intervenções educacionais e na geração de consciência para a mudança de comportamentos". Assim, a utilização unicamente da língua portuguesa em propagandas publicitárias sobre a doença e as respectivas formas de prevenção pode ser vista como elemento que influencia a proliferação da epidemia nas regiões fronteiriças e rurais, uma vez que o falante das línguas nacionais terá um esforço redobrado de tentativa de tradução do português para a língua que fala, o que seria evitado se fosse informado na sua língua. Queiroz

et al (2018, p. 2068) consideram que "a falta de percepção do risco e/ou desinformação sobre a importância do conhecimento da condição serológica influencia diretamente na disposição para se testar para IST como o HIV/aids".

Vejamos os dados que nos apresenta a tabela 1 abaixo sobre os estudos comportamentais realizados pelo Instituto Nacional de Luta contra a SIDA em 2006, que descreve que entre os jovens de 15 a 24 anos, menos de 50% identificam corretamente as formas de prevenção da transmissão do VIH. Vejamos a tabela a seguir.

Tabela 1 - Percentagem da população dos 15-24 anos, segundo conhecimentos, atitudes e práticas em relação ao VIH e SIDA

		Conhecimento das formas de transmissão	Sexo antes dos 15 anos	Relação sexual com parceiro não regular	Uso de preservativo na ultima relação com parceiro não regular	Fez teste VIH
Área de residência	Urbano	51,7%	31,2%	50,6%	66,5%	14,1%
	Rural	11,3%	32,8%	34,6%	16,7%	2,7%
Idade	15 - 19 anos	19,5%	38,9%	43,3%	26,1%	1,7%
	19 - 24 anos	26,3%	24,6%	32,7%	39,5%	10,5%
Escolaridade	Até a 4ª classe	12,8%	24,1%	31,1%	17,1%	1,8%
	4ª - 6ª classe	21,7%	36,1%	47,6%	28,9%	4,3%
	7ª - Médio/PUNIV	57,6%	27,8%	56,2%	66,1%	18,7%
Ocupação	Estudante	32,6%	35,6%	56,0%	38,8%	5,3%
	Empregado	28,3%	30,7%	43,2%	45,0%	9,4%
	Desempregado	21,8%	28,4%	44,9%	31,0%	13,0%
	Doméstico	8,1%	19,3%	15,9%	18,6%	1,4%
	Militar/Polícia	13,7%	19,3%	95,7%	58,8%	37,1%
	Camponês	6,4%	29,1%	25,9%	10,6%	2,8%
Tempo de Residência	Até 1 ano	16,7%	31,3%	26,9%	31,8%	4,8%
	1 – 10 anos	25,9%	34,0%	44,1%	32,2%	8,8%
	Acima de 10 anos	22,2%	31,8%	38,3%	34,6%	4,8%
Total		22,7%	32,3%	38,5%	33,2%	5,9%

Fonte: Instituto Nacional de Luta contra a Sida, 2006

Os resultados apontam que entre os sujeitos da área rural, apenas 11,3% identificam as formas corretas de prevenção, enquanto a área urbana totaliza 51,7%, o que nos leva a afirmar que a área urbana goza de privilégio linguístico, tornando-os mais capacitados na identificação das formas de prevenção. O Instituto aponta, ainda, que o nível de escolaridade contribui para o conhecimento das formas de prevenção do VIH-SIDA, questão por nós discutível visto que, o que está em causa no contexto angolano não tem a ver com a escolaridade mas a língua que recorrem para estabelecer a comunicação que perpassa uma cosmovisão alheia a do sujeito que se expressa em línguas nacionais. Dito de outra forma, a propaganda publicitária em português descontextualiza o sujeito.

Percebe-se, ainda, que a área rural é a mais vulnerável quanto ao conhecimento das formas de transmissão, das relações sexual com parceiro não regular, do uso de preservativo. Os dados da tabela vão mais longe ao destacar que a maior concentração

de desconhecimento das formas de transmissão está entre os camponeses, comparativamente com militar/policia, empregado, desempregado, doméstico e estudante.

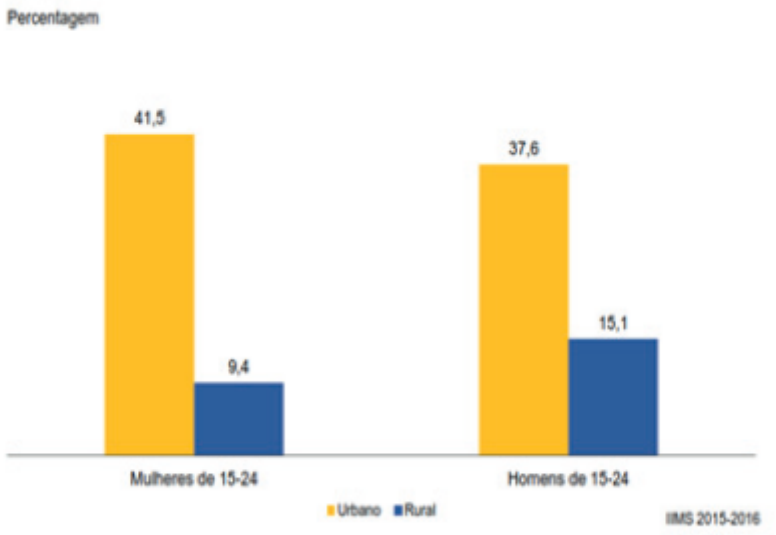
No que se refere ao aumento do número de situações da doença por razões escolares, que em certos relatórios do VIH-SIDA descrevem como analfabetismo, Francisco *et al* (2015) sustentam que

> o nível de escolaridade nem sempre estará associado ao conhecimento sobre HIV/Aids, sendo necessárias ações que promovam mudanças na formação cultural e social, principalmente durante o período de desenvolvimento infanto-juvenil nas escolas. Cabe também, não designar única e exclusivamente aos pais a tarefa de prover os ensinamentos sobre corpo, sexo e sexualidade, devendo estas informações serem prestadas por profissionais com exímia competência e habilidade sobre o assunto, evitando deste modo a prestação de informações dúbias (FRANCISCO *et al* 2015, p. 176).

Dados mais recentes do Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde (IIMS) de Angola 2015-2016, observáveis na figura abaixo, voltam a mencionar a área rural como a mais vulnerável em questões de conhecimento abrangente sobre o VIH-SIDA. A coluna de cor amarela apresenta os indicadores percentuais de homens e mulheres de área urbana e as de cor azul os indicadores da área rural. Nesses casos, Queiroz *et al* (2018) afirmam que

> o pouco conhecimento possui alto potencial para expor esses sujeitos a situações de risco, pois os torna vulneráveis, com opções limitadas de proteção e negociação de práticas de sexo seguro. As medidas de prevenção do HIV se limitaram a barreiras físicas que, quando indisponíveis, facilitam o sexo desprotegido, pela ausência de outra forma de protecção (QUEIROZ *et al* 2018, p. 2066).

Figura 1: Conhecimento abrangente sobre o VIH entre a população urbana e rural, Angola, 2015-2016



Fonte: Programa Conjunto das Nações Unidas sobre VIH/SIDA (ONUSIDA), 2018

Os dados apresentados, quer na tabela como na figura, mostram claramente um déficit nas definições de políticas públicas voltadas à prevenção do VIH-SIDA em áreas rurais. Isso porque "o conhecimento insuficiente ou equivocado sobre as medidas de prevenção do HIV, além de potencializar situações de exposição pela baixa percepção de risco, influencia directamente o estabelecimento de parcerias" (QUEIROZ *et al* 2018, p. 2068). As propagandas publicitárias sobre a doença e a educação sexual devem ser feitas também em línguas nacionais de forma a reduzirem o índice de proliferação do VIH-SIDA nas áreas fronteiriças e rurais, em atenção ao direito de ser informado na língua que fala.

Indagamos sobre a questão do analfabetismo, designação presente nos relatórios do Instituto Nacional de Luta contra a SIDA: ele é visto em que perspectiva, do sujeito que não sabe ler e escrever ou do sujeito que não decifra letras, não as domina? Torna-se relevante o questionamento, visto que os Relatório Final CPLP Angola (2017), o *Plano Estratégico Nacional para o Controlo das Infecções de Transmissão Sexual, VIH e SIDA 2007 – 2010* (2006), *V Plano Estratégico Nacional de Resposta às ITS-VIH/SIDA e Hepatites Virais 2015 – 2018* (2014) são apologistas de que a proliferação do HIV-SIDA é uma questão de analfabetismo. Vejamos o que descreve o *Relatório Final CPLP Angola* (2017, p. 33).

> O analfabetismo é considerado elevado em Angola, com uma taxa superior a 30%, quase 1/3 da população (o equivalente a mais de 5 milhões de pessoas). As causas apontadas são o insucesso escolar, mas também o elevado número de refugiados, além do absenteísmo dos docentes (faltas em torno de 40% das aulas).

Em nosso entender, o alto índice de desconhecimento da forma de transmissão do VIH-SIDA nos sujeitos que frequentam a 4ª classe comparativamente com os da 6ª classe e médio/PUNIV não pode ser vista na perspectiva de analfabetismo. Se observarmos com atenção, percebemos que os menos escolarizados encontram-se, na sua maioria, em áreas rurais e essas realidades linguísticas exigem que "toda ação de prevenção deve ser adaptada ao local em que está sendo realizada, à cultura, ao modo de vida dos grupos a que se dirige" (BRASIL, 2008, p. 10). Desse modo, o desconhecimento da prática linguística do português nas localidades rurais e fronteiriças não pode ser vista como questão de analfabetismo. Trata-se de sujeitos que têm suas línguas maternas e merecem ter suas práticas linguísticas reconhecidas e respeitadas, veiculando as informações sobre a prevenção do VIH-SIDA e a educação sexual na língua dessas comunidades, o que reduziria problemas de incompreensão das formas de prevenção.

Considerações finais

A discussão apresentada a partir da perspectiva das políticas públicas e linguísticas e a questão da proliferação do VIH-SIDA em realidades fronteiriças e rurais é de suma relevância para pensarmos as questões de descriminação, igualdade, dignidade humana e o do direito do sujeito ser informado em sua língua. O Estado desempenha um papel preponderante em questões de definição de políticas públicas que, normalmente, estão voltadas à sociedade; porém, o contexto multilíngue, multicultural angolano carece o recurso às línguas nacionais.

O cenário linguístico e os dados sobre a proliferação da epidemia do VIH-SIDA produzidos pelos Relatórios realizados pelo Instituto de Luta contra a SIDA (2004), (2006), (2014), (2018) deixam clara a necessidade de reflexão sobre o sistema que dá voz e vez ao português como língua oficial e hegemônica, deixando à margem a heterogeneidade linguística que caracteriza o povo. Ações que garantam ao povo inclusão e agregação carecem de políticas públicas e linguísticas concretas, que vão desde a definição do estatuto das línguas nacionais até a co-oficialização dessas línguas. Por conseguinte, defendemos que as propagandas publicitárias e educação sexual para as áreas fronteiriças e rurais sejam feitas em línguas nacionais, uma vez que o mecanismo de tradução de uma língua para a outra exige maior esforço mental e certos elementos das línguas não se traduzem, pois são contextuais.

Referências

ANGOLA. *Constituição da República*. Luanda: Imprensa Nacional, 2010.

_____. *Lei sobre o Vírus da Imunodeficiência Humana – HIV e Síndroma de Imunodeficiência Adquirida – SIDA*, Lei 8/04, de 1 de Novembro. Luanda: Assembleia Nacional, 2004.

_____. *Plano Estratégico Nacional para o Controlo das Infecções de Transmissão Sexual, VIH e SIDA 2007-2010*. Instituto Nacional de Luta contra a SIDA. Luanda: MINSA, 2006.

_____. *V Plano Estratégico Nacional de Resposta às ITS/VIH-SIDA e Hepatites Virais - Angola 2015 – 2018*. Instituto Nacional de Luta contra a SIDA. Luanda: MINSA, 2014.

_____. *Relatório Nacional Consolidado da Avaliação do Ambiente Jurídico em Angola*. Luanda: MINSA, 2018.

_____. *Relatório de Progresso da Resposta Global à SIDA (GARPR, 2014)*. Luanda: MINSA, 2014.

_____. *Relatório Final da CPLP*. Luanda: MINSA, 2017.

ALMEIDA, Lia de Azevedo, Ricardo Corrêa GOMES. *Processo das políticas públicas: revisão de literatura, reflexões teóricas e apontamentos para futuras pesquisas*. Rio de Janeiro: Caderno EBAPE.BR. p. 444-455, 2018.

BERNARDO, Ezequiel Pedro José. *Política linguística para o ensino bilíngue em Angola*. 2018. 177f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis.

BRASIL. *Manual de prevenção das DST/VIH/Aids em comunidades populares*. Ministério da Saúde. Brasília: Série Manuais, 2008.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CHEQUER, Pedro. (Org.). *Epidemia de VIH nos países de língua oficial portuguesa*. ONUSIDA. *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP*. UNAIDS, 2018.

FRANCISCO, Márcio Tadeu Ribeiro *et al*. *Conhecimento sobre HIV/aids e a utilização do preservativo entre os participantes do carnaval*. Revista Cubana de Enfermería. 2015. Disponível em: http://scielo.sld.cu. Acesso em 25/Fev./2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). *Resultados definitivos: Recenseamento Geral da População e Habitação*. Luanda: INE, 2014.

GIANEZINI, Kelly, Letícia Manique BARRETTO. *Políticas públicas: definições, processos e constructos no século XXI*. Revista de políticas públicas. p. 1065 – 1084, 2017.

QUEIROZ, Artur Acelino Francisco Luz Numes *et al*. *Conhecimento sobre VIH/aids e implicações no estabelecimento de parcerias entre usuários do Hornet*. Revista Brasileira de Enfermagem REBEn, p. 2063-2070, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERO, Cristine, Daniel SASSUCO, Ezequiel BERNARDO. *Português e línguas bantu na educação angolana: da diversidade como "problema"*. Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos. **Número 43.** 2019. p. 290-307.

SEVERO, Cristine Gorski, MAKONI, Sinfree. *Políticas linguísticas Brasil-África (Por uma Perspectiva Crítica)*. Santa Catarina: Isular, 2015.

SEVERO, Cristine. Língua e Estados nacionais: problematizações históricas e implicações. In: SERRA, Carlos. *Estão as Línguas Nacionais em Perigo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014. p. 9-36.

SOUZA, Celina. *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. Revista Sociologias. Porto Alegre, 2006. p. 368-375.

SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix de, Telma Cristina de Almeida Silva PEREIRA. *Política linguística e política pública: uma proposta de intersecção teórica*. Rio de Janeiro: Matraga, 2016. p. 168-184.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. (2002). *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. AATR-BA.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

DIÁLOGOS SOBRE LINGUAGEM/LÍNGUA/CULTURA ENTRE HOOKS, MENCHÚ E FANON

DIALOGS ON "LANGUAGE" "DISCOURSE" AND "CULTURE" BASED ON HOOKS, MENCHÚ AND FANON

Doris Cristina Vicente da Silva MATOS[1]

RESUMO: Este artigo problematiza os conceitos de "Linguagem", "Língua" e "Cultura", a partir da perspectiva transgressiva e decolonial preconizada em estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada. Para tanto, parto de uma análise textual/interpretativista de trechos das seguintes obras: *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, de bell hooks (2013); *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, de Elizabeth Burgos (2011) e; *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2008). Os resultados apontam que os três conceitos estão imbricados, pois as relações sociais travadas operam a partir de sistemas de poder atravessados pelas estruturas coloniais em que as sociedades foram erguidas. Essa dinâmica possibilita a inclusão ou exclusão de certos indivíduos, principalmente as vozes do Sul, as chamadas periferias epistêmicas, historicamente silenciadas e/ou invisibilizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística aplicada transgressiva. Decolonialidade. Linguagem. Língua. Cultura.

ABSTRACT: This article problematizes the concepts of "Language", "Discourse" and "Culture" from the transgressive and decolonial perspective posited by contemporary studies in the field of Applied Linguistics. My approach is based on a textual\interpretative examination of the following works: *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, by bell hooks (2013); *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, by Elizabeth Burgos (2011) and Frantz Fanon´s *Pele negra, máscaras brancas* (2008). The findings herein show how the aforementioned concepts dovetail, since established social relations operate within the framework of systems of power enmeshed in colonial structures in which those societies arose. This dynamic interplay has enabled the inclusion and/or the exclusion of individuals, mainly voices from the Southern Hemisphere, the so called epistemic outskirts, historically silenced and/or cloaked in invisibility.

KEYWORDS: Transgressive applied linguistics. Decolonization. Language. Discourse. Culture.

1. Introdução

Esse artigo é balizado pelos estudos dentro da área de Linguística Aplicada (LA) de caráter transdisciplinar, mais especialmente, no trabalho a partir de teorias transgressivas, conforme aponta Pennycook (2006). O vocábulo transgressivo, trazido para a LA, é ressignificado, indicando a problematização necessária nos modos de produção dos conhecimentos, incluindo o caráter político que é inerente à (re)criação de novas

1. Doutora em Língua e Cultura pela UFBA; Professora Associada de Língua Espanhola e Linguística Aplicada do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS, docente no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS, Sergipe, Brasil. Email: profadoris_ufs@yahoo.com.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0977-2221.

Recebido em 14/02/2020
Aprovado em 30/05/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

epistemologias, preocupadas com discursos invisibilizados, marginalizados e subalternizados por modelos tradicionais de ciência.

Entendo que o diálogo com as ditas periferias epistêmicas é um ponto central para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul (MOITA LOPES, 2013, 2006) e, ainda, a partir delas. Dialogar *com* é necessário, mas no momento em que partimos dessas vozes, há uma mudança no sentido da construção dos saberes, em que o conhecimento parte das camadas desprivilegiadas historicamente nos paradigmas de pesquisa científicos canonizados pelo *status quo* como verdades absolutas em modelos consagrados de investigação. Para tal, novos pontos de vista são urgentes na academia, de maneira que outras histórias sejam contadas e as já consagradas possam ser re-narradas pelo olhar dos grupos sociais minoritarizados (CAVALCANTI, 2006; SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019).

Dessa maneira, coloco em diálogo três intelectuais/ativistas de áreas diferentes: bell hooks, Rigoberta Menchú e Frantz Fanon. O diálogo que estabeleço possui como eixo central o entendimento de linguagem/língua/cultura em reflexões que partem dos referidos autores, sinalizando para o significado social e político do uso das línguas. As obras utilizadas para análise são: Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade, de bell hooks (2013); *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, de Elizabeth Burgos (2011) e Pele negra, máscaras brancas, de Frantz Fanon (2008).

Tais autores, embora se alinhem em torno de uma visão crítica a respeito do conceito de língua hegemônica e contra-hegemônica, se localizam em contextos sócio-históricos e políticos diferentes. Dessa maneira, realizo uma aproximação entre seus textos, que se diferenciam em relação às línguas que neles circulam, apresentando reflexões sobre linguagem/língua/cultura, a partir de uma perspectiva decolonial, corroborando com Andalzúa (*apud* hooks 2017, p. 224), ao afirmar: "Então, se você realmente quiser me machucar, fale mal da minha língua". Mas, que língua é essa? Por que alguém falaria mal de uma determinada língua? Quais aspectos entrecruzam a escolha de falar uma língua e/ou a necessidade de aprendê-la/ensiná-la? Quais aspectos decoloniais/interculturais perpassam essas indagações? Os idiomas que circulam em diálogo nessas reflexões que proponho **são**: inglês; espanhol; francês; línguas originárias de africanos em processo afrodiaspórico; línguas originárias de indígenas da Guatemala; e línguas que circulam na Martinica, como o crioulo, o petit-nègre e o patoá[2]. Tais línguas são vistas por um olhar contra-hegemônico, subvertendo os locais de fala historicamente delimitados, de maneira que possamos caminhar em direção à transgressão que permitirá libertação e empoderamento pelo viés linguístico.

2. Segundo Fanon (2008, p. 35): "*Petit-nègre*, literalmente preto-pequeno ou pretinho, é a expressão utilizada para designar uma língua híbrida, um patoá sumário criado no mundo colonial francês, mistura da língua francesa com várias línguas africanas. O termo patoá (*patois*) designa os diversos dialetos regionais da França metropolitana. O crioulo (*créole*) é o francês, bem mais elaborado, dos territórios do Além-mar".

2. Apresentando Fanon, Menchú e hooks e as obras analisadas

Estudos contemporâneos em LA apresentam uma revisão crítica dos conceitos de língua – muitas vezes ainda tomadas como unidades abstratas, autônomas, nomeáveis e classificáveis – a partir de olhares outros. Um desses olhares é o que propõe, por exemplo, o conceito de racismo linguístico, o qual entende a língua como "uma marca de dominação e por onde também se dá a figura estruturante do racismo" (NASCIMENTO, 2019, p. 17). Ao perguntar se a língua tem cor, Nascimento (2019, p. 21) aponta:

> (...) nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si. Entretanto, ao serem as línguas politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele.

Assim, observando de um olhar outro, discuto os conceitos de linguagem/língua/cultura a partir de três obras: Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade, de bell hooks (2013); *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, de Elizabeth Burgos (2011), e Pele negra, máscaras brancas, de Frantz Fanon (2008).

A escolha dos autores ocorreu baseada na necessidade de ouvir outras vozes, que pudessem discutir ou mesmo abordar linguagem/língua/cultura a partir de outros olhares/lugares, estabelecendo um entrecruzamento de fronteiras epistemológicas, transgredindo o papel que a universidade ocupa como fixadora e validadora de parâmetros eurocêntricos de produção de conhecimento (CASTRO-GÓMEZ, 2007). A ciência ocidental possui um peso grande na validação dos conhecimentos produzidos e identificar aspectos eurocêntricos do colonialismo que têm reflexo na colonialidade, é uma forma de não silenciar as vozes dos oprimidos.

A primeira autora é Gloria Jean Watkins, conhecida por seu pseudônimo bell hooks, assim com letras minúsculas, desafiando convenções linguísticas e acadêmicas. A transgressão em hooks já começa pelo nome, enfocando seus escritos e não sua pessoa. Ela é uma teórica negra feminista estadunidense, ativista nesta causa, além de artista. Suas obras enfocam principalmente uma perspectiva interseccional entre raça, gênero e capitalismo, entendidos como categorias que produzem e perpetuam sistemas de opressão e dominação de classe. Sua obra é influenciada pela pedagogia crítica de Paulo Freire e defende a criação de uma educação humanista e da teoria como prática libertadora. Nesse artigo, analiso o capítulo 11 do livro Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, intitulado: 'A língua', no qual a autora discute, dentre outros aspectos, sobre a consciência de que saber a língua do opressor é necessário para poder estabelecer diálogo entre sujeitos historicamente opressores e oprimidos, vinculando línguas e dominação.

A segunda, Rigoberta Menchú, **é uma indígena guatemalteca do grupo** Quiché-Maia, um dos povos ameríndios dos grupos étnicos Maias. Ganhadora do Prêmio Nobel da Paz em 1992, por reconhecimento ao seu trabalho em prol dos direitos humanos, pela justiça social e reconciliação étnico-cultural baseada, em especial, no respeito aos direitos dos povos indígenas. Nesse artigo, foi tomado para análise o livro autobiográfico *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, publicado em 1985 e escrito por Elisabeth Burgos, a partir de entrevistas feitas com Rigoberta. Colhi para análise trechos em que Rigoberta narra seu anseio por aprender o idioma espanhol, a língua dos colonizadores, entendida como necessária para resistir à exclusão social vivida.

O terceiro autor, Frantz Fanon, foi um psiquiatra, filósofo e ensaísta negro francês, da Martinica, que é um departamento ultramarino insular francês no Caribe. Sua ascendência era francesa e africana e os movimentos de libertação anti-coloniais inspiraram suas obras, sendo envolvido na luta pela independência da Argélia. Foi um influente pensador sobre a descolonização e a psicopatologia da colonização e com sua formação em psiquiatria e filosofia, analisou as consequências psicológicas da colonização para o colonizador e para o colonizado, além do processo de descolonização. Sua obra influenciou a obra de Paulo Freire, mais especialmente a Pedagogia do Oprimido conforme *é indicado* no prefácio do livro analisado (FANON, 2008, p. 11), escrito por Lewis R. Gordon:

> (...) uma leitura cuidadosa da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire revela o quanto essa obra sofreu a influência de Fanon. Nos anos de 1990 era possível estudar Fanon e Freire em cursos como teologia Política, Filosofia da Libertação e Pensamento Social e Político, e os estudiosos em todo o mundo estão agora compreendendo a relação entre Fanon e outros intelectuais brasileiros como Alberto Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento.

Analiso o capítulo 1 de seu livro Pele negra máscaras brancas, intitulado: "O negro e a linguagem", no qual há reflexões sobre linguagem/língua/cultura e sua relação com aspectos culturais, históricos, sociais e políticos marcados pela cultura dominante, a do colonizador. Fanon analisa patologias que nascem dessas relações criadas entre racismo e colonialismo, e seus impactos nas sociedades colonizadas. Bernardino-Costa (2016, p. 506), descreve que:

> Basicamente o argumento central desenvolvido nesta obra é a epidermização do racismo: ao se deparar com o racismo, o negro introjeta um complexo de inferioridade e inicia um processo de auto-ilusão, buscando falar, pensar e agir como branco, até o dia em que se depara novamente com o olhar fixador do branco. Neste momento, as máscaras brancas caem: "onde quer que vá, o preto permanece um preto". Como psiquiatra, Fanon pretende liberar o homem negro do seu complexo de inferioridade e trazê-lo de volta à humanidade: "o que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do seu arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial (Fanon, 2008, p. 44)".

Esse livro foi escrito inicialmente para ser sua tese de doutorado em psiquiatria pela Universidade de Lyon, entretanto, a comissão julgadora a recusou, argumentando que deveria ter uma abordagem mais positivista no estudo da psiquiatria. Fanon escreve na introdução do livro que ele "deveria ter sido escrito há três anos ... Mas então as verdades nos queimavam. Hoje elas podem ser ditas sem excitação" (FANON, 2008, p. 27). E são ditas!

Três línguas[3] hegemônicas circulam nas três obras apresentadas: o inglês, o espanhol e o francês. Todas vistas com o olhar de grupos minoritarizados e colonizados, sendo transpostos para: o inglês não padrão, transformado em uma contralíngua, aprendido por povos africanos escravizados dentro de um sistema de dominação; o espanhol como dispositivo de exclusão social de grupos étnicos indígenas, que estabelece relações de poder e de resistência e o francês da cultura metropolitana, aprendido pelo negro antilhano, em oposição à linguagem da coletividade em que nasceu, estabelecendo relações de superioridade/inferioridade marcadas nas escolhas linguísticas de quem as produz. Na próxima seção, discuto as relações estabelecidas através dessas três línguas em cada uma das obras apresentadas.

3. Linguagem/língua/cultura em hooks, Menchú e Fanon

3.1. Bell hooks

Bell hooks, no capítulo 11 – A língua – do seu livro Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, inicia estabelecendo uma relação entre o desejo e a língua, em que ambos se recusam a estar contidos dentro de fronteiras. Para ilustrar, a autora comenta um verso do poema Queimar papel em vez de crianças, de Adrienne Rich e que ela nunca esqueceu: "Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você" (RICH *apud* hooks, 2017, p. 223). As memórias de hooks são permeadas por essas palavras, que remetem à dominação, ao racismo e à opressão de classe de maneira tão forte que ficaram marcadas para sempre. Entendo que, como o desejo, não podem ser domesticadas e se impõem, mesmo que não as queiramos.

Ao discutir sobre a consciência de que saber a língua do opressor é necessário para poder estabelecer diálogo entre sujeitos historicamente opressores e oprimidos, hooks vincula línguas e dominação, relacionando-as ao inglês padrão, "(...) em aprender a falar de modo contrário ao vernáculo negro, de modo contrário à fala da quebrada, despedaçada, de um povo despossuído e desalojado. O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação (...)" (hooks, 2017, p. 224). Partindo

3. Além de línguas contra-hegemônicas, como: línguas originárias de africanos em processo afrodiaspórico; línguas originárias de indígenas da Guatemala; e línguas que circulam na Martinica, como o crioulo, o petit-nègre e o patoá.

da realidade dos Estados Unidos, a autora remete aos muitos idiomas esquecidos (e dizimados) no processo afrodiaspórico, no qual os africanos foram obrigados a aprender um novo idioma, o inglês, e a abandonar suas línguas originárias:

> Somente como mulher comecei a pensar nesses negros em sua relação com a língua, a pensar em seu trauma quando foram obrigados a assistir à perda de sentido da sua língua por força de uma cultura europeia colonizadora, onde vozes consideradas estrangeiras não podiam se levantar, eram idiomas fora da lei, fala de renegados (...) Penso nos negros encontrando uns aos outros num espaço distante das diversas culturas e línguas que os distinguiam uns dos outros, obrigados pelas circunstâncias a achar maneiras de falar entre si num "mundo novo" onde a negritude ou a cor escura da pele, e não a língua, se tornariam o espaço da formação de laços. Como lembrar, como evocar esse terror? Como descrever o que devem ter sentido os africanos, cujos laços mais profundos haviam sido sempre forjados no espaço de uma língua comum, mas foram transportados abruptamente para um mundo onde o próprio som de sua língua materna não tinha sentido? (hooks, 2017, p. 225).

Para hooks, o inglês, por esse viés, é a língua do opressor, mas que deveria ser adquirida como espaço de resistência, pois "aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação" (hooks, 2017, p. 226). Através do inglês, a língua comum, foram formados novos laços culturais e identitários resistindo aos sistemas de opressão da colonialidade. Akotirene (2019) aponta para a importância de descolonizar as perspectivas hegemônicas, ao tratar da teoria da interseccionalidade, sugerindo que se adote o Atlântico como locus de opressões cruzadas:

> (...) acredito que esse território de águas traduz, fundamentalmente, a história e migração forçada de africanas e africanos. As águas, além disso, cicatrizam feridas coloniais causadas pela Europa, manifestas nas etnias traficadas como mercadorias, nas culturas afogadas, nos binarismos identitários, contrapostos humanos e não humanos. No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano (AKOTIRENE, 2019, p. 20).

As línguas que circulavam nesse Atlântico negro também foram, assim, dispositivos de silenciamento. Entretanto, seria ingênuo e limitado pensar que o inglês padrão seria a língua escolhida para a criação de uma comunidade em um espaço de resistência. A língua do opressor foi re-narrada e re-criada, transformando-se em "algo mais que a simples língua do opressor" (hooks, 2017, p. 227), pois, embora essa língua fosse necessária para a comunicação, ela precisava falar para além dos sistemas de dominação criados. Hooks (2017, p. 227) chama esse fenômeno de contralíngua, em que "juntavam suas palavras de um modo tal que o colonizador teve de repensar o sentido da língua inglesa". A língua padrão foi subvertida em sua gramaticalidade, promovendo

um "espírito de rebelião que tomava posse da língua como local de resistência" (hooks, 2017, p. 227). Dessa maneira, a contralíngua produz uma epistemologia alternativa, um novo espaço de produção cultural.

Para hooks (2017, p. 228), é preciso que esse espaço não se perca e ganhe mais força na atualidade, pois é "absolutamente essencial que o poder revolucionário do vernáculo negro não seja perdido na cultura contemporânea. Esse poder reside na capacidade do vernáculo negro de intervir nas fronteiras e limitações do inglês padrão". Mais uma vez as fronteiras precisam ser transgredidas, e a língua usada como espaço de dominação também deve ser espaço de recriação subversiva, no qual inclusive o silêncio pode nos ensinar:

> Proponho que possamos aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio; que, no ato de ouvir pacientemente outra língua, possamos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalistas que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente; que possamos perturbar o imperialismo cultural segundo o qual só merece ser ouvido aquele que fala em inglês padrão (hooks, 2017, p. 232).

Assim, hooks nos apresenta uma reflexão fundamental sobre linguagem/língua/cultura, na qual os lugares de conforto são estremecidos para que possamos repensar o lugar que o inglês padrão ocupou não só nos Estados Unidos no contexto colonial, mas que ocupa em toda a sociedade contemporânea, marcada ainda pela colonialidade. A imposição de uma norma linguística a seguir é uma característica de subjugamento, mas a transgressão que podemos fazer com essa norma é uma maneira de criar um espaço contra-hegemônico que subverte os modos de pensar, construindo novas epistemologias.

3.2. Rigoberta Menchú

Rigoberta Menchú em seu livro autobiográfico *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, escrito por Elisabeth Burgos, dentre diversas outras questões interessantes e que poderiam ser analisadas, nos narra as relações estabelecidas com o idioma espanhol ou castelhano, para ela e as etnias indígenas, a língua dos colonizadores, que foi ressignificada como necessária naquele contexto para resistir à exclusão social vivida por ela, sua família e seu grupo étnico, na sociedade em que estava situada, a guatemalteca.

Partindo do índice do livro (BURGOS, 2007), podemos perceber alguns capítulos que mencionam explicitamente a questão da língua. São eles (grifos meus):

VII. Muerte del Hermano en la finca. Más sobre la vida en las fincas. **Dificultades de comunicación con los demás indígenas debido a la diversidad linguística**;

XVIII. Actividad política en otras comunidades. Ayuda a sus amigas violadas por el ejército. **Problemas de comunicación por las diferencias de lengua**. Toma de la aldea por el ejército. Um soldado es hecho prisioneiro;

XX. Se despide el padre ante la comunidad. **Ella decide aprender el Castellano**;

XXI. El CUC sale a la luz pública. Represión en El Quiché. **Empieza a aprender el castellano**.

Entretanto, em outros capítulos também são apresentadas experiências de Menchú com a língua castellana, o que aponta que suas memórias possuem estreita relação com questões de linguagem/língua/cultura, em que a língua do colonizador representa papel de relevância na sua construção identitária como mulher indígena e, principalmente, como meio para resistir às sequelas das injustiças sociais que permeavam e, ainda permeiam, a vida dos povos subalternizados, seja durante o período colonial, seja atualmente com as consequências desse período, com a colonialidade.

Na introdução da obra, Burgos apresenta Rigoberta, indicando que ela havia aprendido o espanhol há pouco tempo - 3 anos -, aos 20 anos, para justificar o motivo de sua fala parecer 'errada' algumas vezes, principalmente em relação:

> (...) al empleo de los tiempos verbales, y al de las preposiciones. El no haber transformado o "corregido" su forma de expresarse fue debido a una decisión de mi parte. Decidí respetar la ingenuidad con la que se expresa todo el que acaba de aprender un idioma que no es el suyo. Porque además el aprendizaje del español es una de las dimensiones del problema que enfrentan los indígenas en nuestro continente (BURGOS, 2007, p. 7).

Burgos (2007) denuncia o colonialismo linguístico interno, ao que os indígenas do nosso continente foram e são submetidos e, ao não corrigir o modo de falar de Rigoberta, se posiciona contra o espanhol padrão, aceito e referendado pela norma linguística vigente, entendendo que essa língua imposta é carregada de sentidos que podem contribuir com a manutenção de lugares de poder derivados de lugares de fala, conforme é apontado no prólogo: "Por la boca de Rigoberta Menchú se expresan actualmente los vencidos de la conquista española" (BURGOS, 2007, p. 9). Percebe-se a importância que a possibilidade de comunicação exerce nesse meio, pois não saber o espanhol significava não ter lugar de fala nessa sociedade, pois "La palabra es su única arma: por eso se decide a aprender español, saliendo así del enclaustramiento lingüístico en el que los índios se han parapetado voluntariamente para preservar su cultura" (*idem*).

Para além da questão da necessidade de aprender a língua do opressor, o castelhano, a obra apresenta a dificuldade de comunicação entre os próprios indígenas devido à diversidade linguística entre as diversas etnias ou grupos culturais. Ao descrever a

passagem sobre a morte de desnutrição de um de seus irmãos no sítio, Rigoberta relata que sua família não podia se comunicar com os vizinhos, pois não falavam a mesma língua, vinham de diferentes lugares e também não falavam o espanhol. Precisavam de ajuda para enterrar seu irmão, sua mãe estava destroçada e não sabiam a quem chamar:

> Pero sí me recuerdo que en ese tiempo sólo por señas nos entendíamos con la gente. La mayor parte de la gente tiene esas mismas experiencias; se ven un día clavados en una situación de esas, en que nadie de fuera les ayuda y que mutuamente nos debemos ayudar. Pero es muy difícil, porque incluso, yo me recuerdo que quería tener amigos, amiguitas entre los que convivíamos en una sola galera... trescientas... cuatrocientas gentes; trabajadores en la finca, pero, no podíamos relacionarnos (BURGOS, 2007, p. 60).

Assim, as relações sociais eram limitadas pelas barreiras idiomáticas, que impossibilitavam o diálogo entre os próprios indígenas:

> Sólo entendemos a la gente de nuestra etnia o de nuestro grupo, pues, no hablamos el castellano y tampoco hablamos otras lenguas entonces, eso precisamente, por más que uno quisiera acercarse de outro grupo de gente, no permite, pues, el diálogo. Y, únicamente, lo que hacíamos en las fincas es seguir celebrando nuestras costumbres y todo, pero no nos entendemos. Es igual que si estuviéramos hablando con una gente extranjera (BURGOS, 2007, p. 61).

A comparação com estar falando com pessoas estrangeiras nos leva a refletir sobre os estereótipos que nos são inculcados sobre os indígenas, como se fosse uma única cultura, confinando-os a um bloco homogêneo com suas epistemes e discursos silenciados. Lessa (2013, p. 23), ao tratar das memórias e identidades latino-americanas, salienta o aspecto negativo do que ela chama de "ideologia do silêncio, do apagamento, do que deve ser abafado, calado e finalmente sufocado" que propaga essas visões ao apontar o papel dos meios de comunicação, da escola, dos materiais didáticos e da formação dos professores. A autora discute que:

> As culturas latino-americanas são aplainadas sob a designação "indígena", "folclórica", dentro dos estados nacionais, tidas como apêndices culturais, sem que suas vozes constem, como agentes, com suas variedades linguísticas, sociais, regionais e históricas e sem que os conflitos e assimetrias identitárias sejam postos em questão. Verifica-se uma tendência à reprodução de discursos colonialistas, à homogeneização do mundo hispânico e ao apagamento de conflitos sociais e históricos (LESSA, 2013, p. 21).

A narrativa de Rigoberta contrapõe essa visão homogeneizante que é referendada pelo senso comum, as muitas etnias que compõem a América Latina são diversas em sua composição, apresentando uma complexidade que não pode mais ser

ignorada, silenciada ou invisibilizada. As línguas que circulam também são instrumentos de poder, não somente entre o castelhano e as línguas originarias, mas entre as próprias línguas dos indígenas e a impossibilidade de comunicar-se também pode manter as desigualdades existentes ou, no caso comentado na narrativa, dificultar o relacionamento entre os povos.

Sobre o papel do espanhol ou castelhano na vida de Rigoberta, há diversas passagens na obra. Santos e Zolin-Vesz (2016), ao analisarem a biografia, indicam que a língua espanhola atua como dispositivo de exclusão social que estabelece relações de poder pelo fato de Menchú não conhecer a língua. É estabelecida uma posição inferior ao não falante da língua oficial e, assim, a exclusão "também resulta da condição de superioridade conferida aos falantes da língua oficial em detrimento daqueles não falantes" (SANTOS; ZOLIN-VESZ, 2016, p. 38).

Menchú desde pequena exteriorizava seu desejo de aprender o castelhano, entretanto além da exclusão linguística, havia a exclusão socioeconômica de sua família, comum aos povos indígenas da Guatemala e, extensivamente, de toda a América Latina. A marginalização vivida não permitia acesso à educação formal, caso fosse do desejo deles, o que contribuía para a manutenção das desigualdades, pois como bem disse Menchú sobre a relação com seus vizinhos das outras etnias, o diálogo não era possível. No trecho seguinte é narrado o sentimento de dor por não poder se comunicar com os indígenas de outras etnias:

> Lo más doloroso para mí era que no nos entendíamos. Ellos no podían hablar el castellano y yo no podía hablar su lengua. Me sentía cobarde ante todo esto, porque yo decía: ¿Cómo es posible? Esta es una barrera que han alimentado precisamente para que los indígenas no nos uniéramos, para que los indígenas no discutiéramos nuestra problemática. ¡Y, hasta donde ha ganado esa barrera! Sin embargo, yo lo entendía muy bien. Empecé a aprender el mam, empecé a aprender el cakchiquel y el tzutuhil. Tres lenguas que me propuse aprenderlas y además tenía que aprender el castellano. No lo hablaba bien. ¡Ah, me confundía! Tampoco sabía ni leer ni escribir. Entonces, para mí aprender el castellano significaba que tenía que oír y memorizarlo, como cassette. Y, aprender las lenguas igual, pues tampoco podía escribirlas. Entonces me confundí un tiempo, porque aprendiendo a leer y escribir; aprendiendo el español y aprendiendo tres lenguas más – después de mi lengua – era una confusión. Me puse a pensar que era preferible aprender una y después otra. Y ya que el español era una lengua que nos une a todos, porque aprender ventidós lenguas en Guatemala no es posible ni tampoco era el momento de hacerlo. (...) La necesidad me obligaba a aprender el castellano (BURGOS, 2007, p. 187-188).

O sentimento de dor impulsionou Rigoberta a aprender outras línguas indígenas, pois para poder sair da situação de subalternidade relegada aos grupos étnicos, era necessário que se unissem e discutissem suas pautas. Entretanto, como discutir sem passar pela língua? Para ela, o espanhol poderia ser uma língua que uniria a to-

dos, dessa maneira, a língua do colonizador, instrumento de opressão, era vista como possibilidade de resistência ao poder imposto pela estrutura de exclusão a que estavam subjugados. Essa visão de Menchú aponta em que medida o castelhano é signo de língua de opressão nesse contexto, uma vez que foi usado para criar a comunicação entre diferentes comunidades indígenas. É possível considerar que os modos de apreensão dessa língua pelos diferentes indígenas a transformam em uma contralíngua, conforme apresentado por hooks (2017).

Além do desejo desde pequena em aprender o castelhano, um fato ocorrido em sua vida contribuiu para que esse anseio fosse mais forte. No capítulo em que narra a prisão de seu pai e os conflitos ocorridos com os donos das terras, ocorreu um episódio marcado pelas línguas em contato naquele momento: a língua de seu pai e o espanhol. Como ninguém da família sabia o castelhano, nem tampouco as autoridades sabiam a língua indígena, foi necessária a intervenção de um intérprete para que as negociações fossem possíveis. Collins (2019, p. 26) relaciona essa posição de tradutor como um mediador entre línguas, pensamentos, culturas e pessoas, e aponta a tradução como central para a práxis feminista, pois "Indivíduos que servem como tradutores/as não apenas interpretam os significados variantes através de cenários sociais, políticos e intelectuais diferentes: eles/as criam novo conhecimento em espaços fronteiriços". Na contraposição desse entendimento, Menchú narra:

> Como no hablábamos el castellano, entonces teníamos que buscar un intermediario que tradujera las declaraciones de mi madre. El abogado era un ladino y no entendía la lengua de nosotros. Teníamos que buscar un intermediario para que tradujera. Inmediatamente los terratenientes pagaron al intérprete para que no dijera lo que nosotros decíamos. El intérprete se vendió a los terratenientes y no decía lo que nosotros decíamos sino que decía otras cosas en lugar de la declaración nuestra. Hicieron grandes maniobras con nosotros. (...)
> Lo más penoso para nosotros fue que no podíamos hablar. Y yo en ese tiempo decía, tengo que proponerme aprender el castellano. Que no necesitemos intermediarios (BURGOS, 2007, p. 136-137).

Mais uma vez, o fato de não saber o castelhano corroborou para que a família de Menchú fosse impossibilitada de ser ouvida e seu pai fosse submetido aos interesses dos donos das terras, silenciando e sufocando os discursos dos oprimidos. Santos e Zolin-Vesz (2016, p. 45) analisam que esses acontecimentos:

> (...) despertaram sua consciência para a necessidade de aprender a língua. Dessa forma, a história relatada por Rigoberta se refere não somente às sociedades indígenas guatemaltecas, mas a todas as pessoas subjugadas, segregadas, exploradas e massacradas por discursos coloniais de superioridade e exclusão, que ainda nos dias atuais proclamam as diferenças e asseveram as desigualdades.

Esse despertar da consciência é um meio para resistir contra a língua espanhola como dispositivo de exclusão social, mas também um modo para refletirmos sobre os processos de colonialidade linguística a que povos subalternizados estão sujeitos até a atualidade. Propagar uma imagem de união supostamente pacífica, contribui ainda mais para o apagamento de diversas histórias, prevalecendo os interesses dos discursos colonialistas. E a língua perpassa essas histórias, definindo quem poderá ter lugar – ou possibilidade – de fala, mas não necessariamente ser reconhecido como alguém que possa ser ouvido.

3.3. Frantz Fanon

Frantz Fanon no capítulo 1 de seu livro Pele negra *máscaras brancas, intitulado: 'O* negro e a linguagem', propõe reflexões sobre linguagem/língua e sua relação com aspectos culturais, marcados pela cultura dominante, a do colonizador. Fanon inicia o capítulo exaltando a importância do fenômeno da linguagem, pois é a partir da fala que existimos para o outro e esse existir, quando se trata do negro, ocorre em duas dimensões comportamentais: uma com o branco e outra com o negro. As relações a partir da língua estabelecidas entre colonizador e colonizado são a base para as reflexões apresentadas pelo autor.

O estabelecimento único da língua padrão e sua relação com a cultura é problematizado ao afirmar que: "Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização" (FANON, 2008, p. 33). No capítulo, são discutidas a relação com o francês antilhano, o da metrópole – a França – o crioulo, o petit-nègre e o patoá. Nas escolhas linguísticas está o ato de assumir uma cultura e, consequentemente suportar o peso de uma determinada civilização, dessa maneira, língua e cultura não podem ser vistas separadamente, pois uma é a outra. Essa passagem amplia o conceito de linguagem, pois não é possível que ela seja referente somente à língua em sua função estrutural ou como instrumento de comunicação, já que também atravessa valores culturais, históricos, sociais e políticos, conforme aponta Combe (2015, p. 10):

> Fanon, ao longo de todo o capítulo e de todo o ensaio, parece se utilizar indiferentemente das palavras "linguagem" e "língua", como se fossem sinônimos. Porém, bem mais que de uma "metafísica", ou até mesmo de uma antropologia da "linguagem" em geral, esse uso trata-se certamente da "língua" em sua dimensão histórica, social e política – isto é, como *discurso*.

O entendimento de língua como discurso situado em diversos âmbitos, institui o trinômio linguagem-língua-cultura, sem que haja hierarquização entre os termos, pois são dependentes entre si. Combe (2015, p. 10) ainda especifica que:

> É necessário também notar que Fanon desloca-se sem cessar da *linguagem* à *língua* e vice-versa. Ele aborda de uma só vez a faculdade da fala e da aquisição da língua – francesa, obviamente – em sua dimensão social e histórica. Fanon propõe assim, para a consciência negra, uma antropologia fenomenológica da linguagem ao mesmo tempo em que propõe uma sociopoética (ou política?) da língua e do discurso.

Ao tomar a língua como discurso, retomo Bakhtin (2003, p. 279), que aponta que "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua", sendo necessário conhecer e saber circular entre as práticas sociais de uma dada língua. Dessa maneira, a linguagem é sempre dialógica (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1992), pois língua e linguagem estão imbricadas no processo discursivo e a interação ocorre em um contexto em que enunciador e co-enunciador participam construindo os sentidos nos diferentes contextos de produção, fazendo parte do cotidiano dos indivíduos e sendo construídas a partir das interações sociais.

Para Fanon "o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa" (FANON, 2008, p. 34). A língua francesa é a língua do branco, padrão, falada na França, e o autor aponta que "um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito" (*idem*). O mundo mencionado é também construído em estratégias coloniais de dominação, no qual a língua do colonizador é, muitas vezes, vista como um dispositivo de ascensão social, por isso a comparação com o homem "verdadeiro" – o branco – pois se me expresso como ele, me aproximo dele e posso, de alguma maneira, reverter o lugar que é relegado a toda uma cultura e civilização – o lugar de exclusão.

A tomada de posição frente à linguagem pode ser de reafirmar os lugares de submissão, demarcados desde a época colonial, sendo entendido como uma fuga de sua "selva" – a colônia, assimilando os valores culturais da metrópole. Fanon (2008, p. 34) explica:

> Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.
>
> Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.

O povo colonizado é impelido a rejeitar sua língua/cultura em prol de estabelecer uma proximidade com seu colonizador, em uma relação de submissão e dominação por meio da linguagem. Essa aproximação do branco civilizado os afasta da suposta selvageria na qual vivem na colônia, transformando-se em um "semi-deus", e faz com que os valores da metrópole sejam assimilados, em oposição e rejeição aos

seus aspectos identitários e culturais de sua coletividade de origem, pois ao retornarem à sua terra, estão transformados.

Ao comentar sobre o âmbito escolar e doméstico em relação às línguas que circulam na Martinica, Fanon aponta sobre as relações estabelecidas com o crioulo, o petit-nègre e o patoá. A cultura ensinada é a da metrópole, logo os antilhanos rejeitam essas formas: "Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá. Fala-se do crioulismo com desdém. Certas famílias proíbem o uso do crioulo e as mamães tratam seus filhos de pivetes se eles desobedecem (...)" (FANON, 2008, p. 35-36). Ocorre todo um julgamento e identificação a partir da linguagem utilizada, que pode sentenciar que aquela pessoa não sabe falar o francês da metrópole e tanto no espaço escolar quanto no familiar é reafirmado esse discurso hegemônico em prol do francês caracterizado como de prestígio.

Fanon (2008, p. 50) conclui que "Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assumido o instrumento cultural que é a linguagem". Retomo o trinômio linguagem-língua-cultura e sua inseparabilidade, pois ao assumir um mundo e, consequentemente, uma cultura, nos expressamos a partir de diversas linguagens. No caso do negro antilhano, ao falar o francês da metrópole, ele pode se aproximar dessa cultura hegemônica colonial que é entendida como uma "chave susceptível de abrir as portas que, há apenas cinquenta anos, ainda lhes eram interditadas" (*idem*). Entretanto, a um custo de alienação, reafirmando os discursos e práticas de subalternidade a que são submetidos pela matriz colonial.

4. Considerações finais

Nesse artigo, apresentei reflexões sobre linguagem/língua/cultura, a partir de uma perspectiva decolonial, conforme preconizam estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada. Para tanto, parti da análise de partes de três obras, sendo elas: Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade, de bell hooks (2013); *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, de Elizabeth Burgos (2011) e Pele negra, máscaras brancas, de Frantz Fanon (2008). As reflexões foram estabelecidas por meio de diálogos encontrados entre as três obras analisadas, procurando definir como os autores entendem conceitos de linguagem-língua-cultura e seu atravessamento pelas estruturas coloniais em que nossa sociedade foi erguida.

Os três conceitos são imbricados, não podendo ser separados, pois as relações sociais travadas vão operar a partir de sistemas de poder, que podem incluir ou excluir os indivíduos. Como pesquisadora da área de estudos de linguagem e linguista aplicada, o entendimento desses conceitos é fundamental para promover pesquisas com perspec-

tivas decoloniais que estabeleçam diálogo com e a partir das vozes do Sul, as chamadas periferias epistêmicas, historicamente silenciadas e/ou invisibilizadas por processos de epistemicídio (CARNEIRO, 2005). Cruzar as fronteiras disciplinares as quais fomos delimitados desde sempre é importante para a construção de novas epistemologias, dentre as quais linguagem/língua/cultura são questões urgentes a se repensar e renarrar.

Retomando as perguntas feitas na introdução, entendo, a partir das reflexões que os três textos analisados me provocaram, que alguém pode falar mal de uma língua como uma tentativa de silenciá-la ainda mais, por medo de perder uma posição hierárquica superior nas estruturas de poder que perpassam linguagem/língua/cultura. Há variados aspectos que entrecruzam a escolha de falar uma língua e/ou a necessidade de aprendê-la/ensiná-la, alguns deles, preconceitos cimentados em nossa herança colonial, elemento forte ainda hoje. Os aspectos decoloniais/interculturais que perpassam essas indagações **são balizados no entendimento de que é preciso, urgentemente, questionar as estruturas coloniais, para caminhar em direção à uma sociedade que entenda as diferenças como constituintes de todos e que é preciso** que línguas minoritarizadas em seu viés sócio-político-ideológico saiam de sua posição de subalternidade para uma posição protagonista.

Finalizo retomando Andalzúa (*apud* hooks 2017, p. 224) em sua citação: "Então, se você realmente quiser me machucar, fale mal da minha língua", e indagando: até quando serão reproduzidos discursos que discriminam determinadas línguas para enaltecer outras, mantendo as enaltecidas em seu lugar hegemônico de poder e as discriminadas em lugar de subalternidade? Não precisamos "machucar" nem sermos "machucados" por meio da linguagem/língua/cultura de grupos sociais, somente entender que, em se tratando dessas questões, não há ou deveria haver sentimento de superioridade/inferioridade e sim o entendimento de que somos construídos em nossas diferenças e processos sócio-político-ideológicos. A Linguística Aplicada pode e deve contribuir com a discussão dessas questões, como estratégia de resistência e reexistência (SOUZA, 2011) situadas nos estudos das linguagens.

Referências

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAKHTIN, M (V.N. VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERNARDINO-COSTA, J. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016.

BURGOS, E. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. 20. reimp. Cidade do México: Siglo XXI, 2011.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. São Paulo, 2005. *Tese* (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes",. In: CASTRO-GOMEZ, S. ; GROSFOGUEL, R. (Comp). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Apresentação. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.

COLLINS, P. H. Sobre tradução e ativismo intelectual. *Revista Ártemis*, vol. XXVII nº 1; jan-jun, 2019. pp. 25-32

COMBE, D. "O negro e a linguagem" - Fanon e Césaire. *Ensaios Filosóficos*, Volume XII – Dezembro/2015.

FANON, F.. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 11-51.

hooks, b. *Ensinando a transgredir:* a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013, p. 223-233.

LESSA, G. da S. M.. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Línguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. IN: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente:* Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo Linguístico*: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PENNYCOOK, A. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência:* poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SANTOS, S. L.; ZOLIN-VESZ, F. Me llamo Rigoberta Menchú y a mí me necesitó el castellano: a língua espanhola como dispositivo de exclusão social. In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (Orgs). *Interculturalidade, linguagens e formação de professores* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 35-47. Ensino e aprendizagem collection, vol. 2.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*, UEMG, Ano 2, No. 2 (Setembro/2019) Edição Especial Dossiê SULear.

Travessias Interativas

DIREITOS LINGUÍSTICOS: ABORDAGENS TEÓRICAS E ESTUDOS DE CASO

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

OS DIREITOS LINGUÍSTICOS E A SUA PERMEABILIDADE NA COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

LINGUISTIC RIGHTS AND ITS PERMEABILITY IN THE INTER-AMERICAN COMMISSION ON HUMAN RIGHTS

Lia Nara Figuerêdo da SILVA[1]
Ricardo Nascimento ABREU[2]

RESUMO: Um estudo produtivo dos Direitos Linguísticos requer, necessariamente, um conhecimento sistêmico das políticas de proteção das minorias linguísticas que são desenvolvidas e implementadas pelos Estados nacionais na contemporaneidade. Requer, da mesma forma, uma apurada análise das violações dos direitos linguísticos às quais tais minorias estão submetidas e que se materializam, majoritariamente, pela ação e/ou omissão deliberada desses mesmos Estados, em desfavor, mormente, de comunidades indígenas, de imigração, de refugiados e demais grupos cujos idiomas às vezes sequer gozam de estatuto jurídico no ordenamento daqueles países nos quais se encontram. O Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, por meio da Comissão Interamericana e da Corte Interamericana de Direitos Humanos representa uma instância supra estatal para a qual podem ser canalizadas denúncias de violações de direitos linguísticos, em desfavor dos países membros da OEA, quando esses direitos tiverem natureza jurídica de direito humano. Buscando conhecer a visão de Direito Linguístico Humano, L*inguistic Human Right* - nos termos da literatura estrangeira -, com a qual opera a Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH, esse texto apresentará algumas análises realizadas no conjunto de 54 (cinquenta e quatro) informes de admissibilidade que tratam de questões linguísticas, extraídos de um banco de dados com um total de 2891 (dois mil e oitocentos e noventa e um) casos submetidos à CIDH, no período compreendido entre os anos de 1969 a 2019. O presente estudo permitirá também apontar um conjunto significativo de aspectos vinculados à atuação da CIDH na defesa e proteção dos direitos linguísticos humanos, por meio da identificação precisa dos países mais denunciados, dos grupos linguísticos com maior quantitativo de violações denunciadas, da natureza das violações mais frequentes (culturais, processuais etc.) e quando essas violações representam o objeto principal ou incidental da demanda junto à CIDH.

PALAVRAS-CHAVE: Direito Linguístico. Direitos Humanos. Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos. Conflitos linguísticos. Minorias linguísticas.

ABSTRACT: A productive study of Linguistic Rights requires, necessarily, a systemic knowledge of the protection policies of linguistic minorities that are developed and implemented by national States in contemporary times. It requires, on the other hand, a thorough analysis of the violations of the linguistic rights to which such minorities are subjected and which materialize, mainly, through the deliberate action and / or omission of those same States, to the detriment, mostly, of indigenous, migration,

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe - UFS. São Cristóvão – SE. Professora de língua inglesa do Departamento de Ensino do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Piranhas. E-mail: narafd10@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5819-2637.

2. Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE. E-mail: tennascimento@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3829-7973.

Recebido em 30/03/2020
Aprovado em 03/05/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

refugees communities and other groups whose languages do not even enjoy legal status in the juridical order of those countries in which they are located. The Inter-American Human Rights System, through the Inter-American Commission and the Inter-American Court of Human Rights, represents a supreme state body to which complaints of language rights violations against OAS member States can be addressed when these rights have a legal nature of human right. Seeking to understand the vision of linguistic human right with which the Inter-American Commission on Human Rights (IACHR) operates, this text will present some analyzes carried out in the set of 54 (fifty-for) admissibility reports that deal with linguistic issues, extracted from a database with a total of 2891 (two thousand and eight hundred ninety-one) cases submitted to the IACHR in the period between the years 1969 to 2019. The present study will also allow pointing out a significant set of related aspects the IACHR's performance in the defense and protection of human linguistic rights, through the accurate identification of the most denounced countries, the linguistic groups with the highest number of reported violations, the nature of the most frequent violations (cultural, procedural, etc.) and when these violations represent the main or incidental object of the claim submitted to the IACHR.

KEYWORDS: Linguistic Rights. Human Rights. Inter-American Human Rights System. Linguistic Conflicts. Linguistic minorities.

Introdução

Nas últimas décadas, o tema das conquistas das minorias linguísticas vem adquirindo lugar marcante nas discussões sobre o reconhecimento e a legitimação da diversidade cultural dos povos e culturas do mundo. Com base nessa percepção, o presente texto tem como objetivo central compreender a noção de "direito linguístico humano" com base na qual opera a Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH, a partir de 1969 até os dias atuais, por meio das análises das denúncias de violações desses direitos, admitidas em desfavor dos Estados-membros da Organização dos Estados Americanos – OEA.

Tais demandas – originadas em contextos de conflitos linguísticos, seja por omissão, seja por supressão de direitos – foram reportadas por indivíduos ou comunidades minoritárias e/ou em situação de vulnerabilidade linguística em face de algum(ns) Estado(s)-membro(s) da OEA. Importa ressaltar que, nesses casos, as desavenças que envolvem os Estados e seus diferentes grupos linguísticos minoritários geralmente resultam do contato entre idiomas que gozam de estatutos jurídicos diferentes e que, por esse motivo, criam condições para que problemas de natureza cultural, jurídica, política, econômica, sociológica, antropológica etc. emerjam e encontrem nas línguas desses grupos as rupturas identitárias geradoras dos conflitos linguísticos que fomentam e, em alguns casos, amparam decisões estatais de práticas de violação dos direitos linguísticos contidos no rol dos instrumentos de Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Portanto, o estudo das denúncias de violações de direitos linguísticos junto à CIDH apresenta-se como uma clara oportunidade de compreensão do funcionamento

de uma política linguística continental, supranacional e que tem como principal função a mediação jurídica entre Estados (com suas línguas oficiais), indivíduos e comunidades, que, por vezes, falam línguas desprovidas de suporte jurídico que lhes garantam o exercício da cidadania com um mínimo de dignidade.

A pesquisa realizada também nos possibilitou entender melhor o cenário de violações dos Direitos Humanos Linguísticos em espécie, em uma linha temporal significativa, tomando em conjuntos os países membros da Organização dos Estados Americanos – OEA.

Os dados aqui apresentados foram coletados junto ao conjunto de denúncias reunidas pelo critério da admissibilidade, no site oficial da CIDH, por meio dos Relatórios Anuais publicados no período de 1970 a 2019. Do total de 2891 (dois mil oitocentos e noventa e um) casos verificados e triados, foram encontrados 54 (cinquenta e quatro) informes de admissibilidade que tratavam da matéria Direito Linguístico Humano. Em 24 (vinte e quatro) deles, tais direitos figuravam como elemento central da denúncia, sendo parte da causa motivadora da busca do amparo da CIDH, enquanto que em outros 30 (trinta e nove) casos, os direitos linguísticos apareceram em segundo plano, de forma incidental, como parte complementar das peças apresentadas em desfavor dos países membros da OEA, sendo identificados e destacados durante os trabalhos de apuração da CIDH.

Este texto será dividido em três momentos. No primeiro, introdutório, realizaremos uma apresentação panorâmica do Sistema Global e dos Sistemas Regionais de Proteção dos Direitos Humanos para que possamos situar institucionalmente a CIDH como instância preliminar de recebimento das denúncias de violações de direitos humanos no contexto da OEA.

Em um segundo momento, discutiremos questões fundamentais para a compreensão da temática aqui apresentada, a exemplo dos próprios conceitos de Direito Linguístico como um campo amplo de estudos, em contraponto à noção restrita de Direitos Linguísticos em espécie. Faremos ainda algumas abordagens em torno da noção de Direitos Humanos Linguísticos e sobre as tensões existentes, nos Estados nacionais, entre as populações falantes das línguas detentoras de maior estatuto jurídico em contraposição aos grupos minoritários, falantes de línguas em situação de vulnerabilidade e mormente desprovidas de proteção formal positivada nos ordenamentos jurídicos desses países. No nosso entendimento, nesse ponto reside a origem de uma significativa parcela dos conflitos linguísticos que desaguam na CIDH para fins de busca de solução por meio do amparo jurídico de uma entidade supranacional que tem como um dos seus pilares fundamentais o monitoramento da situação dos direitos humanos nos Estados membros.

Por fim, na terceira etapa do texto, apresentaremos alguns aspectos metodológicos aplicados para a definição, coleta e tratamento do material da pesquisa realizada, bem como os dados revelados a partir da análise dos 54 (cinquenta e quatro) informes de admissibilidade selecionados e que constituem o *corpus* definido para o estudo.

É importante registrar, preliminarmente, que a pretensão da pesquisa realizada não foi a de analisar o mérito jurídico dos casos, mas sim o conteúdo das denúncias em relação à temática dos Direitos Linguísticos e as perspectivas dos Estados denunciados, dos indivíduos e/ou grupos de denunciantes e, principalmente, da CIDH sobre as possíveis violações de direitos humanos linguísticos. Tivemos sim, como força motriz, o desejo de colaborar com a pesquisa em Direito Linguístico e ajudar a compor um instrumental analítico que viabilize posteriormente ações políticas, globais e locais, capazes de gerar efeitos mitigantes nas ainda inadmissíveis, frequentes e vexatórias situações de violações de direitos linguísticos impetradas, não somente pelos Estados membros da OEA, mas também por uma quantidade significativa de países ao redor do nosso planeta, e tudo isso no pleno desenrolar do século XXI.

1. O Sistema global e os sistemas regionais de proteção aos Direitos Humanos

O cerne dos direitos humanos é a luta contra a opressão e busca do bem-estar do indivíduo, num sentido amplo. Segundo Ramos (2014), pode-se dizer que a evolução histórica dos direitos humanos passou por fases que, ao longo dos séculos, auxiliaram a sedimentar o conceito e o regime jurídico desses direitos essenciais. A contar dos primeiros escritos das comunidades humanas, ainda no século VIII a.C. até o século XX d.C., são mais de vinte e oito séculos rumo à afirmação universal dos direitos humanos, que tem como marco a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948.

Até meados do século XX, o Direito Internacional possuía apenas normas esparsas referentes a certos direitos essenciais. Contudo, a criação do Direito Internacional dos Direitos Humanos – DIDH - está relacionada à nova organização da sociedade internacional no pós-Segunda Guerra Mundial. Como marco dessa nova etapa do Direito Internacional, foi criada, na Conferência de São Francisco, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU).

A reação à barbárie nazista protagonizada no curso da guerra gerou a inserção da temática de direitos humanos na Carta da ONU, que possui várias passagens que usam expressamente o termo "direitos humanos", com destaque ao artigo 56 que estabelece o compromisso de todos os Estados-membros de agir em cooperação com a Organização para a consecução dos propósitos enumerados no documento. A Carta da ONU, no entanto, não listou o rol dos direitos que seriam considerados essenciais, abrindo as condições para que fosse aprovada, sob a forma de Resolução da Assembleia

Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948, em Paris, a Declaração Universal de Direitos Humanos - DUDH, que contém 30 artigos e apresenta, de maneira explícita o rol de direitos humanos a serem cultivados, difundidos e protegidos internacionalmente.

O DIDH inicia seu desenvolvimento com a Declaração de 1948, mediante a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção. Segundo Piovesan (2013), a DUDH confere lastro axiológico e unidade valorativa a este campo do Direito, com destaque para a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos. Assim, o processo de universalização dos direitos humanos possibilitou a formação de um sistema internacional de proteção destes direitos, desta forma, constituindo-se o Sistema normativo Internacional de Proteção dos Direitos Humanos - SIPDH - integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais aos direitos humanos.

O SIPDH envolve quatro dimensões: a celebração de um consenso internacional sobre a necessidade de adotar parâmetros mínimos de proteção dos direitos humanos; a relação entre a gramática de direitos e a gramática de deveres; ou seja, os direitos internacionais impõem deveres jurídicos aos Estados; a criação de órgãos de proteção e Cortes internacionais; e a criação de mecanismos de monitoramento voltados à implementação dos direitos internacionalmente assegurados.

Ao lado do SIPDH, a ONU conta com os sistemas regionais de proteção, que surgiram com o objetivo de internacionalizar os Direitos Humanos no plano regional, particularmente na Europa, América e África. Cada um dos sistemas regionais de proteção apresenta um aparato jurídico próprio. No entanto, os sistemas global e regional não são dicotômicos, mas complementares. Inspirados pelos valores e princípios da DUDH, compõem o universo instrumental de proteção dos Direitos Humanos, no plano internacional. Nessa perspectiva, os diversos sistemas de proteção de Direitos Humanos interagem em benefício dos indivíduos protegidos. Para Piovesan (2013), ao adotar o valor da primazia da pessoa humana, estes sistemas se complementam, somando-se aos sistemas nacionais de proteção, a fim de proporcionar a maior efetividade possível na tutela e promoção de direitos fundamentais.

Dentro os Sistemas Regionais de Proteção do Direitos Humanos, aquele que mais nos interessa, nesta pesquisa, é a OEA, o mais antigo organismo internacional de proteção aos Direitos Humanos do mundo. A sua origem remonta à Primeira Conferência Internacional Americana, realizada em Washington, D.C., de outubro de 1889 a abril de 1890. Dessa reunião resultou a criação da União Internacional das Repúblicas Americanas, e começou a se tecer uma rede de disposições e instituições, dando início ao que ficará conhecido como "Sistema Interamericano". A OEA foi, então, fundada em 1948, com a assinatura, em Bogotá, Colômbia, da Carta da OEA que entrou em vigor em dezembro de 1951.

Atualmente a OEA reúne 35 países independentes das Américas e apoia-se em quatro pilares fundamentais: democracia, direitos humanos, segurança e desenvolvimento. Esses quatro pilares se apoiam mutuamente e estão transversalmente interligados por meio de uma estrutura que inclui diálogo político, inclusividade, cooperação, instrumentos jurídicos e mecanismos de acompanhamento, que fornecem à OEA as ferramentas para realizar eficazmente seu trabalho no continente e maximizar os resultados na proteção dos Direitos Humanos nas Américas.

O Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos é um sistema regional de promoção de Direitos Humanos integrado por dois órgãos: a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), que monitoram o cumprimento das obrigações, em matéria de direitos humanos, assumidas pelos Estados Membros da OEA.

A Corte IDH, instalada em 1979, é um órgão judicial autônomo da OEA, cujo mandato consta da Convenção Americana. Está sediada na cidade de São José da Costa Rica, e é integrada por sete juízes eleitos a título pessoal, provenientes dos Estados membros da Organização. A Corte IDH tem como objetivo interpretar e aplicar a Convenção Americana, também conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, e outros tratados interamericanos de direitos humanos, em particular, por meio da emissão de sentenças sobre casos e opiniões consultivas. Segundo documentos disponíveis no site da OEA, dos seus 35 países membros, apenas 25 reconhecem a competência da Corte IDH.

A CIDH, por sua vez, é um órgão principal e autônomo da OEA criado em 1959, integrada por sete membros independentes, peritos (as) em Direitos Humanos, que não representam nenhum país e são eleitos pela Assembleia Geral da OEA. A função da CIDH é promover a observância e a defesa dos Direitos Humanos nas Américas. Essa função é exercida mediante a realização de visitas a países, atividades ou iniciativas temáticas, da preparação de relatórios sobre a situação de direitos humanos em um país ou sobre um tema determinado, da adoção de medidas cautelares e do encaminhamento os casos à Corte IDH. Ademais, a CIDH realiza o processamento e análise de petições, com o objetivo de determinar a responsabilidade internacional dos Estados por violações dos Direitos Humanos e emitir recomendações que considerar necessárias.

As petições podem ser apresentadas por pessoas, grupos de pessoas ou organizações que alegam violações dos direitos humanos garantidos na Declaração Americana dos Direitos Humanos e outros tratados interamericanos de direitos humanos. Para que uma petição ou comunicação apresentada à CIDH seja admitida será necessário estar de acordo com os artigos 44 e 45 da Convenção Americana, além de cumprir com os requisitos dispostos no seu artigo 46, que trata da admissibilidade das denúncias. A CIDH declarará inadmissível toda petição ou comunicação que contemple pelo menos um dos itens do artigo 47 (inadmissibilidade) da Convenção Americana.

A CIDH representa uma das etapas inicias do processamento no sistema de petições do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, assim, ela é responsável pelo recebimento e análise inicial das petições. A análise da admissibilidade dos casos é feita por meio da verificação da interposição e do esgotamento dos recursos da jurisdição interna do Estado denunciado, de acordo com os princípios de Direito Internacional.

A CIDH pronuncia-se sobre a admissibilidade das petições a ela dirigidas, por meio de relatórios públicos, divulgados nos Relatórios Anuais da CIDH. Esse processamento de admissibilidade é elemento fulcral na nossa busca de conhecermos os parâmetros pelos quais a Comissão reconhece um conflito linguístico como consequência de ruptura dos Direitos Humanos, bem como da própria noção de Direito Linguístico com a qual opera a Comissão e, por extensão, o próprio Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos.

2. Conflito linguístico, Direito linguístico e direito humano linguístico

Configurando-se como um dos elementos centrais do debate que estamos propondo, a ideia de conflito linguístico ainda é pouco disseminada perante a comunidade linguística nacional sendo, inclusive, em muitos casos, tomada em certo grau como equivalente à noção de contato linguístico com a qual opera a sociolinguística, a crioulística e a ecolinguística. Entendemos que se trata de duas noções que podem, em alguma medida, apresentar pontos de intersecções conceituais, mas que pertencem a vieses de estudos com objetos, objetivos e métodos distintos. Assim, conforme já postulamos anteriormente, enquanto a noção de contato linguístico pertence prototipicamente aos estudos em sociolinguística, a noção de conflito linguístico é derivada dos estudos da sociologia da linguagem.

A distinção entre os campos foi devidamente enfrentada por Coulmas (1996) que, ao discutir o alcance da denominação "sociolinguística" como um campo do conhecimento linguístico e sociológico, que toma os usos das línguas enquanto fenômeno socialmente localizado, alertou-nos para o fato de ser necessária a adoção de visada a partir de duas perspectivas distintas, porém complementares, quais sejam, a micro e a macro-sociolinguística.

> Como a sociolinguística é um ponto de encontro para linguistas e cientistas sociais, alguns dos quais buscam entender os aspectos sociais da língua, não surpreende que existam dois centros de gravidade, conhecidos como micro e macro-sociolinguística ou, alternativamente, sociolinguística no sentido estrito e sociologia da linguagem. Elas representam diferentes orientações e agendas de pesquisa, sendo mais provável que micro-questões sejam investigadas por linguistas, dialectologis-

> tas e outros em campos centrados na língua, enquanto que macro-questões são mais frequentemente abordadas por sociólogos e psicólogos sociais. No entanto, existe um consenso geral de que ambas as perspectivas são indispensáveis para uma compreensão completa da língua como um fenômeno social (COULMAS, 1996, p. 2, tradução nossa)[3].

Servimo-nos, nesse estudo, da noção de conflito linguístico, desenvolvida e apresentada por Dubinsky e Davies (2018), para quem a língua é uma das características mais salientes da identidade cultural de um povo e, na ocorrência de um conflito entre grupos, ela é frequentemente usada como uma ferramenta de poder de uns sobre outro(s). Essa visão harmoniza-se com as posições sociológicas de Bourdieu (1982), para quem as línguas apresentam-se como um campo simbólico pela disputa do poder e da dominação entre classes sociais distintas, bem como entre grupos pertencentes a regiões e etnias diferentes.

> Para que um modo de expressão entre outros (uma língua, no caso do bilingüismo, uma utilização da língua, no caso de uma sociedade dividida em classes) se imponha como único legítimo, é preciso que o mercado linguístico seja unificado e que os diferentes dialetos (classistas, regionais ou étnicos) estejam praticamente referidos à língua ou ao uso legítimo. Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma «comunidade linguística» constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística (BOURDIEU, 2008, p. 32).

De forma similar, a argumentação dos autores na direção de que os conflitos linguísticos envolvem relações entre grupos humanos cujas línguas, por uma série de fatores, se encontram em posições assimétricas de poder, configurando um polo estabelecido e polo outsider composto, na maioria das vezes (mas nem sempre), por uma minoria cuja língua encontra-se em situação de vulnerabilidade, encontra eco nas lições sociológicas de Elias e Scotson (2000), para quem:

> O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles (os *outsiders*) e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior – o carisma grupal distintivo – que o grupo dominante atribuía a si mesmo. [...] os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, veem-se como pessoas "melhores", dotadas de uma espécie de carisma grupal, de

3. Since sociolinguistics is a meeting ground for linguistics and social scientists, some of whom seek to understand the social aspects of language, it is not surprising that there are as it were two centers of gravity, known as micro- and macro-sociolinguistics or alternatively sociolinguistics in the narrow sense and sociology of language. These represent different orientations and research agendas, micro-issues being more likely to be investigated by linguists, dialectologists, and others in language-centered fields, whereas macro-issues are more frequently taken up by sociologists and social psychologists. However, there is general agreement that both perspectives are indispensable for a full understanding of language as a social phenomenon.

> uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. Mais ainda, em todos esses casos, os indivíduos "superiores" podem fazer com que os próprios indivíduos "inferiores" se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 19).

Dubinsky e Davies (2018) apresentam uma proposta de tipologia do conflito linguístico, na qual estabelecem cinco categorias que buscam agrupar os conflitos mais comuns encontrados ao redor do globo terrestre, que são aqueles que envolvem: minorias autóctones ou indígenas, minorias alóctones ou de processos migratórios, minorias geopolíticas, minorias dialetais intralinguísticas e, por fim os conflitos por domínio linguístico com vistas a obter o domínio político do território. Para essa derradeira tipologia os autores servem-se do exemplo canadense, no qual o conflito entre as comunidades anglófona e francófona visava, sobretudo estabelecer o domínio sobre o território e a condução política do Estado.

De modo geral, mesmo aplicando a tipologia proposta pelos pesquisadores americanos, um fato que praticamente toda comunidade de pesquisadores das políticas linguísticas concorda diz respeito à participação maciça dos Estados nacionais, por ação ou omissão, no fomento e patrocínio de ações violadoras dos direitos dos grupos minoritários e falantes de idiomas em situação de vulnerabilidade. Nesse aspecto particular, o estudo dos conflitos linguísticos parece-nos estar cristalinamente ligado àqueles desenvolvidos no campo do Direito Linguístico.

> A maioria dos conflitos linguísticos atuais é resultado de diferentes status social e tratamento preferencial da língua dominante por parte do Governo. Nesses casos, existem medos e frustrações religiosas, sociais, econômicas ou psicológicas no grupo mais fraco que podem ser responsáveis pelo conflito linguístico. [...] problemas de língua em áreas muito diferentes (política, economia, administração, educação) aparecem sob o cabeçalho de conflito linguístico. Nesses casos, políticos e líderes econômicos se apegam à noção de conflito linguístico, desconsiderando as causas subjacentes reais e, assim, continuam a inflamar «de cima» o conflito que surgiu "de baixo", com o resultado de que a linguagem assume muito mais importância do que pode ter ocorrido no início do conflito (NELDE, 1996, p. 290, tradução nossa).[4]

Nesse sentido, qualquer estudo que se proponha a discutir questões vinculadas às políticas linguísticas que se amparem em normas existentes dos ordenamentos jurídicos dos Estados modernos, quer pensemos em um modelo monista ou em um mode-

4. Most current language conflicts are the result of the differing social status and preferential treatment of the dominant language on the part of the government. In these cases there are religious, social, economic or psychological fears and frustrations in the weaker group that may be responsible for the language conflict. [...] Language problems in very different areas (politics, economics, administration, education) appear under the heading of language conflict. In such cases, politicians and economic leaders seize upon the notion of language conflict, disregarding the actual underlying causes, and thus continue to inflame « from above » the conflict that has arisen "from below", with the result that language assumes much more importance than it may have had at the outset of the conflict.

lo pluralista de organização de sua legislação, não conseguirá fazê-lo sem, de alguma forma, enfrentar um debate bastante caro para a comunidade de pesquisadores desse campo do conhecimento, qual seja, a noção de Direito Linguístico com a qual operará, bem como a sua relação com a ideia da existência de uma categoria do Direito Linguístico que assume as características das normas do domínio dos Direitos Humanos, a qual convencionou-se chamar de *Linguistic Human Rights* ou, em uma tradução para a língua portuguesa, Direito Humano Linguístico.

> Antes de entrar na busca de direitos de linguísticos no direito internacional e doméstico, parece apropriado definir brevemente a noção de direitos de linguísticos. Para alguns, isso parece ser um empreendimento quase impossível. Alega-se a esse respeito que a única generalização válida que se pode fazer sobre a legislação e os direitos linguísticos é que 'o significado prático dos direitos linguísticos ainda não foi estabelecido em nenhum lugar'. Mas parece seguro dizer que a regulamentação tanto do comportamento humano quanto do Estado através da lei sempre inclui, explícita ou implicitamente, um aspecto linguístico. Portanto, os direitos linguísticos estão relacionados às regras que as instituições públicas adotam com relação ao uso da língua em vários domínios diferentes (ARZOZ, 2009, p. 544, tradução nossa).[5]

Arzoz (2009) e Abreu (2020) nos lembram que noção de Direito Linguístico tal como nos servimos nos dias atuais, não obstante o seu caráter translúcido, foi moldada a partir do final da Segunda Guerra Mundial e da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em um conjunto de novos direitos que incluíam, no seu bojo, o respeito às minorias religiosas, étnicas e de origem geográfica, bem como alguns grupos em situações de vulnerabilidade. Afirmam isso, pois embora seja possível rastrear um conjunto significativo de produção normativa regulatória de questões linguísticas, em vários países do globo, nos períodos que antecederam esses marcos histórico e jurídico, não é possível enxergar, nesse período anterior, uma unidade doutrinária de pensamento jurídico sobre a questão dos idiomas, fato que passa a ocorrer com o protagonismo da ONU em relação à proteção das línguas e dos direitos dos falantes dessas línguas, em especial, das comunidades minoritárias falantes de línguas em situação de vulnerabilidade.

Ao analisar a formulação de Direitos Humanos Linguísticos por uma perspectiva histórica, Skutnabb-Kangas e Phillipson (1995) concluem que a língua não se destacou como uma grande preocupação para a ONU, visto que o suporte jurídico dire-

5. Before going into the search of language rights in international and domestic law, it seems appropriate briefly to define the notion of language rights. For some, this seems to be an almost impossible enterprise. It has been claimed in this respect that the only valid generalization one can make about language legislation and linguistic rights is that 'the practical meaning of language rights has not yet been established anywhere'. But it seems safe to say that the regulation of both human and state behaviour through law always includes, explicitly or implicitly, a linguistic aspect. Therefore, language rights are concerned with the rules that public institutions adopt with respect to language use in a variety of different domains. Constitutionally speaking, language rights refer to a particular language or small group of languages.

cionado a ela no plano internacional é ainda menor que no plano multilateral. Seus estudos apontam que, até muito recentemente, considerava-se que as características culturais das minorias, incluindo idioma, foram adequadamente cobertas por referências gerais a "minorias étnicas, religiosas e linguísticas".

Nesse sentido, Skutnabb-Kangas e Phillipson (1995) salientam que a comunidade internacional parece apreciar, pelo menos em princípio - como expresso nos preâmbulos - que os Direitos Humanos Linguísticos dos povos indígenas, das minorias nacionais ou regionais devem ser promovidos, como também de imigrantes e refugiados. A satisfação das aspirações dos grupos nacionais, étnicos, religioso e linguísticos, e a garantia dos direitos das pessoas pertencentes às minorias, constituem um reconhecimento da dignidade e da igualdade de todos os indivíduos, fomentam um desenvolvimento participado e contribuem assim para aliviar tensões entre grupos e indivíduos. A partir desde contexto são dados os primeiros passos para a formulação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996.

Avançando na sua argumentação, na tentativa de apresentar definição capaz de abarcar os múltiplos aspectos pelos quais as línguas podem ser tuteladas juridicamente, Xabier Arzoz menciona o fato de que o núcleo dos estudos acerca dos Direitos Linguísticos deve gravitar em torno da proteção dos falantes das línguas não dominantes, não obstante o fato de que os usuários das línguas dominantes também sejam providos de Direitos Linguísticos.

Abreu (2012; 2016), após realizar levantamento da legislação afeita às questões linguísticas no Brasil e em alguns instrumentos normativos pertencentes ao Direito Internacional dos Direitos Humanos, verificou elementos indiciários importantes a serem considerados na construção de uma noção de direito linguístico, como o fato de que a tutela estatal, paraestatal e supra estatal dos direitos linguísticos em espécie pode ser dirigida ora para os próprios idiomas, ora para os indivíduos e grupos de indivíduos pertencentes a comunidades linguísticas minoritárias ou majoritárias. Desse modo, em um primeiro movimento no sentido de compreender o Direito Linguístico como um campo de estudos, classifica as normas de Direito Linguístico, quanto objeto jurídico tutelado, como:

> a) Direito das línguas – refere-se ao conjunto de normas jurídicas que tem como objetivo central a tutela dos idiomas, sem estabelecer uma clara relação com os falantes desses idiomas.
>
> b) Direito Linguístico dos indivíduos e dos grupos – diz respeito ao conjunto de normas que possuem o objetivo precípuo de tutelar os usos e vedações de uso das línguas por parte dos indivíduos, tomados isoladamente, ou dos grupos, quer em uma perspectiva coletiva, quer em uma perspectiva difusa.

A partir dessa taxonomia preliminar, Abreu (2018) soma-se aos esforços dos pesquisadores em Direito Linguístico na tentativa de apresentar uma definição que seja capaz de colocar, em *loci* diferenciados, duas noções que, por vezes são tomadas indistintamente, gerando, em algum grau, confusões entre legisladores, pesquisadores, ativistas e demais operadores do direito, quais sejam, a ideia de Direito Linguístico como campo teórico e a ideia de Direitos Linguísticos como direitos em espécie.

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

A conceituação acima nos permite pensar o Direito Linguístico como um campo de estudos composto a partir de um sistema de normas que tutela as línguas e os direitos dos falantes, no qual é possível identificar as principais fontes dessas normas, sua principiologia e comportamento difusamente distribuído entre os mais variados ramos do direito, a exemplo do Direito Internacional dos Direitos Humanos, do Direito Constitucional e do Direito Processual Civil e Penal.

Outra questão de suma relevância diz respeito ao fato de que o estudo dos Direitos Linguísticos em espécie, como um aspecto restrito de um campo de estudos mais ampliado, está devidamente contemplado na noção de Direito Linguístico.

O enfrentamento desse primeiro aspecto conceitual acerca do Direito Linguístico nos ajuda a compreender, por extensão, que nem todos os Direitos Linguísticos em espécie podem ser considerados Direitos Linguísticos Humanos. Essa classificação estaria reservada apenas para aqueles direitos que estejam expressamente positivados nas normas de DIDH, ou refletidos nos direitos fundamentais dos países e que sejam capazes de gerar efeitos jurídicos perante os Estados e a comunidade internacional, por meio do Sistema Global e dos Sistemas Regionais de Proteção dos Direitos Humanos. Sobre esse aspecto, somos devidamente alertados por Xabier Arzoz sobre as armadilhas que os instrumentos de Direito Internacional podem representar para aqueles que desconhecem os seus objetivos, alcances e força normativa.

> [...]parece haver alguma confusão entre direitos humanos internacionais de *soft* e de *hard law*, sobretudo nos escritos não legais sobre direitos linguísticos. Os instrumentos de *soft law* (declarações, recomendações etc.) não têm forma de tratado e, portanto, não são vinculativos para os Estados. A Declaração da ONU de 1992 sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, a Organização para a Segurança e a Cooperação nas Recomendações de Oslo da Europa de 1998 sobre os direitos linguísticos das minorias nacionais ou a mais recente Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas pertencem a esta categoria. As razões para o desenvolvimento da *soft law* são diversas. A *soft law* é útil para enunciar princípios amplos, fornecendo um amplo sentido de direção em novas áreas do processo legislativo, em que detalhes da obrigação ainda precisam ser elaborados. A *soft law* também pode expressar padrões e consenso internacional sobre a necessidade de uma ação específica, quando falta unanimidade na prática estatal e a vontade de estabelecer uma *hard law* está ausente. De qualquer forma, deve-se ter em mente que não há gradação entre *hard law* e *soft law*, mas um sistema binário no o qual os instrumentos são legais ou não são (ARZOZ, 2009, p. 549, tradução nossa)[6].

Em sentido muito próximo ao alerta de Arzoz, Abreu (2018, 2020) vem apontando para a necessidade urgente de desenvolvermos uma teoria geral do Direito Linguístico, capaz de apresentar os elementos basilares, comuns e específicos, das normas de Direito linguístico com a finalidade de auxiliar e nortear os trabalhos de pesquisadores, legisladores, formuladores de políticas públicas, operadores do direito e demais interessados no estudo das normas afeitas às questões da tutela das línguas e dos direitos das minorias falantes de línguas em situação de vulnerabilidade.

Baseando-nos nessas premissas e conceitos aqui apresentados e desenvolvidos, passaremos agora a discutir o percurso de composição do corpus e apresentação dos dados que se revelaram a partir da análise dos Relatórios Anuais de admissibilidade da CIDH.

3. Constituição do *corpus* e análise dos casos de violações de direitos humanos linguísticos admitidos na Comissão Interamericana de Direitos Humanos

Dividiremos a presente seção em dois momentos distintos. Preliminarmente realizaremos uma apresentação dos aspectos metodológicos envolvidos na busca e constituição do corpus da pesquisa e, em um momento posterior, percorreremos pelas

6. [...]there appears to be some confusion between international human rights soft and hard law, above all in non-legal writings on linguistic rights. Soft law instruments (declarations, recommendations, etc.) have no treaty form and, therefore, are non-binding upon states. The 1992 UN Declaration on the Rights of Persons belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities, the Organization for Security and Cooperation in Europe's 1998 Oslo Recommendations Regarding the Linguistic Rights of National Minorities or the most recent UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples belong in this category. The reasons for the development of soft law are diverse. Soft law is useful in enunciating broad principles, in giving a broad sense of direction in new areas of law-making, where details of obligation remain to be elaborated. Soft law can also express standards and international consensus on the need for particular action, when unanimity is lacking in state practice and the will to establish hard law is absent. In any case, it must be kept in mind that there is no gradation between hard law and soft law, but a binary system in which instruments are either law or they are not.

filigranas que nos foram reveladas pelos dados e análises oriundos do processo de exploração do conteúdo dos 54 (cinquenta e quatro) relatórios de admissibilidade que compõe o corpus da pesquisa em curso.

3.1. A pesquisa junto ao arquivo digital da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e o processo de constituição do *corpus*

O passo inaugural da presente pesquisa foi dado no momento da definição do seu objeto, qual seja, a permeabilidade da noção de direito linguístico junto à CIDH e, para fins de complementação de recorte metodológico, decidiu-se por analisar o conjunto de documentos produzidos na seção "admissibilidade", disponibilizados para consulta pública por meio do sítio eletrônico da OEA[7].

O site da OEA pode ser acessado nos quatro idiomas oficiais da organização – português, francês, inglês e espanhol e a investigação inicial identificou que os relatórios não estão igualmente disponibilizados em duas das quatro línguas, já que são maioria aqueles redigidos em inglês e espanhol. Fizemos a opção metodológica de realizar as buscas no conjunto de relatórios em língua espanhola, buscando garantir a cobertura da totalidade dos casos disponibilizados no arquivo digital da CIDH.

Na seção "admissibilidades" dos Relatórios Anuais disponíveis no site da CIDH foram analisados 49 relatórios, identificados 2891 (dois mil oitocentos e noventa e um) casos admitidos pela CIDH, situados temporalmente entre os anos de 1969 e 2019. Parte significativa desses relatórios anuais são disponibilizados em formato "DOC" ou "PDF" e, por essa característica, revelaram-se passiveis à aplicação de ferramentas de busca disponíveis nos próprios softwares de produção dos arquivos. Outro montante bastante amplo de relatórios, datados dos primeiros anos de funcionamento da CIDH - digitalizados posteriormente devido à intensificação no uso da internet - são disponibilizados ao público no formato "HTML", o que exigiu a busca ativa dos descritores em cada página virtual dos relatórios anuais.

Em ambos os casos, o critério de extração da pesquisa buscou casos nos quais algum dos termos descritores a seguir estivessem presentes: *"lengua", "idioma", "habla", "dialecto", "traductor", "intérprete"*. Tais termos foram escolhidos e refinados de acordo com as ocorrências contidas em normas da Convenção Americana e em outros instrumentos de Direito Internacional de Direitos Humanos que possuem normas afeitas aos Direitos Linguísticos.

Os dados obtidos através desta busca foram organizados de forma quantitativa e a análise dos dados permite identificar aspectos que refletem a noção de direito linguístico através da qual opera a CIDH. Os resultados serão apresentados sob os se-

7. http://www.oas.org/es/cidh.

guintes cabeçalhos: quantitativo de denúncias admitidas pela CIDH por violação a direito humano linguístico (Tabela 1); quantitativos absoluto e percentuais de denúncias por violação de Direito Humano Linguístico por Estado membro da OEA (Tabela 2); quantitativos de denúncias de violação de Direito Humano Linguístico a partir da posição do objeto da demanda – se principal ou incidental - por Estado membro da OEA (Tabela 3); tipologia do conflito linguístico identificado na denúncia junto à CIDH (Tabela 4) e por último, norma de DIDH invocada para admissibilidade da denúncia, independentemente da posição dos Direitos Linguísticos na demanda (Quadro 1).

3.2. Os direitos humanos linguísticos e a sua permeabilidade na Comissão Interamericana de Direitos Humanos: o que nos revelam os dados?

No curso da pesquisa foram examinados 2891 (dois mil oitocentos e noventa e um) informes de admissibilidade, apresentados nos relatórios anuais, desde o recebimento da primeira petição, em 1969, ano da Convenção Americana, até 2019. Ao final da busca no banco de dados, foram encontrados 54 (cinquenta e quatro) casos, admitidos pela Comissão, nos quais insurgem questões de Direitos Humanos Linguísticos. Da constituição desse universo amostral foi possível identificarmos 24 (vinte e quatro) denúncias nas quais os Direitos Linguísticos figuram em primeiro plano, como elemento central, ou seja, o motivo pelo qual se buscou o amparo jurisdicional da CIDH e, em outras 30 (trinta), tais direitos figuram incidentalmente, seja como parte complementar das denúncias, seja como fruto das investigações preliminares realizadas pela CIDH.

Tabela 1 - Denúncias admitidas pela CIDH por violação de Direito Humano Linguístico.

Denúncias admitidas por conter violações a Direitos Humanos Linguísticos	Denúncias admitidas nas quais a violação do Direito Humano Linguístico emerge como objeto principal da demanda	Denúncias admitidas nas quais a violação do Direito Humano Linguístico emerge como objeto incidental ou complementar da demanda
Total absoluto em número (N)		
54	24	30
Total absoluto em percentual(%)		
100%	38,7%	61,3%

Fonte: Relatórios anuais de admissibilidade da CIDH (1970-2019) - Elaborada pelos autores

Os dados contidos na tabela 1 também revelam que, ao longo de toda a história de atuação da CIDH, apenas 54 (cinquenta e quatro) casos de violações de Direitos Linguísticos foram admitidos pela CIDH, o que representa um percentual de 0,53% do

total de 2891 (duas mil oitocentas e noventa e uma) denúncias analisadas nesse estudo. Tais dados somente poderão corretamente ser interpretados a partir do momento em que tivermos clareza sobre outras variáveis intervenientes, como, por exemplo:

a. A atuação das cortes constitucionais de cada país da OEA, em matéria de direitos linguísticos, uma vez que a CIDH apresenta como uma das condições para admissibilidade das denúncias o esgotamento dos recursos interpostos no âmbito da jurisdição interna de cada país.
b. Os quantitativos de denúncias que versaram sobre supostas violações de Direitos Humanos Linguísticos que foram inadmitidas pela CIDH, acompanhados de uma análise das respectivas causas de inadmissibilidade[8].
c. Os dados capazes de traduzir o conhecimento sobre a existência e a exigibilidade dos Direitos Linguísticos, especialmente por parte dos membros pertencentes a grupos minoritários, falantes de línguas em condição de vulnerabilidade, em todos os países membros da OEA.

Por fim, cumpre também ressaltar que no conjunto de denúncias admitidas pela CIDH há mais casos nos quais as violações do Direito Humano Linguístico ocorrem de forma incidental ou complementar que casos nos quais o Direito Linguístico violado representa o objeto principal da demanda. Tal fato pode ser um indício claro da falta de conhecimento sobre os Direitos Linguísticos pela população dos países membros da OEA. No entanto, conforme atestamos acima, tais indícios carecem de um conjunto de pesquisas que consigam trazer tais dados à tona.

Tabela 2 - Quantitativos absolutos e percentuais de denúncias por violação de Direito Humano Linguístico – por Estado membro da OEA

Estado Membro da OEA denunciado	Quantitativo de denúncias (N)	Quantitativo de denúncias (%)
México	14	25,93%
Estados Unidos	12	22,22%
Honduras	5	9,26%
Guatemala	4	7,41%
Brasil	3	5,56%
Peru	3	5,56%
Costa Rica	2	3,70%
Chile	2	3,70%

8. Trata-se da pesquisa de mestrado de Januária Pereira da Silva Rocha, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Canadá	2	3,70%
Argentina	1	1,85%
Panamá	1	1,85%
Colômbia	1	1,85%
Venezuela	1	1,85%
El Salvador	1	1,85%
Bolívia	1	1,85%
Equador	1	1,85%
Total	54	100,00%

Fonte: Relatórios anuais de admissibilidade da CIDH (1970-2019) - Elaborada pelos autores

A tabela 2 nos mostra a distribuição das denúncias admitidas pela CIDH, levando-se em consideração os respectivos países membros da OEA denunciados por violações de Direitos Humanos Linguísticos. Vale ressaltar que, apesar de o total Estados membros que compõem da OEA ser de 35 países, apenas 16 (45,71%) deles aparecem em denúncias de violações de Direitos Humanos Linguísticos admitidas pela CIDH.

Os dados apresentados revelam que os Estados Unidos da América e o México apresentam 48,13% de todas as denúncias admitidas pela CIDH, enquanto em outros países com situação de multilinguismo generalizado, as taxas de denúncias são extremamente reduzidas, o que requer, conforme já apontamos, investigações mais aprofundadas, especialmente no que diz respeito às atuações das cortes constitucionais dos países membros da OEA em relação ao reconhecimento dos direitos linguísticos fundamentais em seus territórios.

De igual maneira, as reduzidas taxas atribuídas aos países nos quais há uma reconhecida realidade multilíngue podem representar, alternativamente ou cumulativamente: i. baixos índices de conflitos linguísticos por conta da eficácia das políticas públicas implementadas; ii. alta eficiência dos tribunais constitucionais dos países da OEA na pacificação judicial dos conflitos linguísticos domésticos ou ainda, conforme já pontuamos, iii. pouco conhecimento das minorias linguísticas acerca da exigibilidade dos seus direitos de cidadania relacionados aos usos dos seus idiomas.

Tabela 3 - Quantitativos de denúncias de violação de Direito Humano Linguístico a partir da posição do objeto da demanda – por Estado membro da OEA

Estado Membro da OEA denunciado	Denúncias admitidas nas quais a violação do Direito Humano Linguístico emerge como objeto principal da demanda	Denúncias admitidas nas quais a violação do Direito Humano Linguístico emerge como objeto incidental ou complementar da demanda
México	9	5
Estados Unidos	7	5
Guatemala	3	1
Honduras	2	3
Costa Rica	1	1
Bolívia	1	0
Equador	1	0
Chile	0	2
Canadá	0	2
Argentina	0	1
Brasil	0	3
Panamá	0	1
Peru	0	3
Colômbia	0	1
Venezuela	0	1
El Salvador	0	1
Total (N)	24	30

Fonte: Relatórios anuais de admissibilidade da CIDH (1970-2019) - Elaborada pelos autores

A tabela 3 dá conta de nos apresentar a distribuição das denúncias por países integrantes do rol dos denunciados, levando em consideração se o Direito Linguístico violado foi identificado como objeto principal ou incidental na demanda.

Vemos claramente que em absolutamente todas as denúncias envolvendo o Canadá, a Argentina, o Brasil, o Panamá, o Peru, a Colômbia, a Venezuela, El Salvador, o Haiti e o Chile, a violação do Direito Humano Linguístico é revelada de forma incidental, em denúncias que versavam sobre matéria diversa. No caso desses países, nunca foi admitida pela CIDH denúncia de violação de Direito Linguístico como objeto principal da demanda.

Os casos envolvendo os Estados Unidos da América e o México mostram que os altos quantitativos de denúncias nas quais a violação do Direito Linguístico figura

como objeto incidental das demandas podem ser motivados pela baixa adesão das cortes constitucionais de ambos os países no que diz respeito à identificação independente de violações de Direitos Linguísticos em seus territórios. De igual maneira, conforme já pontuamos, tais paradigmas indiciários carecem de novas pesquisas que sejam capazes de descortinar a atuação dessas cortes no que diz respeito à resolução dos conflitos linguísticos que buscam amparo jurídico de ambos os Estados.

Tabela 4 - Tipologia do conflito linguístico identificado na denúncia junto à CIDH

Tipologia do conflito linguístico	Quantitativo de denúncias (N)	Quantitativo de denúncias (%)
Minorias indígenas	24	44,44%
Minorias de migração	24	44,44%
Minorias geopolíticas	0	0,00%
Minorias dialetais intralinguísticas	1	1,85%
Competição por domínio linguístico	0	0,00%
Outras	5	9,26%
TOTAL	54	100,00%

Fonte: Relatórios anuais de admissibilidade da CIDH (1970-2019) - Elaborada pelos autores

Outro dado que merece destaque remete à distribuição dos casos em relação à tipologia do conflito linguístico e, para obtermos tais informações servimo-nos da proposta de Dubinsky e Davies (2018), realizando as interpretações dos dados para classificá-los de acordo com os critérios da tipologia. Dessa forma, merecem destaque o fato de que quase 90% dos conflitos linguísticos que chegam até a esfera de competência da CIDH são aqueles que envolvem povos originários ou populações envolvidas em movimentos migratórios.

Tais dados são reveladores da falta de ações e/ou da omissão dos Estados na garantia dos direitos linguísticos das suas populações indígenas e dos imigrantes, pois ao menos no Brasil, já há estudos e pesquisas que apontam claramente nessa direção.

E, em sede de finalização das análises escolhidas para compor esse estudo, o quadro 1 apresenta-nos uma visão mais clara sobre os instrumentos e normas de DIDH invocados pelos denunciantes (e aceitos pela Comissão) e pela própria CIDH para compor e processar as denúncias de violação de direitos linguísticos.

Quadro 1 - Norma de DIDH invocada para a admissibilidade da denúncia (ocorrência principal ou incidental)

Diploma normativo	Localização	Transcrição
Convenção Americana - Pacto de São José da Costa Rica	Art. 1, §1.	Os Estados-partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma, por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social.
Convenção Americana - Pacto de São José da Costa Rica	Art. 8, §2, a.	Direito do acusado de ser assistido gratuitamente por um tradutor ou intérprete, caso não compreenda ou não fale a língua do juízo ou tribunal;
Convenção Americana - Pacto de São José da Costa Rica	Art.24.	Todas as pessoas são iguais perante a lei. Por conseguinte, têm direito, sem discriminação alguma, à igual proteção da lei.
Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança	Art. 40, §2, b, VI	Contar com a assistência gratuita de um intérprete, caso a criança não compreenda ou fale o idioma utilizado;
Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança	Art. 4	Os Estados-partes tomarão todas as medidas apropriadas, administrativas, legislativas e outras, para a implementação dos direitos reconhecidos nesta Convenção. Com relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, os Estados-partes tomarão tais medidas no alcance máximo de seus recursos disponíveis e, quando necessário, no âmbito da cooperação internacional.

Fonte: Relatórios anuais de admissibilidade da CIDH (1970-2019) - Elaborada pelos autores

Tais informações podem ser ativadas no sentido de auxiliar o nosso entendimento acerca dos parâmetros por meio dos quais a CIDH compreende a existência, efetividade e o alcance dos direitos humanos linguísticos no âmbito da OEA. Assim, temos não somente um conjunto de normas de DIDH elaboradas pela ONU, no âmbito do Sistema Global de Proteção dos Direitos Humanos, mas também instrumentos normativos de produção regional, com destaque para o Pacto de São José da Costa Rica, que legitimam e implementam a maior política linguística do continente americano, fundamentada na proteção dos direitos linguísticos das minorias falantes de idiomas em situação de vulnerabilidade.

Considerações finais

A CIDH, instância constitutiva do Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos, reconhece a existência de Direitos Humanos Linguísticos, exigíveis dos Estados membros da OEA, nos limites contidos nos instrumentos *hard law* de Direito Internacional dos Direitos Humanos, sejam aqueles produzidos no âmbito da ONU, sejam aqueles elaborados na esfera da própria Organização dos Estados Americanos, a exemplo da Convenção Americana.

A análise dos Relatórios Anuais de Admissibilidade, produzidos pela CIDH, no período compreendido entre 1970-2019, foi capaz de revelar dados que poderão auxiliar na composição de uma agenda de pesquisa que nos apresente um cenário mais claro acerca da efetividade da atuação da CIDH naquilo que pode ser considerada a política linguística de maior envergadura no âmbito do continente americano, seja por seu caráter supranacional, seja pela sua possibilidade de apresentar diretrizes comuns de tratamento das minorias linguísticas a serem seguidas por todos os países que se submetem a sua atuação jurisprudencial.

De igual maneira, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para o estado da arte dos estudos em políticas e Direitos Linguísticos, principalmente no que diz respeito ao processo de constituição de uma teoria do Direito Linguístico, que seja capaz de auxiliar nas ações daqueles que direta ou indiretamente lidam diariamente com a proteção, promoção e defesa dos Direitos Linguísticos, especialmente quando esses direitos estão associados a grupos minoritários ligados a idiomas em situação de vulnerabilidade.

Cremos que estamos diante de um longo caminho a ser trilhado, mas temos a mais sólida convicção de que o conhecimento dos direitos e dos processos por meio dos quais podemos exigir a plenitude do gozo da nossa cidadania linguística representa um elemento central de afirmação dos Direitos Humanos.

Sabemos que os conflitos linguísticos não se manifestam apenas pelas vias da violência física, posto que, por vezes mascaram-se em formas simbólicas, mas igualmente violentas.

Muitas pessoas morreram e morrem todos os dias lutando pela sobrevivência das suas identidades culturais por meio das suas línguas. Igualmente, muitos foram e são violentados pelos Estados nacionais, que impõem políticas públicas em prol de uma utopia monolíngue perversa e anacrônica. A história da luta pelos Direitos Humanos é marcada, infelizmente, pela violência por meio da qual o *establishment* se apropria do poder, invadindo as entranhas mais profundas dos Estados, com a finalidade de dizimar as minorias e todos aqueles que se colocam contrariamente a esse processo de aniquilação da diferença.

Que o Direito Linguístico possa se configurar como uma força capaz de se opor a esses processos gloticidas de silenciamentos e que a cidadania linguística possa se ma-

terializar como um dos princípios basilares da existência dos Estados contemporâneos. "Language is the most massive and inclusive art we know, a mountainous and unconscious work of anonymous generations." Sapir (1921).

Referências

ABREU, R. N. Direito linguístico: um olhar sobre as suas fontes. *Revista A Cor das Letras*. Revista digital dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Artes da UEFS. v. 21, n. 1, 01 mai. 2020.

ABREU, R. N. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, 30 jun. 2018.

ABREU, R. N. *Os Direitos Humanos Linguísticos no cenário do Direito Internacional*. (Monografia de Graduação) – Curso de Direito da Universidade Tiradentes – UNIT, 2012.

ABREU, R. N. *Os direitos linguísticos:* possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFS, 2016.

ABREU, R. N. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, p. 161 -188. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. *Sociolinguística e Política Linguística:* **olhares Contemporâneos.** São Paulo: Blucher, 2016.

ABREU, R. N; JACINTHO, J. M. M. Caminhos constitucionais para uma efetiva proteção das minorias linguísticas no Brasil. In: GUERRA, G. R; ROBL FILHO, I. N.; MORAES FILHO, J. F. *Teoria do Estado e da Constituição*. Florianópolis: CONPEDI, 2014.

ARZOZ, X. Language Rights as Legal Norms. T*he Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*,6, n. 2, European Centre for Minority Issues, 2009.

ARZOZ, X. The nature of language rights. *European Public Law* 15, n. 4, Kluwer Law International BV, 2007.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2ª edição, São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CIDH - Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Disponível em: http://www.oas.org/es/cidh. Acesso em: 16 de abril de 2020.

COULMAS, F. *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1996.

DAVES, W.D; DUBINSKY, S. *Language conflict and language rights*: Ethnolinguisti perspectives on human conflict. New York: Cambridge, 2018.

ELIAS, N; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

NELDE, P. H. Language conflict. In. COULMAS, F. *The handbook of sociolinguístics*. Oxford: Blackwell, 1996.

PIOVESAN, F. *Direitos Humanos e Justiça Internacional:* um estudo comparativo dos sistemas regionais Europeu, Interamericano e Africano. São Paulo: Saraiva, 2013.

RAMOS, A.C. *Curso de direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2014.

SAPIR, E. *Language*. New York: Harcourt, 1921.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

A NOÇÃO DE DEVERES LINGUÍSTICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONFIGURAÇÃO DO DIREITO LINGUÍSTICO NO BRASIL

THE NOTION OF LANGUAGE DUTIES AND ITS CONTRIBUTION TO THE CONFIGURATION OF LINGUISTIC LAW IN BRAZIL

Jael Sânera SIGALES-GONÇALVES[1]

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de apresentar a noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do Direito Linguístico como campo no Brasil. Primeiramente, apresentamos o estado da arte do campo. Em seguida, mostramos a trajetória que nos conduziu a formular a noção de deveres linguísticos, ilustrada com exemplos concretos dos planos internacional e brasileiro. O estudo tem filiação teórica a uma posição materialista de leitura da língua e do direito, na articulação entre a História das Ideias Linguísticas (HIL), a Análise materialista do Discurso (AD) e a Filosofia do Direito crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Direito Linguístico. Deveres Linguísticos. Direitos Linguísticos. Políticas Linguísticas. Materialismo.

ABSTRACT: This work aims to present the notion of linguistic duties and its contribution to the configuration of Linguistic Law as a field in Brazil. First, we present the state of the art in the area. Then, we show the trajectory that led us to create the notion of linguistic duties, illustrated with concrete examples of international law and Brazilian law. The study has theoretical affiliation to a materialist stance of reading language and law, in the articulation between the History of Linguistic Ideas (HIL), the materialist Discourse Analysis (AD) and the critical Philosophy of Law.

KEYWORDS: Linguistic Law. Linguistic Duties. Linguistic Rights. Language Policies. Materialism.

Introdução

No Grupo de Trabalho de Direito e Linguagem do Encontro de Pesquisa Empírica em Direito de 2019 (GT Direito e Linguagem/EPED 2019), realizei uma reflexão sobre o conceito de Direito Linguístico. Por lá, defendi que o Direito Linguístico é um campo/ramo/segmento/área do Direito que coleciona direitos e deveres sobre a língua. Naquela oportunidade, sustentada na materialidade de documentos oficiais, propus que existem deveres linguísticos exigíveis em situações que envolvem minorias linguísticas e em situações em que, pela evidência, não está em questão qualquer minoria.

1. Doutorado em Letras pela Universidade Católica de Pelotas. Pesquisadora colaboradora de pós-doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail jaelgoncalves@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2951-0023.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 14/06/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

De um lado, mostrei que a fluência ou a certificação em língua portuguesa funcionam nesses documentos como condicionantes do ingresso e da permanência na Universidade por migrantes pertencentes a minorias linguísticas não-fluentes ou não-certificados na língua oficial – como condicionantes do acesso ao direito à educação, portanto. De outro lado, mostrei que outros documentos oficiais explicitamente criam deveres linguísticos para os sujeitos e não se aplicam a minorias linguísticas, a exemplo do Decreto n° 9.758/2019[2], que proíbe o uso de formas de tratamento como "Vossa Excelência" e "Excelentíssimo", e obriga o uso da forma "senhor/senhora" nas comunicações orais ou escritas entre agentes públicos federais, e do Despacho de 03 de maio de 2019, que orienta à não-utilização da expressão "violência obstétrica".

Situei a reflexão no interior de um conjunto de questionamentos que tenho feito em torno da configuração do Direito Linguístico enquanto campo do Direito, e uma delas é justamente como explicar seus objetos – os direitos linguísticos e os deveres linguísticos – a partir de categorias classicamente mobilizadas na teoria geral do direito. Então, encerrei aquela apresentação convocando um trabalho teórico sobre o Direito Linguístico na articulação entre a Filosofia do Direito[3], a Análise materialista de Discurso (AD)[4] e a História das Ideias Linguísticas (HIL)[5][6]. Dando seguimento a

2. Para uma análise desse Decreto, ver Sigales-Gonçalves (2019), em *Doutor é quem tem doutorado: o decreto presidencial sobre as formas de tratamento - Parte I*. Disponível em: https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2019/12/20/doutor-e-quem-tem-doutorado-o-decreto-presidencial-sobre-as-formas-de-tratamento-i/. Acesso em: junho de 2020.

3. A Filosofia do Direito, enquanto objeto da Filosofia, "se ocupa da relação do fenômeno jurídico com a totalidade da sociedade, e não somente com a totalidade interna das técnicas jurídicas. Acima de tudo, sendo uma provocação ao direito e ao mundo, a filosofia do direito aponta as razões estruturais e o caráter injusto ou justo do direito e do próprio mundo." (MASCARO, 2015, p. 16). Há três caminhos possíveis na Filosofia do Direito Contemporânea – juspositivista, não juspositivas e crítico (MASCARO, 2015). Referia-me, aqui, à Filosofia do Direito em uma perspectiva crítica marxista, "que representa a crítica mais profunda e o horizonte mais amplo da transformação social, política e jurídica, porque há de investigar os nexos históricos e estruturais do direito com o todo social, e daí a sua plenitude para a filosofia do direito" (MASCARO, 2015, p. 212).

4. "O objeto da Análise de Discurso é o discurso, não a língua enquanto sistema abstrato e fechado de regras, mas 'a língua enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história' (ORLANDI, 2007, p. 15). É fundamental à AD, então, o trabalho com o que seja exterior à língua para compreender o funcionamento dos textos, isto é, o modo como os textos produzem sentido considerando suas condições de produção (ORLANDI, 2012, p. 19)", em Sigales-Gonçalves (2018, p. 32).

5. "A História das Ideias Linguísticas no Brasil é um programa de pesquisa resultado da colaboração que a Professora Eni Orlandi iniciou com a França, em 1988, propondo aliar a história da construção do saber metalinguístico à história de constituição da língua nacional (ORLANDI, 2001, p. 7). A preocupação específica dessa proposta é 'pensar e trabalhar a questão da língua nos países de colonização' (ORLANDI, 2001, p. 7). Com a articulação entre a HIL e a AD, entendemos políticas linguísticas como políticas de língua, "deslocamento que busca trabalhar a língua em sua incompletude constitutiva e sempre-já afetada pelo político: 'como corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica' (ORLANDI, 2007, p. 8)" (SIGALES-GONÇALVES, 2019a, p. 117). Sobre as diferentes abordagens na pesquisa em políticas linguísticas, ver Diniz; Silva (2019). Para uma história de uma perspectiva discursiva da HIL no Brasil, ver Ferreira (2018).

6. Este trabalho é resultado de pesquisa de pós-doutoramento iniciada em 2018 intitulada *Direitos linguísticos, deveres linguísticos e processos de subjetivação: a tutela da língua pelo direito na sua dimensão (trans)nacional*, realizada no Centro de Pesquisa PoEHMaS - Política, Enunciação, História, Materialidades e Sexualidades, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp), sob supervisão de Mónica Graciela Zoppi Fontana. A pesquisa tem como objetivo central compreender os processos de significação da língua como objeto de regulação jurídica pelo(s) Estado(s) nas ordens internacional e interna como parte do processo de constituição da(s) língua(s) nacional(is) e do(s) Estado(s) moderno(s), especialmente a língua e o Estado brasileiros, e se desdobra em objetivos específicos entre os quais o de discutir os processos de significação da língua como objeto de "direitos linguísticos" e/ou de "deveres linguísticos", a partir da premissa teórica

esse caminho, no presente artigo faço um recorte nessa convocação e trago elementos para a compreensão dos deveres linguísticos como objeto do Direito Linguístico. Assim, este trabalho tem o objetivo central de apresentar a noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do Direito Linguístico como campo no Brasil.

Para isso, organizo o texto em três partes nucleares. Primeiramente, apresento brevemente o estado da arte da institucionalização do Direito Linguístico no Brasil, contextualizando com aspectos do plano internacional e do plano interno. Em seguida, direciono a discussão para a noção de deveres linguísticos e mostro como se deu sua formulação. A partir disso, trago elementos que o trabalho com a noção e com exemplos concretos de deveres linguísticos pode oferecer à configuração do Direito Linguístico brasileiro.

O lugar teórico em que este trabalho se posiciona é o mesmo que tem atravessado nossa prática acadêmica-científica e técnica-profissional no campo dos direitos linguísticos e das políticas linguísticas: uma posição materialista de leitura da língua e do direito. Parte-se, então, da premissa teórica de que as relações concretas de existência nesta sociabilidade em que se formulam e regulam direitos e deveres linguísticos – em que as línguas e a relação dos sujeitos com as línguas são captadas pela forma jurídica – são determinadas sócio-historicamente pelas condições de produção e reprodução da vida material deste modo de produção capitalista, pautado na exploração do trabalho e na ilusão subjetiva de autonomia e liberdade que sustenta o sujeito de direito.

1. Emergência e institucionalização do Direito Linguístico no Brasil

Os saberes jurídicos e linguísticos ocupam continentes de conhecimento institucionalmente separados na e pela história – o Direito e a Linguística –, e as discussões que envolvem direitos linguísticos têm contribuído para a aproximação desses dois campos. O Direito Linguístico, como campo, e os direitos linguísticos, como objetos desse campo, justamente por suas múltiplas interfaces e atravessamentos, evidenciam já em suas formulações essa aproximação, ainda que o objeto que justifique a determinação "Linguístico" esteja em fase de construção teórica por profissionais pesquisadores da Linguística, do Direito e de outras áreas, como Sociologia e Antropologia.

de que, no direito moderno, toda norma impõe para o sujeito direitos e deveres necessários à manutenção das condições do modo de produção capitalista (PACHUKANIS, [1927] 2017). Nosso arquivo é constituído de documentos jurídicos internacionais – Tratados, Declarações, Convenções, Acordos – e de documentos jurídicos internos – Constituição Federal e legislações infraconstitucionais, suas exposições de motivos e anais, portarias, resoluções, editais, etc,. Tais documentos constituem o que chamamos de **arquivo jurídico** (ZOPPI-FONTANA, 2002, 2005a). Com Zoppi-Fontana (2009), supomos que na/da legislação sobre a língua emerge "um saber espontâneo sobre a língua, que retoma e reformula historicamente imagens sobre a língua produzidas do lugar de enunciação do legislador)". Nesse ponto, trabalhamos com a hipótese de conceber a regulação jurídica sobre/da língua como parte do processo de instrumentação da língua portuguesa no espaço de enunciação brasileiro e na relação do Estado-Nação com outros sujeitos da sociedade internacional – espaço de enunciação de luta entre Estados capitalistas (PACHUKANIS, 1925) que captaria a transnacionalidade das línguas e dos sujeitos.

Fundamentalmente, o Direito Linguístico tem se constituído como campo de trabalho acadêmico-científico e de trabalho técnico-profissional cujo objeto linguístico-jurídico mais evidente e com o qual mais se tem trabalhado são os direitos linguísticos. A noção de direitos linguísticos passou a ser progressivamente mobilizada a partir da explosão normativa do direito internacional no período que seguiu a 1ª e a 2ª Guerra Mundial, principalmente após sucessivos documentos internacionais tratarem da não-discriminação de minorias produzidas pelos deslocamentos de pessoas provocadas pelos conflitos bélicos daquele tempo histórico.

A Carta de constituição das Nações Unidas, de 1945 (Carta da ONU), nesse sentido, já expressava a preocupação da ordem internacional com a (não-) discriminação em razão da língua, reiterada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e por muitos outros documentos internacionais produzidos a partir daí[7]. À proteção das minorias religiosas, étnicas e raciais, juntou-se a proteção às minorias linguísticas e, seguindo a tradição que situa a proteção jurídica de minorias no campo dos direitos humanos, a proteção jurídica de minorias linguísticas tem sido estudada em termos de direitos humanos linguísticos[8].

Associar o estudo dos direitos linguísticos (objeto) ao Direito Linguístico (campo) não é movimento evidente, de modo que o uso dessa expressão "Direito Linguístico", assim no singular e com iniciais em letras maiúsculas, é menos frequente na literatura, vinda institucionalmente da Linguística ou do Direito[9]. Isso denuncia, de um lado, a necessidade de um trabalho com e sobre tal formulação que contribua, ao mesmo tempo, para a configuração e a compreensão de seu objeto e para a sua institucionalização, de modo que profissionais pesquisadores e operadores da Linguística e do Direito possam se reconhecer atuantes no campo do Direito Linguístico[10] e, assim, fortalecê-lo. Esse fortalecimento tem consequências práticas para a concepção de práticas de políticas linguísticas transformadoras da realidade social.

7. Sobre essa cronologia do tratamento dos direitos linguísticos pela ordem internacional, sugiro ver Skutnabb-Kangas e Phillipson (1994) e Skutnabb-Kangas (2015), na literatura internacional, e Abreu (2016, 2020), Rodrigues (2018), Silva (2019) e Sigales-Gonçalves (2019c), na literatura brasileira.

8. Sobre uma abordagem crítica da natureza dos direitos linguísticos como direitos humanos linguísticos, ver os trabalhos de Xabier Arzoz. Destaco, entre vários, *The Nature of Language Rights* (2007) e *Language Rights as Legal Norms* (2009). Já indico, desde aqui, a necessidade de trabalhos teóricos que discutam esse estatuto dos direitos linguísticos como direitos humanos no processo histórico brasileiro de formulação da língua como objeto de regulação jurídica. Sobre isso, ver também Sigales-Gonçalves (2018, p. 64-70).

9. A distinção entre "direitos linguísticos" (objeto) e "Direito Linguístico" (campo) é facilitada ou dificultada a depender também do idioma de produção dos trabalhos. Em língua inglesa, a diferença fica mais evidente pelo emprego das formulações "*linguistic rights*" ou "*language rights*" para se referir ao objeto "direitos linguísticos", e "*Linguistic Law*" ou "*Language Law*", para se referir ao campo "Direito Linguístico". Em Espanhol – "*derechos linguísticos*" (objeto) e "*Derecho Linguístico*" (campo) –, francês – "*droits linguistiques*" (objeto) e "*Droit Linguistic"* (campo), italiano – "*diritti linguistici*" (objeto) e "*Diritti Linguistici*" (campo) –, por exemplo, ocorre a mesma coincidência na formulação observada em português.

10. Sobre essa questão, ver Sigales-Gonçalves (2018, p. 62-64).

Se, no Brasil, o campo do Direito Linguístico é emergente, no plano internacional, esse movimento se iniciou na segunda metade do século XX. No início da década de 70, Guy Héraud já se manifestava pela emergência do campo:

> A pluralidade linguística afeta um conjunto de relações e levanta uma série de questões sobre as quais um estudo global, até o momento, não foi buscado. Ao lado do interesse intrínseco de sua problemática, esse domínio assume uma importância ainda maior na medida em que aumenta na Europa e no resto do mundo – seja como uma consequência da descolonização, seja como efeito da promoção das etnias – o número de Estados abertamente plurilíngues. Assim, se encontra habilitado um novo setor de pesquisa jurídica: **o direito linguístico**. Como todos os ramos nacionais do direito, o direito linguístico pode ser apreendido de duas maneiras, seja **na perspectiva de um único país**, seja na **perspectiva comparada**. Essa última ótica parece ainda mais recomendável, já que **o direito linguístico é ainda mal inventariado e sua problemática ainda precisa ser formulada**; é apenas adicionando experiências diversas realizadas nesse domínio e comparando-as que se poderá descobrir a arquitetura dessa disciplina e apresentar de modo coerente, corretamente ramificado, **os problemas que ela contempla e a diversidade de soluções** (HÉRAUD, 1971, p. 309-310, grifos nossos, tradução nossa)[11].

Héraud (1971) dá, assim, caminhos para a configuração e a consolidação do Direito Linguístico, indica a possibilidade de concebê-lo na perspectiva do direito interno e na perspectiva do direito interno comparado a outros sistemas jurídicos[12] e convoca a realização de trabalhos em Direito Linguístico comparado. Quase duas décadas depois dessa convocação feita por Guy Héraud, era realizada em 1988 a primeira conferência internacional do então Instituto Internacional de Direito Linguístico Comparado, hoje Academia Internacional de Direito Linguístico (AIDL)[13].

11. No original: *La pluralité linguistique affecte un ensemble de relations, soulève une série de questions dont une étude globale, à ce jour, n'a guère été tentée. A côté de l'intérêt intrinsèque de sa problématique, ce domaine revêt une importance d'autant plus grande que s'accroît en Europe et dans le reste du monde – soit comme une conséquence de la décolonisation, soit comme l'effet de la promotion des ethnies – le nombre des États ouvertement plurilingues. Ainsi se trouve habilité un nouveau secteur de recherche juridique : le droit linguistique. Comme toutes les branches nationales du droit, le droit linguistique peut être appréhendé de deux manières, soit dans la perspective d'un seul pays, soit dans la perspective comparative. Cette dernière optique apparaît d'autant plus recommandable que le droit linguistique est encore mal inventorié, que sa problématique reste à faire ; or ce n'est qu'en additionnant les expériences diverses réalisées dans ce domaine et en les comparant qu'on pourra découvrir l'architecture de cette discipline et présenter de façon cohérente, correctement ramifiée, les problèmes qu'elle embrasse et la diversité des solutions*.

12. Considerando essas duas vias apontadas por Héraud (1971), o caminho de configuração de um Direito Linguístico no Brasil pode se beneficiar de estudos identificados com a primeira via, considerando apenas a experiência nacional brasileira, concentrado em práticas institucionais ou não (produção legislativa e jurisprudencial, por exemplo), e de estudos identificados com a segunda via, que tomam a experiência nacional em comparação a experiências de outros ordenamentos jurídicos. Concordamos com Héraud (1971) sobre o fato de que a comparação entre experiências nacionais distintas é importante para a identificação da arquitetura do Direito Linguístico enquanto disciplina, da sua problemática e soluções, e, ao mesmo tempo, reconhecemos que o momento atual do campo no Brasil carece de um trabalho próprio de inventário e formulações. Não são, assim, vias excludentes, mas complementares, e trabalhos mais identificados com uma ou com outra perspectiva contribuem igualmente para a configuração e a consolidação do campo do Direito Linguístico brasileiro.

13. Dos originais *International Academy of Linguistic Law* (IALL) e *Académie Internationale de Droit Linguistiques* (AIDL). A AIDL é uma organização científica multidisciplinar criada em 1984 com o objetivo de reunir pessoas do mundo inteiro interessadas em diversidade linguística, contatos e conflitos linguísticos, na língua e no direito e, particularmente, no Direito Linguístico comparado, que compreende "as diferentes normas jurídicas e linguísticas no mundo relativas ao direito da língua, à língua do direito e ao direito à língua (direitos linguísticos)" (AIDL, 2020).

Na mesma época, em 1990, Joseph Turi apresentava uma formulação importante e recorrentemente utilizada para a compreensão do que seja o Direito Linguístico e do que sejam os direitos linguísticos:

> O **direito linguístico, entendido objetivamente**, é um **conjunto de normas**[14] ***jurídicas que tem como objeto o estatuto e a utilização de uma ou de várias línguas, nomeadas e não-nomeadas, num contexto político dado***. Trata-se de um direito metajurídico, nisso que **a língua, que é a principal ferramenta do direito, torna-se sujeito e objeto do direito**. Trata-se igualmente de um direito futurista já que ainda **consagra, mesmo se ainda bastante timidamente, o direito a (a) língua, e, portanto, o direito à diferença**. **Os direitos linguísticos, entendidos subjetivamente, direitos ao mesmo tempo individuais e coletivos, compreendem o direito a (uma) língua (o direito de utilizar uma ou várias línguas nomeadas, notadamente no campo do uso oficial das línguas, direito de natureza essencialmente histórica) e o direito a (a) língua (o direito de utilizar qualquer língua, notadamente no campo do uso não oficial das línguas, direito de natureza essencialmente fundamental).** Essa distinção, já reconhecida pela Corte Suprema do Canadá, se inspira nos princípios de **territorialidade** e de **personalidade** linguísticas. Enfim, seja se o direito linguístico é considerado de ordem pública ou não, ele visa sobretudo a língua ou os locutores linguísticos. De todo modo, o direito linguístico visa em geral a língua-meio (a forma) e não visa a língua-mensagem (o conteúdo). (TURI, 1990, p. 641, grifos nossos, tradução nossa)[15][16]

Para melhor compreender o que Turi define como Direito Linguísticos (campo) e como direitos linguísticos (objeto), fragmento essa formulação em proposições. Desse modo, vemos que, para o autor, o campo do Direito Linguístico:

---

14. Para o estudo jurídico do "Direito Linguístico", uma distinção fundamental é a distinção entre "norma jurídica" (regulação jurídica das línguas propriamente dita - uma lei que oficialize determinado idioma, por exemplo) e "norma linguística" (essa clássica noção de "norma padrão da língua", que diz por exemplo como devemos falar e escrever "direito" – como não escrever ou falar "nóis compra". Essa distinção exige um trabalho teórico sobre a noção de "norma" e sobre os determinantes "linguística" e "jurídica" que foge o escopo deste trabalho, mas já indicamos a necessidade de investimento científico na questão.

15. No original: *Le droit linguistique, entendu objectivement, est un ensemble de normes juridiques ayant pour objet le statut et l'utilisation d'une ou de plusieurs langues, nommées et innommées, dans un contexte politique donné. Il s'agit d'un droit métajuridique en ce que la langue, qui est le principal outil du droit, devient en l'occurrence à la fois le sujet et l'objet du droit. Il s'agit également d'un droit futuriste en ce qu'il consacre davantage, même si encore plutôt timidement et implicitement, le droit à «la» langue, et donc le droit à la différence. Les droits linguistiques, entendus subjectivement, droits à la fois individuels et collectifs, comprennent le droit à « une » langue (le droit d'utiliser une ou plusieurs langues nommées, notamment dans le champ de l'usage officiel des langues, droit de nature essentiellement historique) et le droit à « la » langue (le droit d'utiliser n'importe quelle langue, notamment dans le champ de l'usage non officiel des langues, droit de nature essentiellement fondamental). Cette distinction, désormais reconnue par la Cour Suprême du Canada, s'inspire des principes de territorialité et de personnalité linguistiques. Enfin, selon que le droit linguistique est considéré d'ordre public ou pas, il vise surtout la langue ou les locuteurs linguistiques. De toute façon, le droit linguistique ne vise en général que la langue-médium (la forme) et non pas la langue-message (le contenu).*

16. Sobre a definição de Direito Linguístico em Joseph Turi, recomendo ver também seu trabalho anterior, de 1986, *Algumas considerações sobre o Direito Linguístico*" (tradução nossa do original *Quelques considérations sur le droit linguistique*).

(i) exige uma compreensão objetiva;
(ii) é um conjunto de normas jurídicas;
(iii) tem como objeto as línguas e a sua utilização em contextos políticos determinados;
(iv) tem a língua como sujeito;
(v) é metajurídico;
(vi) é futurista;
(vii) contempla o direito à língua;
(viii) contempla o direito à diferença;
(ix) pode ser considerado de ordem pública ou não; e
(x) visa principalmente a língua e os locutores linguísticos.

Já direitos linguísticos, enquanto objeto do Direito Linguístico:
(i) exigem uma compreensão subjetiva;
(ii) são direitos ao mesmo tempo individuais e coletivos;
(iii) compreendem o direito de utilizar uma língua determinada, direito de natureza essencialmente histórica;
(iv) compreendem o direito a *utilizar qualquer língua*, direito de natureza essencialmente fundamental.

Ainda da proposição de Turi (1990), destaca-se a referência dada pelo autor ao reconhecimento jurisprudencial desses direitos linguísticos e aos princípios da territorialidade e da personalidade como seus princípios constitutivos. A importância da jurisprudência e dos princípios da territorialidade e da personalidade também é constitutiva da configuração do Direito Linguístico brasileiro.

No Brasil, a busca por institucionalização do Direito Linguístico enquanto campo de trabalho acadêmico-científico e de trabalho técnico-profissional é emergente. Os trabalhos sobre direitos linguísticos usualmente se identificam institucionalmente com áreas da Linguística, eminentemente ocupados do estudo das políticas linguísticas, e nem sempre se reconhecem como trabalhos em Direito Linguístico e/ou como trabalhos sobre direitos linguísticos[17][18]. Isso denuncia justamente o estado atual de emer-

17. Conforme apontamos em Sigales-Gonçalves (2018, p. 63), "diferentemente da literatura jurídica, a produção científica na área da ciência linguística tem se debruçado mais sobre a relação entre língua, Estado e ordem jurídica. No entanto, nesses estudos, a expressão 'direitos linguísticos' é menos frequente, predominando outros significantes produzidos no interior da Sociolinguística, da Linguística Aplicada e/ou da História das Ideias Linguísticas, tais como "políticas linguísticas" e "glotopolítica".

18. Em relação ao que acontece no Brasil, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a pesquisa com a entrada "direitos linguísticos" retorna 23 resultados, enquanto a pesquisa com a entrada "direito linguístico" retorna sete. Isso é muito diferente dos números encontrados quando as pesquisas são feitas com a entrada "políticas linguísticas" e com a entrada "política linguística", que retornam 320 e 253 trabalhos, respectivamente. Sem me aprofundar na análise desses números, indico a necessidade de relacionar o baixo número de trabalhos referentes a "direito linguístico" ou a "direitos linguísticos" em relação aos indexados como

gência da configuração e na consolidação do Direito Linguístico enquanto campo na prática acadêmico-científica brasileira.

Os trabalhos de Ricardo Abreu têm contribuído fundamentalmente nesse propósito: na compreensão dos direitos linguísticos como objeto, principalmente pensando-os sob a perspectiva constitucional (ABREU, 2016a, 2016b, 2019); na apresentação de elementos do Direito Linguístico como campo (ABREU, 2019, 2020); na formação de pesquisadores; e na criação e manutenção de espaços institucionalizados de produção, troca e divulgação do conhecimento na área.

Em trabalho recente *intitulado Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos*, Abreu (2019, p. 51, grifos nossos) defende que

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

Pela definição do autor, temos que a teoria dos direitos linguísticos contempla os seguintes objetos:

(i) normas de direito linguístico;

(ii) fontes do direito linguístico;

(iii) princípios aplicáveis às normas de direito linguístico;

(iv) metaprincípios geradores das normas de direitos linguísticos;

(v) interpretação do sentido e do alcance ("possibilidades hermenêuticas") e aplicação das normas de direito linguístico;

(vi) formas jurídicas de garantia de efetividade das normas de direitos linguísticos.

"políticas linguísticas" e "política linguística" à necessidade de incentivar que trabalhos acadêmico-científicos e/ou técnico-profissionais sobre políticas linguísticas, principalmente políticas públicas de linguagem, sejam reconhecidos no campo do Direito Linguístico. Não há por que investir teoricamente na configuração de um tal campo "Direito Linguístico" senão para pensar nas possibilidades de transformação social promovidas pelas práticas de políticas linguísticas e seu estudo em diferentes áreas dos estudos linguísticos, principalmente sobre as implicações práticas dos direitos linguísticos e dos deveres linguísticos na vida material dos sujeitos. Sobre políticas linguísticas e políticas públicas em diferentes contextos, ver, por exemplo, Morello (2012) e Pfeiffer (2012).

Já sob a formulação "Direito Linguístico" para designar o campo, em trabalho ainda mais recente, Abreu (2020) define como ocupação principal do Direito Linguístico a "produção, aplicação e análise das normas que tutelam as línguas e os direitos de uso dessas línguas pelos indivíduos e grupos falantes, minoritários ou não" (ABREU, 2020, p. 172). Além dessa definição, o texto *Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes*, traz pelo menos outras três contribuições fundantes para o que chama de "ainda tímido estado da arte do Direito Linguístico no Brasil" (ABREU, 2020, p. 174): indica as vertentes tendentes no Direito Linguístico brasileiro; traz elementos para a concepção de uma Teoria do Direito Linguístico; e apresenta as principais fontes do Direito Linguístico.

Abreu (2020) concebe o Direito Linguístico como campo de estudos com duas vertentes de estudos: uma vertente que estuda os direitos linguísticos em espécie; e outra vertente que estuda as bases constitutivas de uma Teoria do Direito Linguístico. Nessa segunda vertente, situa-se o estudo das fontes formais e materiais das normas de Direito Linguístico: Direito Internacional dos Direitos Humanos – DIDH; Direito Constitucional e princípios constitucionais dos Estados nacionais; Direito Infraconstitucional dos Estados nacionais; Direito Estrangeiro e Comparado; Jurisprudência dos tribunais; e Costumes das populações (ABREU, 2020, p. 174).

Do Direito Internacional dos Direitos Humanos – DIDH, emergem, por exemplo, documentos como a Convenção da Organização Internacional do Trabalho, a Declaração da Organização das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, a Declaração americana sobre os direitos dos povos indígenas, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e a Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais, ou étnicas, religiosas e linguísticas, estudados por Silva (2019).

Do Direito Constitucional e dos princípios constitucionais no Brasil, nascem, por exemplo, a regra do artigo 13 da Constituição Federal de 1988, segundo a qual o idioma oficial da República Federativa do Brasil é a língua portuguesa, e o princípio da dignidade humana e da igualdade, que podem ser aplicados contra a discriminação linguística.

Do Direito Estrangeiro e Comparado, nascem normas de Direito Linguístico inspiradas em outras experiências nacionais. Seria o caso se o Estado brasileiro, por exemplo, cooficializasse todos os idiomas das nações e povos indígenas, a exemplo do que fez a Constituição Boliviana de 2009. É próximo do que pretende o Projeto de Lei n° 3.074-A, de 2019, que tramita na Câmara dos Deputados, de iniciativa do Deputado Federal Dagoberto Nogueira (Partido do Trabalho – PDT)[19].

19. O Projeto de Lei n° 3.074-A, de 2019, foi apresentado à Câmara dos Deputados em 22 de maio de 2019, e pretende estabelecer que os municípios brasileiros que possuem comunidades indígenas passem a ter como línguas cooficiais as línguas indígenas. Muitos aspectos interessantes desse PL merecem ser trabalhados, do ponto de vista jurídico e do ponto de vista discursivo. Temos tido a oportunidade de discutir sobre isso nas nossas práticas de ensino no campo das políticas linguísticas, sempre dando destaque ao lugar que o linguista ocupa na formulação desses instrumentos linguísticos.

Do Direito Infraconstitucional, emergem normas nos mais diversos contextos. O Decreto Presidencial 7.387/2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, as leis municipais de cooficialização de línguas e a Lei N° 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, são exemplos trazidos por Abreu (2020), aos quais um trabalho necessário de inventário de legislação sobre a língua pode fazer juntar outros inúmeros documentos.

Se, dos costumes, emergem normas de Direito Linguístico que regulam as relações sociais em grupos linguísticos minoritários, das decisões dos tribunais emergem posicionamentos que orientam a interpretação e a aplicação das normas de Direito Linguístico. A literatura tem dado conta de alguns julgados: o *Habeas Corpus* 72.391, de 1995, em que o Supremo Tribunal Federal decidiu sobre a necessidade de que esse recurso seja escrito em língua portuguesa, analisado por Abreu (2016a); a decisão do Agravo Regimental em Mandado de Segurança n. 0027550- 96.2010.4.03.0000/MS, em que o Tribunal Regional Federal da 3ª Região decidiu sobre mandado de segurança impetrado pelo Ministério Público Federal que requeria a oitiva das testemunhas indígenas no idioma da sua preferência, analisado por Silva (2011); o *Habeas Corpus* 85.198/2005, em que o Supremo Tribunal Federal utilizou o grau de escolaridade e a fluência em língua portuguesa para justificar a desnecessidade de perícia psicológica e antropológica para aferir a imputabilidade de indígena denunciado pela prática de crime, analisado por Vitorelli (2015).

Percebe-se, por esses exemplos, que se têm concebido como direitos linguísticos predominantemente os direitos relacionados a minorias linguísticas em relação à língua portuguesa. A expressão "Direito Linguístico", nesse contexto, tem sido utilizada majoritariamente para contemplar, então, esse campo do qual direitos linguísticos são objeto.

De nossa parte, a partir de trabalhos teóricos sobre a composição material de documentos de regulação da língua, temos defendido que, além de direitos linguísticos, de minorias linguísticas ou não, os sujeitos estão também obrigados a deveres linguísticos, a obrigações relacionadas à língua. Trata-se de formulação que tem sido trabalhada por nós desde uma posição materialista de leitura da língua, do direito e da relação entre língua e direito.

2. Direitos linguísticos e a emergência dos deveres linguísticos como objeto

A constituição, a configuração e a consolidação do Direito Linguístico como campo no Brasil têm acontecido da práxis, das relações concretas entre profissionais e seus objetos de pesquisa, ensino, gestão ou operação. Nosso movimento oscilante entre as formulações Direito Linguístico, assim no singular e em maiúscula, e direitos linguísticos, assim no plural e em minúscula, já mostra o caráter dialético da produção do

conhecimento no campo, no vai-e-vem entre teoria, objeto, práticas acadêmicas-científicas e práticas técnicas-profissionais.

A noção de deveres linguísticos emerge também da prática de análise, no contexto da pesquisa "Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: Estado, práticas e educação superior" (SIGALES-GONÇALVES, 2018). O trabalho objetivou analisar práticas das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito social à educação, a partir de uma abordagem materialista de língua, direito, estado e sociedade.

Com uma "pesquisa empírica em direitos linguísticos"[20], considerando que "os documentos produzidos no interior do aparelho escolar – editais, regimentos, instruções – são práticas que materializam o discurso: práticas discursivas, portanto", construiu-se um dispositivo de leitura que permitiu entender que

> as práticas inscritas no aparelho de Estado escolar direcionadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados e(m) direito à educação superior – que, como vimos, se reescrevem como ***deveres linguísticos*** – são atravessadas pela ideologia e conduzem à reprodução das relações de produção na formação social capitalista (SIGALES-GONÇALVES, 2018, p. 142, grifos nosso).

Tendo sido assim, a constituição da formulação deveres linguísticos é determinada pelo encontro do objeto direitos linguísticos com a posição teórica filiada ao materialismo. A leitura materialista indica que direitos linguísticos são reescritos como deveres linguísticos: o direito linguístico de conhecer a língua portuguesa uma vez estando no Brasil (previsto no artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos) cria para o Estado o dever linguístico de promover o ensino da língua portuguesa para os que não a dominam. Também cria para os migrantes o *dever* de conhecer a língua portuguesa para ingressar e permanecer na Universidade. Em outras palavras: o dever de apresentar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-Bras); o dever de participar de "programas de acessibilidade linguística"; o dever de realizar o Exame Nacional de Ensino Médio – exame em língua portuguesa e com prova de redação em língua portuguesa[21].

20. Com essa filiação teórico-epistemológica evidentemente sustentada no materialismo histórico-dialético, é preciso considerar que a pesquisa é "empírica" porque analisa objetos concretos produzidos nas relações concretas. É uma abordagem "empírica", não empiricista, portanto. Sobre empirismo e materialismo na pesquisa científica e a metodologia da pesquisa empírica em direitos linguísticos, ver Sigales-Gonçalves (2018, p. 75-91), principalmente no que diz respeito à defesa de que a pesquisa em documentos é um caminho para a pesquisa "empírica", em geral, e em Direito Linguístico, em particular.

21. "Por direitos linguísticos, neste estudo, refere-se ao direito a *língua*, sem determinante. Não se trata, portanto, do estudo do direito à língua **portuguesa** (da comunidade linguística) ou à língua **materna** (do grupo linguístico de que o migrante forçado faça parte). Interessa, por outro lado, como a tensão entre esses direitos constitui a efetivação de direitos fundamentais, especificamente o direito social à educação" (SIGALES-GONÇALVES, 2018, p. 73, grifos do autor).

A chegada analítica à formulação deveres linguísticos, como duplo discursivo da evidência de existência de direitos linguísticos, coincide com a nossa chegada a uma série de questionamentos sobre em qual campo do Direito situaríamos esta discussão sobre direitos e deveres linguísticos. Chama(va) atenção, nesse ponto, dois aspectos interligados: o fato de a expressão "direitos linguísticos" causar muita estranheza entre interlocutores institucionalmente vinculados ao Direito e a falta de institucionalização, no campo jurídico, de espaços dedicados a estudar a temática, de estudar a língua como objeto e sujeito de regulação pela forma jurídica.

Aí é que foram formuladas as nossas primeiras inquietações, vindas da realidade de não se encontrarem, na literatura jurídica brasileira, muitos trabalhos acadêmicos ou doutrinários sobre o conteúdo desses direitos ou sobre sua justificação:

> qual o bem jurídico protegido pelos direitos linguísticos? A língua? Se sim, por que o direito precisa proteger a língua? Como o direito protege a língua? Por que o vazio jurisprudencial/doutrinário sobre direitos linguísticos? Por causa da evidência de que todo sujeito de direito sempre-já tem a língua? E o caso de minorias linguísticas ("surdo-mudos", "analfabetos", "falantes estrangeiros"?)? Existe judicialização dos direitos linguísticos? Por que não existe judicialização desses direitos? Quais são, afinal, os direitos linguísticos? Por que "direitos linguísticos" no plural? Por que não "Direito Linguístico", como Direito Civil, Direito Penal, Direito Tributário ...? Trata-se já de um ramo do direito? Como explicar os direitos linguísticos considerando as tipologias clássicas da teoria geral do direito (direito público x direito privado; direito subjetivo x direito objetivo, ...). (SIGALES-GONÇALVES, 2018, s/p)[22].

Essas perguntas textualizam a busca por compreender a quase inexistência de produção acadêmica, na ciência jurídica, que se proponha estudar a forma jurídica desses direitos. Nesse tempo, a incursão pela Filosofia e pela Teoria Geral do Direito críticas[23] nos conduziu à intenção científica de investigar a forma jurídica dos direitos linguísticos no ordenamento jurídico brasileiro, considerando as diferentes abordagens teóricas – da teoria pura à teoria marxista do direito e mobilizando o direito comparado. Para isso, começamos um trabalho de inventário de documentos que tem nos permitido somar outros exemplos de deveres linguísticos àquele que identificamos nos documentos oficiais reguladores do ingresso e a permanência de migrantes em universidades brasileiras.

22. Perguntas que constituem um "um campo aberto, a ser construído com bases e interpretações jurídicas próprias", como nos afirmou Alysson Mascaro em comunicação pessoal (abril/2018).

23. Um trabalho de Filosofia do Direito e um trabalho de Teoria Geral do Direito são distintos e relacionados: "enquanto a teoria geral do direito, a partir da multiplicidade das normas, indaga-se sobre o que é uma norma jurídica estatal, a filosofia do direito indaga a respeito da legitimidade do Estado em ditar normas. De certo modo, a teoria geral do direito para nos limites internos da construção jurídica técnica. Mas a filosofia do direito pega o todo do direito nas mãos" (MASCARO, 2015, p. 13).

Em Sigales-Gonçalves (2019)[24], mostramos que o artigo 13 da Constituição Federal, ao declarar que a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, impõe a todos o dever linguístico não-explícito de utilizar a língua portuguesa na relação com a administração estatal. Não está explícita na Constituição a formulação "todos devem utilizar a língua portuguesa para a comunicação com as instituições estatais", a análise da jurisprudência do STF mostra que o dispositivo já foi utilizado pela corte para justificar a obrigação de interposição de Habeas Corpus, a exemplo do que aconteceu no julgamento do já mencionado *Habeas Corpus* 72.391/1995.

Isso nos permite considerar que os deveres linguísticos aparecem na forma explícita, quando estão textualmente explícitos na formulação – exemplo clássico do artigo 13 da Declaração Universal de Direitos Linguísticos – e na forma não explícita, como é o caso do artigo 13 da Constituição Federal.

Além disso, indicamos que a previsão do §2° do artigo 210 da Constituição, ao prever que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem", impõe o dever linguístico explícito que obriga os estudantes de ensino fundamental a terem aula na língua oficial, ao passo que assegura às comunidades indígenas o direito linguístico explícito de utilizar suas línguas maternas. Esse direito linguístico educacional das comunidades indígenas, por sua vez, implica ao Estado o dever linguístico não-explícito de adotar os meios necessários para sua efetivação. Nesse caso, o Estado é sujeito de deveres linguísticos: não apenas do dever linguístico de tolerância e respeito, que em regra não exige qualquer prestação positiva, mas o dever linguístico de promoção de recursos para a efetivação da garantia constitucional, que exige medidas práticas com dispêndio de recurso público para fomento de políticas públicas – construção de escolas indígenas e políticas de formação de professor indígenas , por exemplo[25].

Em Sigales-Gonçalves (2019b), mostramos que o Decreto n° 9.758/2019 impõe o dever linguístico explícito que proíbe o uso de determinadas formas de tratamento – impondo, portanto, uma obrigação de não-fazer (de não usar determinadas formas linguísticas) – e o dever linguístico explícito que obriga o uso da forma "senhor/senhora" nas comunicações orais ou escritas entre agentes públicos federais – impondo, assim, uma obrigação de fazer (de usar essa forma de tratamento). Também indicamos que o Despacho de 03 de maio de 2019, do Ministério da Saúde, impõe o dever linguístico explícito de não-utilização da expressão "violência obstétrica" – uma obrigação de

24. Em palestra intitulada "Como trabalhar a relação entre Linguística e Direito? Caminhos, desafios e uma questão de classe", ministrada no II Ciclo de Palestras do Laboratório de Teoria e Análise Linguística (LABTAL) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em maio de 2019.

25. Sobre a distinção entre o regime de tolerância e o regime de promoção dos direitos linguísticos, ver Sigales-Gonçalves (2018, p. 66-70).

não-fazer, ainda que modalizada pela natureza de orientação ou recomendação. Esses exemplos podem ser considerados deveres linguísticos que restringem determinadas formas de uso da língua portuguesa; restringem, portanto, a liberdade dos sujeitos na sua relação com a língua.

Esses exemplos concretos são a chave analítica para a guinada na direção do investimento descritivo, analítico e teórico sobre a noção de deveres linguísticos e sobre a contribuição dessa noção para a configuração do Direito Linguístico como campo no Brasil. Esse investimento tem nos permitido montar um *arquivo jurídico*[26] do Direito Linguístico, com um inventário de documentos relacionados a direitos linguísticos e deveres linguísticos no plano nacional e no plano internacional que pode servir a um observatório do Direito Linguístico.

Não é pretensão deste trabalho expor um rol exaustivo de deveres linguísticos, mas já é possível apresentar um rol exemplificativo com casos concretos que indiquem caminhos para o trabalho com a noção. A apresentação de um rol exemplificativo de deveres linguísticos pode ser feita segundo pelo menos três critérios, também aplicáveis à apresentação de direitos linguísticos: critério territorial, critério subjetivo e critério objetivo. Pelo critério territorial, a apresentação é feita com base no alcance de aplicação da norma – internacional ou nacional.

Pelo critério subjetivo, a apresentação dos direitos e deveres linguísticos é feita com base nos sujeitos que ocupam o polo da relação jurídica: se a língua ou as línguas – língua portuguesa, línguas de migração, libras, línguas indígenas; se determinado conjunto de pessoas – migrantes, indígenas, agentes públicos, crianças, por exemplo; ou se determinadas instituições – Estados, entes federativos, organismos internacionais e seus órgãos, por exemplo.

Pelo critério objetivo, a apresentação é feita com base no objeto jurídico a que se pode relacionar a norma de Direito Linguístico, de natureza pública ou privada, como direitos de liberdade, igualdade e não-discriminação, educação, migração, prisão, participação política através do voto, propriedade intelectual e exercício profissional. Assim, pode-se tratar de deveres linguísticos educacionais, migratórios, penais, políticos, trabalhistas, autorais e profissionais, por exemplo, que por sua vez estarão implicados a direitos linguísticos educacionais, migratórios, penais, políticos, trabalhistas, autorais e profissionais.

Utilizando esse critério objetivo e como contribuição para a constituição desse arquivo jurídico de Direito Linguístico, apresentam-se a seguir alguns exemplos

26. Entendemos arquivo jurídico "como dispositivo normatizador/normalizador da ordem do social sobre a qual se aplica como grade interpretativa logicamente estabilizada. Dispositivo que, pelo silenciamento de gestos de interpretação produzidos em ordens discursivas exteriores ao arquivo jurídico, se projeta sobre o futuro em uma tentativa de fixar o processo histórico em um eterno presente formal. Dessa forma, o arquivo jurídico se constitui no nosso Estado de Direito Positivo como um dos principais dispositivos de gestão da memória coletiva" (ZOPPI-FONTANA, 2002, p.198).

concretos de deveres linguísticos na regulamentação jurídica no plano internacional[27] e no plano nacional.

a) Deveres linguísticos de liberdade, igualdade e não-discriminação

- **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**: ao declarar a não-discriminação em razão de língua, a Declaração cria para a coletividade o direito linguístico de não-discriminação. Esse direito linguístico explícito implica que os Estados, comprometidos com a Declaração, tenham o dever linguístico não-explícito de garantir essa não-discriminação linguística, revestido da obrigação de fazer, de adotar prestações e medidas positivas – políticas públicas de linguagem, por exemplo –, e da obrigação de não-fazer, de respeitar, de não discriminar.

b) **Declaração Universal de Direitos Linguísticos (1996)**[28]: traz deveres linguísticos não-explícitos implicados pelos direitos linguísticos garantidos aos grupos linguísticos (artigo 2°, item 2), que exigem do Estado e de outros sujeitos de direito obrigações de fazer e de não fazer. Deveres linguísticos educacionais

- **Constituição Federal de 1988**, n**o artigo 210, §2°**: dispõe sobre o dever linguístico explícito que cria a obrigação de fazer de que o ensino fundamental seja ministrado em língua portuguesa, relativizado pelo *direito linguístico* das comunidades indígenas de utilizarem suas "línguas maternas". Por sua vez, esse direito linguístico cria o dever linguístico implicado do Estado de oferecer condições que efetivem isso; esse artigo constitucional é reproduzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (artigo 32, §3°);

c) Deveres linguísticos migratórios

- **Nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017), artigos 65 e 69**: impõem o dever linguístico explícito que cria a obrigação de fazer de "comunicar-se em língua portuguesa" para fins de aquisição da nacionalidade por naturalização ordinária e especial no Brasil[29].

27. O plano internacional é um espaço privilegiado para observar deveres linguísticos e direitos linguísticos, especialmente para observar direitos linguísticos que implicam deveres linguísticos. Fundamentalmente, os dispositivos de Tratados, Acordos, Convenções, Declarações que criam direitos linguísticos de tolerância e/ou promoção da diversidade linguística e promoção da igualdade via não-discriminação implicam a criação de deveres linguísticos que obrigam outros sujeitos – os Estados, principalmente – a adotarem práticas para a sua concretização; não se trata de deveres linguísticos explícitos, mas deveres linguísticos não-explícitos, criados por implicação.

28. A Declaração Universal configura-se com um *objeto paradoxal* importante para a observação da implicação entre direitos linguísticos e deveres linguísticos, principalmente para a discussão do princípio da liberdade, norteador da afirmação dos direitos humanos. Ao passo que traz uma série de direitos linguísticos para o que chama "grupos linguísticos", dá protagonismo aos direitos das "comunidades linguísticas", que representam a língua dominante.

29. Trata-se de exemplo emblemático de deveres linguísticos de obrigação de fazer no Brasil. Um trabalho vertical sobre outros documentos que envolvem a questão está sendo realizado no contexto da pesquisa "Direitos linguísticos, deveres linguísticos e processos de subjetivação: a tutela da língua pelo direito na sua dimensão (trans)nacional", no PoEHMas (IEL/Unicamp), já mencionada. Entre os documentos que analisamos, estão os seguintes: Estatuto do Estrangeiro, norma anterior que previa o dever linguístico de "ler e escrever em língua portuguesa"; Decreto 9.199/2017, que regulamento a Lei de Migração; Portarias Interministeriais n° 5 e n° 11/2018, previram como único meio de comprovação da capacidade de comunicar-se em língua portuguesa para fins de naturalização o Celpe-BRAS; Portaria n° 16, também de 2018, por meio da qual se alterou a regulamentação anterior e foram permitidas outras formas de comprovação; e AI - AGRAVO DE

- **Nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017), artigo 112**: estabelece que "as autoridades brasileiras serão tolerantes quanto ao uso do idioma do residente fronteiriço e do imigrante" quando eles se dirigirem à Administração Pública para exigir seus direitos migratórios. Trata-se, então, de um dever linguístico explícito que impõe ao Estado, através de seus agentes públicos, a obrigação de não-fazer que consiste em tolerar o uso de outra língua que não a língua portuguesa.

d) Deveres linguísticos políticos

- **Constituição Federal, artigo 14, §4°[30]:** prevê que "São inelegíveis os inalistáveis e os analfabetos". Trata-se de um dever linguístico explícito que impõe a obrigação de fazer – de ser alfabetizado – para o exercício da cidadania passiva, ou seja, para poder se candidatar a mandato eletivo e atuar como agente político na democracia representativa.
- **Código Eleitoral, artigo 242:** cria o dever linguístico de obrigação de fazer segundo o qual a propaganda eleitoral no Brasil "só poderá ser feita em língua nacional". Inclusive, "Fazer propaganda, qualquer que seja a sua forma, em língua estrangeira" é crime eleitoral previsto no artigo 335 do mesmo código, com pena de detenção de três a seis meses e pagamento de 30 a 60 dias-multa e apreensão e perda do material utilizado na propaganda.
- **Lei nº 9.504/97, artigo 44, §1°, acrescido pela Lei nº 12.034/2009**: prescreve que "A propaganda eleitoral gratuita na televisão deverá utilizar a Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS ou o recurso de legenda, que deverão constar obrigatoriamente do material entregue às emissoras". Trata-se de dever linguístico explícito que impõe aos partidos políticos a obrigação de fazer de veicular a propaganda eleitoral televisionada em LIBRAS.

INSTRUMENTO - 5024346-75.2018.4.03.0000, do TRF 3ª Região, segundo a qual "se a Lei de Migração traz em seu bojo a exigência de que o naturalizando saiba se comunicar no idioma pátrio, significa dizer que o interessado deve conhecer a língua nacional, com habilidades para ler, escrever, falar e compreender o idioma". Interessa-nos o trabalho teórico sobre a alteração que substitui a exigência de "ler e escrever" pela exigência de "comunicar-se", que possibilita compreender os sentidos de língua que se têm mobilizado na formulação desse dever linguístico e como esses sentidos se relacionam à constituição de cidadania e de nacionalidade brasileiras. Além disso, destacamos a necessidade de se investigarem as implicações desse dever linguístico e de sua alteração para a efetivação do direito de naturalização e nacionalidade no Brasil.

30. Interessante observar que, até 2010, o Código Eleitoral brasileiro, de 1965, previa que não podiam se alistar os analfabetos e os que não soubessem se exprimir em língua nacional (art. 5°, I e II). Tratava-se, assim, de um dever linguístico explícito que criava a obrigação de não-fazer (de não se alistar como eleitor) para quem não fosse alfabetizado ou não soubesse se exprimir em língua portuguesa; ou, de outro modo, um dever linguístico não-explícito que impõe a exigência de ser alfabetizado e de se exprimir em português para fins de exercício da cidadania ativa. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o alistamento eleitoral passou a ser facultativo para os analfabetos e não fez previsão sobre os que "não soubessem se exprimir em língua nacional" (art. 14, §1°). A divergência entre o Código Eleitoral e a Constituição Federal acerca da matéria foi objeto de consulta ao Tribunal Superior Eleitoral, que, na Resolução 23.274/2010, declarou a não recepção do art. 5° do Código Eleitoral pela CF. Temos relacionado esses deveres linguísticos para o exercício de direitos políticos à experiência constitucional brasileira de oficialização do português como língua oficial na Constituição Federal de 1988, da compreensão de sua localização no desenho constitucional – no rol "Dos direitos fundamentais", entre o art. 12 (que trata da nacionalidade) e o art. 14 (que trata dos direitos políticos). Um trabalho discursivo sobre esses documentos de deveres linguísticos políticos, que criam obrigações relacionadas à língua para a participação dos sujeitos no processo de representação política, pode contribuir para a compreensão do processo histórico de constituição da nacionalidade brasileira.

e) Deveres linguísticos penais

- **Portaria Conjunta N.º 276, de 20 de junho de 2012, artigo 6°**: ao instituir a remição da pena pela leitura nos presídios federais, estabelece que "podem participar do referido Projeto todos os presos da Unidade que tenham as competências de leitura e escrita necessárias para a execução das atividades referentes ao mesmo". Trata-se do dever linguístico explícito que cria a obrigação de fazer de ter competência para ler e escrever na língua portuguesa para ter acesso a esse direito penal.
- **Lei 16.648/2018, de 11 de janeiro de 2018, do estado de São Paulo**: prevê que a possibilidade de remição da pena pela leitura "consiste em proporcionar aos presos custodiados alfabetizados a possibilidade de remir parte da pena pela leitura mensal de uma obra literária clássica, científica, filosófica ou religiosa, dentre outras [...]". Trata-se de dever linguístico explícito que cria a obrigação de fazer de ser alfabetizado para poder participar dos projetos de remição[31].

f) Deveres linguísticos trabalhistas e profissionais

- **Resolução n°1831/2008, do Conselho Federal de Medicina**: impõe aos médicos estrangeiros o dever linguístico de apresentar o CELPE-BRAS em nível intermediário superior para fins de inscrição no Conselho. Trata-se de dever linguístico explícito que cria a obrigação de fazer que condiciona o exercício regular da profissão ao conhecimento da língua portuguesa.

g) Deveres linguísticos e propriedade industrial

- **Lei da Propriedade Industrial (Lei n° 9.279, de 14 de maio de 1996), artigos 101, 155, 216**: estabelecem que os documentos para pedido de registro no Instituto Nacional de Propriedade Industrial devem estar em língua portuguesa. Trata-se do dever linguístico explícito que impõe a obrigação de fazer que condiciona o direito de propriedade industrial à língua oficial.

Esses exemplos se juntam aos que temos dado para tratar dos deveres linguísticos enquanto objeto do campo do Direito Linguístico. A partir desses elementos concretos, temos que as normas de deveres linguísticos são normas que, de modo explícito ou não explícito, em diferentes documentos e dispositivos institucionais, impõem aos sujeitos obrigações de fazer ou de não fazer em relação à língua. Assim, deveres linguísticos são

31. Antes da edição dessa lei, o Ministério Público do estado de São Paulo (MPSP) já havia se manifestado em 2012 contrário à remição da pena pela leitura porque a medida "discrimina este encarcerado alfabetizado daquele que não sabe ler, estabelecendo evidente distinção de natureza social". Com a edição da Lei em 2018, o MPSP voltou a se manifestar sobre a questão ao promover em agosto de 2019 Ação Direita de Inconstitucionalidade perante o Tribunal de Justiça doestado de São Paulo. A ação nº 2182765-41.2019.8.26.0000 foi julgada procedente e a Lei estadual foi julgada inconstitucional por extrapolar a competência legislativa do estado prevista na Constituição Federal. Trata-se de jurisprudência interessante sobre matéria de Direito Linguístico, principalmente porque pode implicar a discussão sobre a constitucionalidade de outras leis estaduais que versem sobrea remição da pena pela leitura.

obrigações, implícitas ou explícitas, juridicamente impostas em relação à língua. Também, os deveres linguísticos estão juridicamente implicados em direitos linguísticos, de modo que se pode enunciar que todo direito linguístico implica dever linguístico.

Os deveres linguísticos podem ser estudados pelo critério territorial, pelo critério subjetivo e pelo critério objetivo. Pelo critério subjetivo, os sujeitos de deveres linguísticos, a quem se impõem essas obrigações, podem ser tanto pessoas, instituições, Estados e as próprias línguas. Pelo critério objetivo, os deveres linguísticos podem ser educacionais, migratórios, penais, trabalhistas e profissionais, por exemplo.

Além disso, como o rol exemplificativo permite evidenciar, os deveres linguísticos, tal como os direitos linguísticos, estão formulados em textualidades de diferentes dispositivos institucionais, o que denuncia a multiplicidade de "fontes" das normas de Direito Linguístico, conforme já apontado por Abreu (2020), e indica o necessário "diálogo" entre essas fontes.

3. Contribuições da noção de deveres linguísticos para a configuração do Direito Linguístico como campo no Brasil

O trabalho de apresentação da noção de deveres linguísticos e seus exemplos concretos no ordenamento jurídico internacional e interno brasileiro traz contribuições para o campo do Direito Linguístico no Brasil. Tais contribuições são apresentadas em forma de proposições sobre o Direito Linguístico enquanto campo e sobre as normas de deveres linguísticos e de direitos linguísticos enquanto objetos desse campo:

Sobre o Direito Linguístico enquanto campo:

a. O Direito Linguístico é o campo/ramo/segmento/área do direito que coleciona direitos e deveres sobre a língua;

b. O Direito Linguístico tem sob seu escopo práticas de regulação das línguas e da relação entre os sujeitos e as línguas;

c. O Direito Linguístico regula e tutela a língua como bem jurídico;

d. Os direitos e os deveres linguísticos não necessariamente estão relacionados a minorias linguísticas ou minorias sociais;

e. Os direitos linguísticos e os deveres linguísticos – consequentemente, o Direito Linguístico – não necessariamente estão relacionados aos Direitos Humanos.

Ainda, as normas de deveres linguísticos e as normas de direitos linguísticos podem ser analisadas segundo alguns critérios:

a. **quanto às fontes**, estão espalhadas em diferentes práticas institucionalizadas ou não, de modo que se observa a necessidade de compreensão da constituição e da aplicação das normas de Direito Linguístico numa perspectiva de diálogo entre suas fontes[32];

b. **quanto à evidência na formulação**, os direitos linguísticos e os deveres linguísticos podem ser explícitos (ou *prima facie*) ou implícitos (por implicação);

c. **quanto à natureza dos deveres linguísticos**, há deveres linguísticos que impõem **obrigação de fazer** (deveres linguísticos positivos) e deveres linguísticos que impõem **obrigações de não-fazer** (proibições, deveres linguísticos negativos);

d. **quanto ao polo da relação jurídica**, os deveres linguísticos podem ser observados numa **perspectiva subjetiva** – que enfatiza os sujeitos da relação jurídica (por exemplo, direitos linguísticos/deveres linguísticos de migrantes; direitos linguísticos/deveres linguísticos de pessoas presas) – ou **numa perspectiva objetiva** – que enfatiza o objeto da regulação (por exemplo, direitos linguísticos/deveres linguísticos migratórios; direitos linguísticos/deveres linguísticos penais);

e. **quanto aos sujeitos da relação jurídica**, todo direito linguístico de um sujeito de Direito Linguístico cria e impõe dever linguístico para outro sujeito de Direito Linguístico e assim reciprocamente; nos polos da relação jurídica – do sujeito do direito e do sujeito do dever –, podem estar um (um único falante) ou mais sujeitos (um grupo linguístico), de modo que a regulação da língua pelo Direito tem natureza **unissubjetiva** ou **plurissubjetiva**;

f. **quanto à natureza do direito**, a existência de um direito linguístico para um ou mais sujeitos de direitos no ordenamento jurídico constitui direito objetivo que confere a esses sujeitos o **direito subjetivo** de exigir de outros sujeitos o **dever linguístico** de agir para sua efetivação.

Essas proposições embrionárias devem ser desenvolvidas dos pontos de vista descritivo e analítico, para o que serão determinante o esforço conjunto de pesquisadores de diferentes campos do conhecimento e abordagens. Os deveres linguísticos que compuseram o rol exemplificativo apresentado devem se juntar a outros, no exercício de observação das manifestações do Direito Linguístico no ordenamento jurídico.

32. Sobre fontes do Direito Linguístico, ver seção anterior deste texto sobre Abreu (2020), e para o desenvolvimento dessa perspectiva de diálogo entre as fontes, ver Benjamin; Marques (2018).

Considerações finais

Dando continuidade a estudos em torno do que sejam e de quais sejam os direitos e os deveres linguísticos e do que seja e constitua o Direito Linguístico como campo, este trabalho investiu na compreensão dos deveres linguísticos como objeto do Direito Linguístico, perseguindo o objetivo central de apresentar a noção e suas contribuições à configuração do campo no Brasil. A exposição do estado dessa configuração trouxe o contexto necessário para mostrar que a emergência da noção de deveres linguísticos, tal como a temos formulado, desloca-se da tendência dos estudos em direitos linguísticos de relacioná-los necessariamente a minorias linguísticas ou minorias sociais e aos direitos humanos.

Desse modo, assumimos que normas de Direito Linguístico não necessariamente se referem a minorias ou a direitos humanos. A apresentação da trajetória que nos levou a formular a noção de deveres linguísticos, atravessada pela nossa posição de leitura materialista da língua e do direito, justificou essa assunção.

Além disso, pudemos expor um rol exemplificativo de deveres linguísticos que possibilitou elaborar algumas premissas de trabalho no campo. Assim, mostramos que há deveres linguísticos implicados por direitos linguísticos, ou seja, que a existência de um direito linguístico para um sujeito impõe a existência de um dever linguístico para outro sujeito, e que essa posição de sujeito de deveres e de direitos pode ser ocupada inclusive por línguas e por Estados. Também mostramos que os deveres linguísticos podem impor obrigações de fazer e de não-fazer, que podem estar explicitadas ou não nas textualidades dos documentos do arquivo jurídico.

Essa exemplificação, ainda que aberta e não exaustiva, nos possibilitou formular proposições contributivas para a configuração do Direito Linguístico como campo no Brasil. Dada a atestada emergência da área, este trabalho se junta aos esforços que pesquisadores, principalmente linguistas, têm empreendido na compreensão dos direitos linguísticos, sobretudo pensando-os na relação com políticas linguísticas que transformem realidades sociais coloniais, excludentes e discriminatórias. Comprometemo-nos com a continuidade de um trabalho descritivo, analítico e teórico vertical sobre os exemplos concretos de deveres linguísticos indicados, dando conta da compreensão do funcionamento discursivo da produção de sentidos sobre a língua, sobre o direito, sobre os direitos linguísticos e os deveres linguísticos e do impacto que a existência desses deveres no ordenamento jurídico traz para a efetividade de direitos fundamentais dos sujeitos.

Algo que nos interessa sobremaneira é a relação entre a emergência de deveres linguísticos nos ordenamentos jurídicos e as condições de produção nas quais se dá essa emergência. Isso nos permite trabalhar teoricamente a hipótese de que o surgimento de deveres linguísticos explícitos está relacionado à emergência de regimes políticos autoritários e "de exceção", a exemplo do dever linguístico de não utilizar o pronome

"Vossa Excelência", recentemente instituído no Brasil, e do dever linguístico de não falar línguas estrangeiras, do Estado Novo. A articulação teórica na qual trabalhamos, entre História das Ideias Linguísticas, Análise materialista do Discurso e Filosofia do Direito crítica marxista, nos permite investir na hipótese dando consequências à relação entre língua, direito, estado, sociedade, a partir do eixo nação, nacionalidade e cidadania.

Por fim, reforçamos nosso entendimento de que o investimento científico na configuração do Direito Linguístico como campo promoverá o fortalecimento dessas pesquisas, sobretudo considerando a possibilidade de reconhecimento e de institucionalização da área por/em instituições jurídicas. Defendemos que esse fortalecimento tem consequências práticas para a concepção, a gestão e a efetividade de políticas linguísticas questionadoras, senão transformadoras, da realidade social. Da nossa posição teórica, não podemos negar o poder que exerce, por meio das instituições, a ideologia jurídica burguesa.

Referências

ABREU, Ricardo Nascimento. *Os direitos linguísticos*: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, 2016.

ABREU, Ricardo Nascimento. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria. (Org.). *Sociolinguística e Política Linguística:* Olhares Contemporâneos. 1ed.São Paulo: Editora Blucher, 2016b, v. , p. 161-188.

ABREU, Ricardo Nascimento. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, 30 jun. 2019.

ABREU, Ricardo Nascimento. Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. *A COR DAS LETRAS* (UEFS), v. 21, p. 172-184, 2020.

ARZOZ, Xabier. The nature of language rights. *European Centre for Minority Issues*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26536934_The_Nature_of_Language_Rights. Acesso em: 05 de maio de 2019.

ARZOZ, Xabier. 'Language Rights as Legal Norms'. *European Public Law* 15, no. 4.. © 2009 Kluwer Law International BV, The Netherlands, 2009, 541–574.

BENJAMIN, Antonio Herman; MARQUES, Cláudia Lima. A Teoria do Diálogo das Fontes e seu Impacto no Brasil: Uma Homenagem a Erik Jayme. *REVISTA DE DIREITO DO CONSUMIDOR*, v. 115/2018, 2018, p. 21-40.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; SILVA, Elias Ribeiro da. Remarks on the Diversity of Theoretical Perspectives in Language Policy Research. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada***,** Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 249-263, June 2019 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000200249&lng=en&nrm=iso. Acesso em: julho de 2020.

FERREIRA, Ana Cláudia Ferreira. A análise de discurso e a constituição de uma história das ideias linguísticas do Brasil. *FRAGMENTUM (ON LINE)*, v. 1, p. 17-47, 2018.

HÉRAUD, Guy. Pour un droit linguistique comparé. In: *Revue internationale de droit comparé*. Vol. 23 N°2, Avril-juin 1971. pp. 309-330.DOI : https://doi.org/10.3406/ridc.1971.15975. Disponível em: www.persee.fr/doc/ridc_0035-3337_1971_num_23_2_15975.

MASCARO, Alysson Leandro. *Filosofia do Direito*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MORELLO, Rosângela. "Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)". *Gragoatá* (UFF). Niterói, v. 32, p. 31-42, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.) *História das ideias linguísticas***:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 7-10.

PACHUKANIS, Eugênio B. *Teoria Geral do Direito e Marxismo*. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

PACHUKANIS, Eugênio B. *Direito Internacional*. 1925. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/pashukanis/1925/mes/direito.htm.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. "Políticas públicas: educação e linguagem". *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 53 (2). Campinas: IEL/Unicamp, 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 4ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. A noção de direitos linguísticos no Brasil: entre a democracia e o fascismo. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, v. 42, 2018, p. 33-56.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. *Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil:* Estado, práticas e educação superior. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, 2018.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. *LÍNGUA E INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS*, v. 43, p. 192-216, 2019a.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. Em torno da questão "o que é Direito Linguístico?" Primeiras reflexões a partir de pesquisas empíricas sobre direitos linguísticos e sobre o bolsonarês. Apresentação de trabalho in: *Encontro de Pesquisa Empírica em Direito*, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2019b.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. Doutor é quem tem doutorado: o decreto *presidencial sobre as formas de tratamento - Parte I. #Linguística* - Blogs de Ciência da Unicamp, 20 dez. 2019d. Disponível em: https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2019/12/20/doutor-e-quem-tem-doutorado-o-decreto-presidencial-sobre-as-formas-de-tratamento-i.

SILVA, Julia Izabelle. *Direitos linguísticos dos povos indígenas no acesso à justiça: a disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três processos judiciais*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2019.

SILVA, Paulo Thadeu Gomes. Direito lingüístico: a propósito de uma decisão judicial. *Revista Internacional de Direito e Cidadania*, n. 9, p. 183-187, fevereiro/2011.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Language Rights. In: WRIGHT, W.; BOUN, S.; GARCÍA, O. *The handbook of bilingual and multilingual education*. 1ª edição. John Wiley and Sons, Inc, 2015.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Richard. Linguistic human rights, past and present. In:

SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Richard. (orgs.) *Language rights*. Vol. 1, 1994, p. 71-110.

TURI, Joseph-Giusepe. Quelques considérations sur le droit linguistique. *Les Cahiers de droit*, 27 (2), 1986, 463–476. https://doi.org/10.7202/042750ar.

TURI, Joseph-Giusepe. Le droit linguistique et les droits linguistiques. *Les Cahiers de droit*, 31 (2), 1990, 641–650. https://doi.org/10.7202/043028ar.

VITORELLI, Edilson. Minorias linguísticas no processo judicial brasileiro. In VITORELLI, E. (Org.). *Temas atuais do Ministério Público Federal*. Salvador: Podium, 2015.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela.. Acontecimento, arquivo, memória: às margens da lei. In: *Revista Leitur*a, n° 30, Maceió: 2002, pp. 175-205.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. Arquivo jurídico e exterioridade: a construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: Brum-de-Paula, Miriam Rose; Guimarães, Eduardo (Org.). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005a. p. 93-115).

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O Português do Brasil como Língua Transnacional. In: ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. (Org). *O Português do Brasil como Língua Transnacional*. Campinas: RG Editora, 2009.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

OS DIREITOS LINGUÍSTICOS NO CONTEXTO DO NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO: (RE)PENSANDO A NOÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM DESDE COSMOVISÕES INDÍGENAS

LANGUAGE RIGHTS IN THE CONTEXT OF THE NEW LATIN AMERICAN CONSTITUTIONALISM: (RE) THINKING THE NOTION OF LANGUAGE SINCE INDIGENOUS COSMOVISIONS

Julia Izabelle da SILVA[1]

RESUMO: Neste trabalho, busca-se oferecer uma análise a respeito da consolidação dos direitos linguísticos dos povos indígenas no marco do Novo constitucionalismo latino-americano e, ao mesmo tempo, lançar luz sobre as cosmovisões indígenas a respeito da noção de língua/linguagem. Em primeiro lugar, o texto apresenta um giro histórico sobre as transformações sociopolíticas que tiveram palco na América Latina nas últimas décadas, e que resultaram na aprovação dos novos textos constitucionais e dos direitos linguísticos para os povos indígenas, tendo em vista o projeto de decolonização e interculturalização verificados nas Constituições do Equador e da Bolívia (WALSH, 2008; VARGAS, 2009). Em um segundo momento, a partir de um trabalho de revisão bibliográfica de autores indígenas (MAMANI, 2018; LUCIANO, 2015; KOPENAWA, 2015), são analisadas e discutidas diferentes cosmovisões a respeito da noção de língua/linguagem. A análise apontou diferentes lógicas e racionalidades a respeito das línguas, dentre elas a relação da linguagem com a natureza, com a espiritualidade, com a Pachamama ou *Madre Tierra*, assim como com a filosofia do *Buen Vivir* ou *Sumak Kawsay*. O resultado indicou a necessidade de construir um diálogo intercultural, interepistêmico e intercosmológico que considere, em pé de igualdade, a sabedoria dos povos ancestrais da América do Sul.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Constitucionalismo. Direitos Linguísticos. Interculturalidade.

ABSTRACT: In this paper, we seek to offer an analysis regarding the consolidation of language rights of indigenous peoples within the context of the New Latin American constitutionalism. At the same time, we aim to shed light on indigenous cosmovisions regarding the notion of language. Firstly, the text presents a historical turn on the socio-political transformations that have taken place in Latin America in recent decades, and which resulted in the approval of new constitutional texts and linguistic rights for indigenous peoples, considering the decolonization project and interculturalization verified in the Constitutions of Ecuador and Bolivia (WALSH, 2008; VARGAS, 2009). In a second moment, by adopting a bibliographic review of indigenous authors (MAMANI, 2018; LUCIANO, 2015; KOPENAWA, 2015), different cosmovisions about the notion of language are analyzed and discussed. The analysis pointed out different logics and rationalities regarding languages, among them the relationship between language and nature, spirituality, and Pachamama or *Madre Tierra*, as well as with the philosophy of *Buen Vivir* or *Sumak Kawsay*. The result indicated the need to build an intercultural, interepistemic and intercosmological dialogue that considers, on an equal footing, the wisdom of the ancestral peoples of South America.

KEYWORDS: New Constitutionalism. Language Rights. Interculturality.

1. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente substituta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Samambaia, Goiânia, Goiás. E-mail: juliaisilva27@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8314-6483.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 14/06/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

INTRODUÇÃO

Desde meados da década de 80, a América Latina transformou-se no palco de uma série de reformas constitucionais. Tal processo se produziu em um contexto marcado pelo fim dos regimes militares, pelo fortalecimento dos novos movimentos indígenas e populares, e pelo desenvolvimento do Direito Internacional (FAJARDO, 2011). Com respeito às normas internacionais, a aprovação da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989) deu base jurídica específica para a proteção de direitos coletivos aos povos indígenas, sendo posteriormente reforçada pela Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2006). Ao reconhecer os direitos coletivos específicos aos povos indígenas, tais arranjos constitucionais, mais abertos à pluralidade, têm sido responsáveis por reconfigurar as relações entre o Estado, os povos indígenas e as línguas ancestralmente faladas nestes territórios (SILVA, 2019).

No horizonte do novo constitucionalismo de base pluralista, diferentes países reconheceram as línguas indígenas e originárias de seus territórios, tornando muitas delas oficiais, em pé de igualdade jurídica com o espanhol. As novas Constituições abrigaram em seus textos, junto com direitos como o território, a natureza, a consulta prévia e a autodeterminação, o direito linguístico dos povos indígenas a manterem e a usarem suas línguas originárias no âmbito privado e público. A Constituição boliviana, por exemplo, reconheceu suas 36 línguas indígenas como línguas oficiais, junto com o castelhano, e estabeleceu que os poderes públicos serão obrigados a usar, pelo menos, duas delas em seus atendimentos. No Equador, as línguas *quéchua* e *shuar* são idiomas oficiais de relação intercultural. Os demais idiomas ancestrais são de uso oficial para os povos indígenas nas zonas onde habitam e nos termos que fixam a lei. Por fim, a República Bolivariana da Venezuela reconhece como oficiais o castelhano e os idiomas de 39 povos indígenas.

No entanto, para além do mero reconhecimento oficial de suas línguas indígenas e originárias, nas novas constituições pluralistas latino-americanas, o debate sobre os direitos linguísticos insere-se em um projeto de insurgência político-epistêmica que abre caminho para a decolonização (WOLKMER, 2013; VARGAS, 2009; WALSH, 2008). Uma insurgência político-epistêmica caracteriza-se não apenas por questionar e desafiar as estruturas dominantes do Estado, mas também por colocar em dúvida lógicas e racionalidades que nos fazem pensar o Estado e a sociedade de maneira radicalmente distinta. Como assinala Walsh (2008), o novo constitucionalismo que se verifica na América do Sul representa um processo e um projeto que pretende refundar e repensar as "estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa, lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver" (WALSH, 2008, p. 8).

Diante desse contexto, o presente artigo analisa o lugar dos direitos linguísticos no marco do novo Constitucionalismo latino-americano, também chamado Constitucionalismo pluralista ou andino (WOLKMER, 2013) e busca (re)pensar as bases ontológicas e epistemológicas a partir das quais estamos fundamentando a nossa discussão sobre direitos linguísticos, tendo em vista distintas cosmovisões indígenas sobre o que é língua/linguagem (LUCIANO, 2015; MAMANI, 2018; KOPENAWA, 2015). Busca-se demonstrar que, em um projeto histórico e insurgente, de base intercultural e decolonial, o debate sobre direitos linguísticos dos povos indígenas deve ir além das políticas de oficialização, reconhecendo formas alternativas e igualmente legítimas de compreender a língua/linguagem e os direitos linguísticos. Com Luciano (2015), considero que os diálogos interepistêmicos – que são diálogos filosóficos, cosmológicos e cosmopolíticos –são estratégias que nos permitem reconhecer diferentes cosmovisões, lógicas e racionalidades.

Assim, o texto está organizado em duas seções. Na primeira seção, apresenta-se, de forma suscinta, as transformações jurídicas e político-linguísticas que tiveram palco na América Latina nas últimas décadas, e que culminaram no surgimento do Novo Constitucionalismo, dando especial atenção ao lugar dos direitos linguísticos nesse processo. Na segunda seção, valendo-me da revisão bibliográfica de autores indígenas, são analisadas noções de língua/linguagem desde cosmovisões indígenas. Para isso, são consideradas as concepções de linguagem presentes no discurso do ex-Chanceler do Estado Plurinacional da Bolívia, Fernando Huanacuni Mamani, para o Foro sobre Questões Indígenas das Nações Unidas (ONU), ocorrido em 2018 (MAMANI, 2018). Também são discutidas as noções de língua do povo Nasa, na Colômbia (ATILLO, 2018); dos Baniwa (LUCIANO, 2015) e dos Yanomami no Brasil (KOPENAWA, 2015).

Os direitos linguísticos no marco do novo Constitucionalismo latino-americano

Resultado de nossa herança colonial e dos seus processos de dominação econômica, política e cultural, a cultura jurídica e suas instituições na América Latina sempre estiveram marcadas pelo elitismo proveniente da tradição jurídica europeia. Segundo o jurista brasileiro Antônio C. Wolkmer (2013), o fato colonial teve como uma de suas consequências a importação de um modelo eurocêntrico de Direito, pautado pela filosofia individualista, liberal e burguesa dos países europeus[2]. Poucas vezes, na história da região, a juridicidade moderna e as constituições liberais expressaram

2. No Brasil, o Estado e o seu Direito sempre negaram a possibilidade de coexistência entre diferentes sistemas jurídicos, sob o argumento de que o Direito estatal é único e onipresente. Segundo Wolkmer (2013), o sistema jurídico brasileiro é profundamente marcado pelos valores eurocentrados, os quais, a partir de uma chave colonial, hierarquizaram e subalternizaram a pluralidade de sistemas jurídicos dos povos indígenas. Com efeito, os parâmetros constitutivos da legalidade colonial brasileira negaram radicalmente o pluralismo jurídico nativo (indígena e africano), atribuindo tais sistemas jurídicos à categoria genérica de "costumes", ou mesmo negando completamente a sua existência.

as necessidades dos segmentos sociais majoritários, tais como as nações indígenas, as populações afro-americanas, as massas de camponeses agrários e os movimentos urbanos (WOLKMER, 2013).

Para Idón M. Chivi Vargas (2009), advogado indígena da Assembleia Constituinte boliviana, há que se lembrar que o Direito Moderno deve a sua existência a um ato colonial terrivelmente dramático: o genocídio dos indígenas ontem e hoje – o genocídio primeiro, do colonialismo espanhol e suas leis imperiais; e o genocídio segundo, "*liberal*, que veio já com extensões de direitos, como Constituição e Códigos. Segundo Vargas, o constitucionalismo tradicional tem sido historicamente insuficiente para atender às sociedades colonizadas; não teve ousadia o suficiente para romper com as metrópoles europeias; tampouco com as típicas relações coloniais que se mantiveram nas sociedades americanas ao longo dos séculos XIX, XX e parte do XXI (VARGAS, 2009).

A dependência à matriz eurocêntrica de poder/saber (QUIJANO, 2000) não se deu apenas na arena jurídica, como também no campo das políticas linguísticas. Na América Latina, o processo de construção dos Estados nacionais foi orientado pelos modelos europeus de homogeneidade linguística e cultural, os quais buscaram assimilar tudo o que era diferente (HAMEL, 2013). Segundo o professor argentino Walter D. Mignolo (2003), as línguas nacionais "surgiram em cumplicidade com o Estado e com as instituições que regulavam os usos e abusos da língua (MIGNOLO, 2003, p. 345). De fato, durante o séc. XIX, o projeto moderno/colonial dos Estados recém independentes teve como um de seus pilares fundacionais a naturalização de um elo entre um território, um estado e uma língua (cf. ANDERSON, 2015; HOBSBAWN, 2013). Assim, como explica Silva (2016a):

> não é difícil imaginar o papel que as línguas desempenharam nos processos de dominação e homogeneização que marcaram as relações colonizatórias. Nesses contextos, a língua funcionara como um elemento fundamental no agenciamento de práticas políticas de controle e subjugação dos povos que habitavam as colônias das metrópoles europeias. Segundo Anderson (2008), já no século XIX, o critério linguístico, junto com outros critérios como cultura, religião e etnia, esteve na base do surgimento da concepção moderna de Estado, representada pela figura do Estado-nação. A concepção moderna de nação foi construída a partir de um conjunto de narrativas, discursos e imagens que buscavam criar um sentimento de identificação cultural entre os indivíduos. Assim, foram construídos mitos que permitiram que pessoas que nunca se-haviam conhecido se identificassem como pertencentes a uma mesma comunidade, a qual compartilhava de um passado glorioso, uma cultura, uma história e uma língua, unindo-as como um só povo (SILVA, 2016a, p. 225).

Nas últimas décadas, no entanto, temos visto o esgotamento, tanto discursivo como político, da noção moderna e eurocentrada de constituição (VARGAS, 2009). Como acertadamente aponta Vargas (2009), nem os suportes liberais clássicos, nem

o constitucionalismo keynesiano ou o neoliberalismo transnacionalizado da União Europeia puderam dar conta de tal esgotamento. Para Mignolo (2003), o enfraquecimento do Estado, causado pela configuração das alianças econômicas transnacionais, foi contrabalançado pelo fortalecimento das comunidades que tinham sido reprimidas pela construção das nações imaginadas. Além disso, as mudanças observadas nos anos 70, e a emergência de uma nova consciência ameríndia, foram impulsionadas pela busca não apenas de uma nova identidade étnica, mas também de uma forma de pressionar os detentores do poder e os governantes pela construção de um futuro para as comunidades afro e indígenas.

Com efeito, o crescimento das mobilizações indígenas e o fortalecimento de suas demandas tiveram um impacto sobre as políticas linguísticas na América Latina. Segundo Mignolo, a partir da década de 70, "os latino-americanos assistiram ao reflorescimento dos movimentos indígenas reivindicando seus direitos, suas terras e suas línguas" (MIGNOLO, 2003, p. 399). O que tudo isso significa, entre outras consequências importantes:

> é a clara e enérgica articulação de uma política e filosofia linguística que suplanta a alocação que havia sido atribuída a línguas minoritárias pela filosofia de linguagem, subjacente à missão civilizadora e à política linguística praticada pelo Estado, tanto dentro da nação, quanto nas colônias (...) (MIGNOLO, 2003, p. 399).

É nesse contexto que surge o Novo Constitucionalismo Latino-Americano e os direitos linguísticos que ele abriga. O chamado Novo Constitucionalismo ou Constitucionalismo Pluralista Intercultural, representado pela Constituição da Venezuela (1999), do Equador (2008) e da Bolívia (2009), constitui um novo paradigma e uma nova cultura jurídica, "síntese de um constitucionalismo indígena, autóctone e mestiço" (WOLKMER, 2013, p. 17). Resultado dos novos processos sociais e políticos irrompidos na América Latina, o novo constitucionalismo latino-americano surge da práxis histórica constituída por lutas de resistências. Conforme explica Wolkmer (2013a), trata-se de um movimento gestado desde abaixo, a partir das experiências de luta das comunidades indígenas, campesinas e dos povos originários dos Andes. Como explica Mamani (2010):

> A partir dos anos 70, as principais organizações indígenas do continente foram se agrupando ao redor de um objetivo comum: a necessidade de estabelecer um Estado Plurinacional em substituição do Estado uninacional mestiço, excluente (...) Os povos ancestrais em sua permanente reflexão e deliberação desde as comunidades, promovem uma mudança estrutural, compreendendo que a plurinacionalidade expressa a existência das diversas culturas e promove que todas devem ser igualmente respeitadas. Depois de praticamente quatro décadas de ter-se apresentado esta proposta, se promulgam no Equador (2008) e na Bolívia (2009); Constituições Nacionais as quais se declaram como Estados Plurinacionais (MAMANI, 2010, p. 19-20).

Para a jurista peruana Raquel Y. Fajardo (2011), a incorporação de direitos indígenas, incluindo os direitos linguísticos, às novas constituições foi possível em um contexto caracterizado por três principais fatores: i) o desenvolvimento do direito internacional sobre direitos indígenas; ii) as demandas dos movimentos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos originários, e iii) a expansão do discurso do multiculturalismo. Segundo a autora, nas últimas décadas, o reconhecimento da diversidade cultural e dos direitos dos povos indígenas pode ser classificado a partir de três ciclos de reformas constitucionais:

- O ciclo do constitucionalismo multicultural (1982-1988): marcado pelo surgimento do multiculturalismo e pelas novas demandas indígenas, neste ciclo, as Constituições introduzem o conceito de diversidade cultural, reconhecem seu caráter multicultural e multilíngue, e reconhecem direitos específicos aos povos indígenas. A Constituição da Guatemala (1985) e da Nicarágua (1987) reconhecem sua configuração multiétnica e multilíngue; a Constituição do Brasil (1988) reconhece direitos coletivos e culturais aos povos indígenas, antecedendo em um ano a Convenção 169 da OIT;
- O ciclo do constitucionalismo pluricultural (1989-2005): neste ciclo, são desenvolvidos os conceitos de nação multiétnica/multilíngue e de Estado pluricultural. Além disso, são reconhecidos direitos como a oficialização das línguas indígenas, a educação bilíngue intercultural, à consulta e outras formas de participação, conforme a Convenção 169. Em 1992, o artigo 140 da Constituição Nacional do Paraguai passou a considerar o Paraguai como um país pluricultural e bilíngue, sendo o castelhano e o guarani idiomas oficiais. No Peru, a Constituição de 1993 considera que todo peruano tem direito ao próprio idioma e tem direito a contar com intérprete perante qualquer autoridade:
- O ciclo do constitucionalismo plurinacional (2006-2009): representado pelos processos constituintes da Bolívia (2006- 2009), do Equador (2009) e pela Declaração da ONU sobre os Povos Indígenas (2006). Os povos indígenas são reconhecidos não apenas como "culturas diversas", mas como nações originárias com autodeterminação. Os Estados plurinacionais são resultado de um pacto entre sujeitos políticos coletivos com direito a governar-se com autonomia. Na Bolívia, são declaradas 36 línguas indígenas como oficiais, junto com o castelhano, e estabelece-se que os poderes públicos são obrigados a usar, pelo menos, duas delas. No Equador, o castelhano, o kichwa e o shuar são idiomas oficiais de relação intercultural. Os demais idiomas ancestrais são de uso oficial para os povos indígenas nas zonas onde habitam e nos termos que fixam a lei. Por fim, a República Bolivariana da Venezuela reconhece como oficiais o castelhano e os idiomas de 39 povos indígenas.

Para Fajardo (2011), as novidades constitucionais introduzidas no horizonte do constitucionalismo pluralista "supõem rupturas paradigmáticas com respeito ao horizonte do constitucionalismo liberal monista do século XIX e do horizonte do constitucionalismo social integracionista do século XX, chegando a questionar o mesmo feito colonial (FAJARDO, 2011, p. 10). Em termos de reconhecimento da pluralidade linguística, tais reformas constitucionais representam um avanço na redefinição do regime monolíngue dos Estados, já que pressupõem uma ruptura com o paradigma integracionista que orientou nossas políticas linguísticas e constituições por mais de quinhentos anos (cf. SILVA, 2016; 2019; HAMEL, 2013).

Assim, as novas Constituições do século XXI se inscrevem, de maneira explícita, em um *projeto de decolonização*, que intenta romper o paradigma moderno/colonial da teoria constitucional clássica. Estas mudanças, observa Walsh (2008), são reflexo e manifestação da insurgência política de movimentos ancestrais e que é, ao mesmo tempo, uma insurgência epistêmica – epistêmica não apenas por questionar e desafiar as estruturas dominantes do Estado, mas também por colocar em dúvida lógicas e racionalidades que fazem pensar o Estado e a sociedade de maneira radicalmente distinta:

> os atuais esforços em países como Equador e Bolívia de transformar esta estrutura institucional, sacudi-la de seu peso colonial, (neo)libera e imperial e re-fundá-la desde abaixo para que realmente represente a diversidade de povos, de culturas, de processos históricos (Santos, 2007), e de formas de conceber e exercer o direito, a autoridade e a democracia, e para que promova o 'bem viver' – uma nova vida em sociedade em harmonia com o entorno – são esforços realmente históricos, insurgentes e transcendentais. Históricos, insurgentes e transcendentais não só para a Bolívia e o Equador, mas para a América do Sul em seu conjunto (WALSH, 2008, p. 134, tradução nossa).

Importante ressaltar que, nos Estados plurinacionais, o reconhecimento oficial das línguas está intrinsecamente ligado ao reconhecimento das cosmovisões e dos saberes ancestrais indígenas. Assim, no marco do pluralismo nacional, o direito a usar e a transmitir a língua indígena não está dissociado de direitos como o direito à água, à seguridade alimentar, o direito consuetudinário etc. Ao incorporar as demandas dos movimentos indígenas e populares, as novas constituições acrescentaram direitos novos, como o direito à água e ao *Buen vivir* ou *Sumak Kawsay* (WALSH, 2008). A noção de *Sumak Kawsay*, ou "buen vivir" ou "bem viver" carrega consigo a ideia de "viver em plenitude" que, mais especificamente em sua versão aymara do Suma Qamaña, remete a um sentido de viver e conviver relacionado a todas as formas de existência, não apenas entre os seres humanos. Como explica Mamani (2010)

> em aymara se diz "sumaqamañatakija, sumanqañaw", que significa "para Viver Bem ou viver em plenitude, há que estar bem". Saber viver implica saber relacionar-se ou conviver com todas as formas de existência. O termo aymara "suma gamaña" se traz como "Viver bem" ou "viver em plenitude" que em termos gerais significa "viver em harmonia e equilíbrio; em harmonia e equilíbrio com toda forma de existência (MAMANI, 2010, p. 37, tradução nossa).

A natureza, no conceito do "buen vivir", forma parte de visões ancestrais enraizadas na harmonia integral, uma harmonia que a sociedade ocidentalizada e o sistema do capitalismo – agora neoliberal – tem feito não apenas perder, mas destruir. Juntos – a *Pachamama* e o *Sumak Kawsay* – são exemplos concretos de um novo constitucionalismo, interculturalizado, que, pela primeira vez, busca pensar *com* os povos ancestrais, incorporando as suas lógicas cosmológicas aos textos oficiais. Tais caminhos, na análise de Walsh (2008), não somente possibilitam superar a lógica multicultural do capitalismo multi/transnacional, mas constroem outros referentes que são radicalmente distintos para pensar o Estado e a sociedade. Conforme assinala Vargas (2009), a decolonização é precisamente a construção contrária do que ocorre na colonialidade, não derrubando paredes nem portas, mas compreendendo seu funcionamento, aprendendo seus suportes e submetendo-o a uma profunda crítica social (VARGAS, 2009).

Ressalta-se que a Constituição do Equador incorporou direitos para novos sujeitos, como a natureza - a Pachamama. Desafiando a lógica cartesiana-moderna-ocidental, a Constituição equatoriana posiciona a mãe natureza ou Pachamama como sujeito de direito. Desde a cosmovisão andina, a Pachamama é um ser vivo – com inteligência, sentimentos, espiritualidade – e os seres humanos são parte dela. Ao reconhecer a natureza não como bem de uso e exploração dominado por seres humanos, mas como parte integral da vida, a nova constituição equatoriana permite interculturalizar e decolonizar a lógica e racionalidade dominantes, sugerindo modos outros de conceber e viver, os quais encontram seus fundamentos no pensamento, nos princípios e nas práticas dos povos ancestrais. Dessa maneira, falar da decolonização da mãe natureza

> é levar a análise e o debate mais além do meio ambiente partindo do contexto específico das lutas filosóficas de vida dos povos indígenas e afros de América do Sul – as que envolvem de maneira direta os espíritos, ancestrais, deuses e orixás conjuntamente com o território e a territorialidade. São suas perspectivas, compreensões e práticas de vida que (...) teriam muito a ver com os atuais processos de interculturalizar, plurinacionalizar e decolonizar o Estado (WALSH, 2008, p. tradução nossa).

Nessa direção, entendo que, se o reconhecimento de línguas indígenas pelos textos constitucionais já é, em si, um gesto de ruptura com as políticas coloniais, ele não é suficiente para interculturalizar e decolonizar o Estado. Um projeto que intenta decolonizar e interculturlizar só pode ser construído legitimamente na medida em que um

pensamento decolonial se fizer vivo nas mentes e nos corpos dos sujeitos subalternizados (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2008). Em outras palavras, não basta desconstruir a ideologia da homogeneidade linguística em isolado. É preciso desconstruir a própria razão ocidental/ colonial que define o que é e o que não é uma língua, assim como todos os valores, concepções e práticas que reproduzem essa razão. Tendo em vista a necessidade de incorporar às políticas linguísticas oficiais modos alternativos de entender língua/ linguagem, a seguir, busco (re)pensar tais concepções desde cosmovisões indígenas.

2. (Re)pensando a noção de língua/linguagem desde cosmovisões indígenas

As novas Constituições latino-americanas, e os direitos linguísticos que elas abrigam, se inscrevem em um projeto de decolonização**,** que intenta (re)fundar e transformar as matrizes modernas/coloniais das instituições políticas e jurídicas do Estado. Assim, na construção de um Estado plurilíngue, será preciso fazer mais do que reconhecer a oficialidade das línguas indígenas ou aprovar leis que obriguem a sua presença nos espaços públicos e institucionais. Mais além disso, será necessário (re) pensar as bases ontológicas/epistemológicas a partir das quais estamos fundamentando a nossa discussão sobre direitos linguísticos, e levar em conta formas alternativas de pensar a língua/linguagem. Como assinala Walsh (2008), a proposta intercultural das novas constituições latino-americanas vai muito além do respeito, da tolerância e o do reconhecimento da diversidade - ela "assinala e encoraja, antes, um processo e projeto social político dirigido à construção de sociedades, relações e condições de vida novas e distintas" (WALSH, 2008, p. 140).

Este projeto é reflexo e manifestação da insurgência política de movimentos ancestrais e que é, ao mesmo tempo, uma insurgência epistêmica – epistêmica não apenas por questionar e desafiar as estruturas dominantes do Estado, mas também por colocar em dúvida lógicas e racionalidades que nos fazem pensar o Estado e a sociedade de maneira radicalmente distinta (WALSH, 2008). Para o antropólogo indígena Gersem Baniwa Luciano (2015), os diálogos interepistêmicos – que são diálogos filosóficos, cosmológicos e cosmopolíticos – podem ajudar a romper com a colonialidade tutelar que historicamente marca a relação entre Estado, Direito e povos indígenas. Segundo o autor, é fundamental estabelecer a prática:

> do diálogo e do intercâmbio de saberes, de valores e de experiências de vida e de mundos. A diversidade de línguas possibilita o estabelecimento de diálogos cosmopolíticos e conexões transcendentais, envolvendo holisticamente inter-espiritualidades, inter-subjetividades, inter-epistemologias e as importantes capacidades de articulação das multireferencialidades cósmicas, as muldimensionalidades ontológicas humanas e as multicosmologias linguísticas. As línguas carregam e sustentam mundos, valores e existências humanas e não humanas únicas (LUCIANO, 2015, p. 27).

Assim, nos ensina Luciano (2015) que, nas concepções indígenas, a língua é pensada como um complexo sistema de comunicação cósmica, a qual envolve humanos (vivos e mortos), não humanos e a natureza, tanto na sua dimensão material como espiritual. A língua possui uma vital importância para o coletivo porque ela é o meio pelo qual se estabelecem conexões com a natureza e com os outros seres do mundo:

> [...] a linguagem é uma das capacidades criadoras mais impressionantes e impactantes da humanidade. É o meio pelo qual os seres humanos se humanizam entre si, ou seja, ao mesmo tempo em que as identificam entre si, também as distinguem dos outros animais. No entanto, essa distinção não significa, de modo algum, hierarquização, uma vez que em termos de capacidade de comunicação ou linguagem, todos os seres são iguais. Assim, para os Baniwa é também o meio pelo qual se comunicam com outros seres do mundo e com o próprio mundo, uma vez que para estes, a comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico. Escassez de caça, por exemplo, pode ser resultado de uma falta ou uma má comunicação entre os pajés e os espíritos superiores das caças. A comunicação, a linguagem e o diálogo são, portanto, essencialmente da ordem espiritual e transcendental (LUCIANO, 2015, p. 14).

Nesse sentido, as línguas indígenas têm um caráter sociocósmico, no sentido de que são elas que propiciam o elo entre os seres humanos e os seres não humanos da natureza. Para Luciano, isso significa que a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente "a relação deste povo com a natureza e com o cosmo, resultando também em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, consequentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo" (LUCIANO, 2015, p. 17).

Para os povos indígenas, o vínculo entre língua e território é baseado em uma estreita relação de equilíbrio e harmonia com a *Madre Tierra*. Assim, para o povo Nasa de Cauca, na Colômbia, por exemplo, o ato de comunicar-se em seu próprio idioma representa o momento de diálogo, de escuta, de respeito e de obediência às mensagens de "Kwes Uma Kiwe", a Pachamama (ATILLO, 2018). Entendida como "Puutx We'wnxi Uma Kiwe", a comunicação com a *Madre Tierra* é entendida como uma relação "espiritual e natural que transmite mensagens de vida e nos convoca a todos os seres, como seus filhos e filhas, a cuidá-la, defendê-la, libertá-la (ATILLO, 2018, p. 116). A partir desta relação, surge o mandato de comunicação na sua língua ancestral:

> Este processo, entendido como "Puutx We'wnxi Uma Kiwe", comunicação desde a Mãe terra, compreende diversos momentos e sentires que inicialmente despertam o interesse por intentar compreender nossa origem e o relacionamento entre os diversos seres do território, isto implica sentirmos filhos e filhas da Mãe Terra, para escutar, entender, transmitir suas mensagens e mandatos naturais (JUAQUIN VILUCHE, *apud* ATILLO, 2018, p. 121, tradução nossa).

> [...] embora todos os seres não permanecessem mais os mesmos em forma, mesmo se tivéssemos o corpo de uma pessoa, uma planta ou animais; grandes, pequenos, éramos espíritos ou energias; a relação e comunicação entre os diferentes seres deve ser mantida, a relação de comunicação natural nunca deve ser quebrada e esta comunicação deve ser feita na língua natural que os espíritos nos deram para conversar. A língua natural do povo da Nasa é a "Nasa Yuwe". (JUAQUIN VILUCHE, *apud* ATILLO, 2018, p. 123, tradução nossa).

Como explica Atillo (2018), desde sua origem, para o povo Nasa, tudo está relacionado com o cosmos, as energias, os seres espirituais e naturais, em estreita relação com a *Madre Tierra*. Assim, para este povo, o ato de comunicar-se em seu próprio idioma é fundamental para manter a conexão com os ancestrais, com os espíritos, com tudo o que os liga à Pachamama. Noção semelhante foi destacada pelo ex-Chanceler do Estado Plurinacional da Bolívia, Fernando Huanacuni Mamani durante o marco do XVII Foro sobre Questões Indígenas das Nações Unidas, em 2018. Transcrevo aqui trecho do seu discurso:

> Falar de línguas ancestrais é falar do profundo vínculo com nossos avós, com nossas avós, com nossos pais, com nossos filhos, com as montanhas, com as árvores e com os ancestrais, falar das línguas ancestrais é recuperar o vínculo sagrado de nosso coração unido ao coração da Pachamama.
>
> O mundo moderno aprofundou a crise da vida mergulhando-nos em uma individualidade, o capitalismo como estrutura nos desarticulou da sensibilidade que devemos ter uns com os outros.
>
> Portanto, recuperar nosso idioma, significa recuperar nosso paradigma, nossa matriz da vida, nossa sabedoria forjada por nossos avôs e avós, isso significa também recuperar a nossa espiritualidade, porque o idioma está ligado à nossa espiritualidade, porque se só recuperarmos o nosso idioma, sem nossa espiritualidade, sem nossa forma de vida, será como recuperar um som sem o coração, sem um sentimento.
>
> Nossos idiomas ancestrais, em qualquer lugar do mundo, não só transmitem ideias, transmitem sentimentos profundos, transmitem emoções profundas, por isso recuperar a nossa língua é recuperar nossa saúde, recuperar a nossa vitalidade, recuperar a nossa língua comunitária, sair do idioma individual, do paradigma individual que nos tem envolvido o capitalismo e a modernidade.
> [...]
> Ao recuperar nosso idioma, recuperaremos os vínculos profundos, sagrados e sensíveis da vida. Esse é o segredo dos nossos avós e das nossas avós. Quando falamos de sabedoria, falamos desse vínculo sagrado, falamos dessa conexão sagrada com Pachamama, com a Mãe Terra, com o Pai Cosmos. (Discurso do Chanceler do Estado Plurinacional da Bolívia, Fernando Huanacuni Mamani, no Foro sobre Questões Indígenas das Nações Unidas) (MAMANI, 2018).

A relação que os povos indígenas mantêm com as suas línguas ancestrais é uma relação que, segundo o chanceler, expressa o vínculo profundo e sensível que estes povos mantêm com a natureza, com o sagrado, com os conhecimentos ancestrais transmitidos de geração em geração etc. Assim, quando se recupera um idioma ancestral, recupera-se não somente a língua em si, mas com ela a espiritualidade, a conexão com a Pachamama, com o Mãe-Terra. Desse modo, no pensamento indígena, recuperar o idioma é *recuperar o paradigma da língua comunitária; e sair da língua individual*. Para Mamani, isso significa romper com o individualismo que reduz as línguas, a natureza, as relações humanas aos interesses do indivíduo e do capital. Pensado desde uma perspectiva indígena, a defesa dos direitos linguísticos intenta, portanto, romper com o capitalismo que nos desarticulou da sensibilidade de cuidar uns dos outros e da natureza.



Fonte: (SILVA, 2019)

Além disso, explica Mamani (2010), se há um sujeito, este é coletivo, pois o individualismo moderno está indissociavelmente atrelado ao estabelecimento da opressão de uns sobre outros (em especial, através da afirmação da propriedade privada como direito inalienável). Segundo Mamani, na estrutura ancestral aymara, a primeira palavra que se ensina é "jiwasa" que significa "nós". Isso quer dizer que a primeira pessoa, ao contrário do que aprendemos no Ocidente, não é o "eu", mas, sim, o "nós". E esse "nós", como afirmei, não diz respeito apenas aos humanos, mas envolve as montanhas, as plantas, os insetos, as pedras, os rios... tudo está inserido nesse "nós". "Jiwasa", que literalmente quer dizer "nós", tem um significado ainda mais profundo (MAMANI, 2010, p. 76).

Se o mundo moderno nos fez mergulhar no individualismo, e o "capitalismo como estrutura nos desarticulou da sensibilidade que devemos ter uns com os outros", o uso do idioma ancestral nos ajuda a recuperar nossa "matriz de vida", nossa saúde, nosso sentimento de solidariedade com o outro e a nossa conexão harmoniosa com a natureza. Tal cosmovisão se aproxima do que vemos em *A queda do céu* (2015), livro produzido por

David Kopenawa e Bruce Albert, no qual também é possível notar o vínculo que a língua/linguagem possui com a espiritualidade e com a natureza na cosmovisão dos Yanomami. Trata-se de uma obra que, embora não seja exclusivamente sobre linguagem, nos apresenta, a partir das experiências pessoais de David Kopenawa, tanto o modo como a língua/linguagem é constituída quanto a maneira como ela constitui os Yanomami.

Com efeito, o pensamento do líder indígena nos fornece importantes reflexões teóricas sobre a linguagem a partir de um lugar de enunciação que ainda é desconhecido pela sociedade ocidental (NASCIMENTO, 2017). Assim, é bastante significativo o entendimento de que, na concepção dos Yanomami, a língua, forma de interação com todos os seres do universo, é criação de Omana, entidade divina:

> [...] desejo, portanto, falar-lhes do tempo muito remoto em que os ancestrais animais se metamorfosearam e do tempo em que Omama nos criou, quando os brancos ainda estavam muito longe de nós. No primeiro tempo, o dia não acabava nunca. A noite não existia. Para copular sem serem vistos, nossos ancestrais tinham de se esconder na fumaça de suas fogueiras. Afinal flecharam os grandes pássaros da noite, os Titi kiki, que choravam nomeando os rios, para que a escuridão descesse sobre eles.25 Além disso, eles se transformavam em caça sem parar. Assim, foi depois de todos terem virado animais, depois de o céu ter caído, que Omama nos criou tais como somos hoje. Nossa língua é aquela com a qual ele nos ensinou a nomear as coisas. Foi ele que nos deu a conhecer as bananas, a mandioca e todo o alimento de nossas roças, bem como todos os frutos das árvores da floresta. Por isso queremos proteger a terra em que vivemos. Omama a criou e deu a nós para que vivêssemos nela. Mas os brancos se empenham em devastá-la, e, se não a defendermos, morreremos com ela (KOPENAWA, 2015, p. 74).

A língua, criação de Omana, tem como função a nomeação das coisas da floresta, a qual deve ser protegida pelos Yanomami. Entre os Yanomami, são os espíritos, *xapiri*, que ensinam ao xamã a proferir "palavras sábias", em uma língua mais luminosa e brilhante – uma língua de "árvore de cantos":

> [os xapiri] carregaram minha cabeça numa direção, e minha língua em outra. Foram as imagens do sabiá yõrixiama, dos japins ayakora e dos pássaros sitipari si, todos donos dos cantos, que arrancaram a minha língua. Pegaram-na para refazê-la, para torná-la bela e capaz de proferir palavras sábias. Lavaram-na, lixaram-na e alisaramna, para poder impregná-la com suas melodias. Os espíritos das cigarras a cobriram com penugem branca e desenhos de urucum. Os espíritos do zangão remoremo moxi a lamberam para livrá-la aos poucos de suas palavras de fantasma. Por fim, os espíritos sabiá e japim puseram nela as de seus magníficos cantos. Deram-lhe a vibração de seu chamado: "Arererererere!". Tornaram-na outra, luminosa e brilhante como se emitisse raios. Foi assim que os xapiri prepararam minha língua. Fizeram dela uma língua leve e afinada. Tornaram-na flexível e ágil. Transformaram-na numa língua de árvore de cantos, uma verdadeira língua de espírito. Foi então que eu pude enfim imitar suas vozes e responder a suas palavras com cantos diretos e claros (KOPENAWA, 2015, p. 154-155).

Pensada desde essa perspectiva, a língua é algo que rompe os limites entre o físico e o espiritual, o tangível e o intangível, o humano e o não-humano. Portanto, como muito observa Nascimento (2017), embora exista uma pluralidade epistemológica entre os diferentes povos indígenas, é possível compreender uma dimensão comum nas concepções indígenas de linguagem. Para os povos indígenas, a espiritualidade constitui uma importante dimensão, que parece fundar as formas de produção e transmissão de conhecimento. Nessas concepções, a língua assume um estatuto de sacramento, já que possui uma dimensão espiritual: a linguagem, "enquanto ação, assume uma dimensão espiritual, e, ao mesmo tempo, corporificada, uma vez que os espíritos atuam no corpo 'humano' de modo a possibilitar-lhe a comunicação" (NASCIMENTO, 2017, p. 67).

Assim, tenho defendido que, se quisermos partir de uma lógica intercultural e decolonial no debate sobre os direitos linguísticos dos povos indígenas latino-americanos, será necessário levar em conta, em pé de igualdade, formas alternativas de pensar a linguagem. Particularmente, considero que o reconhecimento de epistemologias e ontologias indígenas (LUCIANO, 2015) sobre língua/linguagem é importante porque dá abertura para que conheçamos também formas mais respeitosas e harmoniosas de se relacionar com o território, com a coletividade, com as florestas, com os rios, com os animais etc. Trata-se, por isso, de (re)fundar a discussão sobre direitos linguísticos a partir de dimensões outras de reflexão sobre língua/linguagem, ou seja, a partir de aspectos que a "ciência moderna" descartam de suas concepções de língua.

Considerações finais

Na cosmologia aymara, a noção de *Buen Vivir* entende que tudo está conectado: os homens, as mulheres, a natureza, o sol, os mortos, os vivos, o passado, o presente e o futuro, os seres inertes, os seres vivos de forma geral. Assim, falar de línguas ancestrais, como assinala Mamani (2018), é recuperar o vínculo sagrado de nosso coração unido ao coração da Pachamama. Nesse sentido, no horizonte do novo constitucionalismo na América Latina, o reconhecimento dos direitos linguísticos deve implicar uma revisão radical da própria concepção de linguagem que fundamenta tais direitos. Isso significa dizer que as políticas linguísticas que deles resultam devem ser pensadas e planejadas rumo ao reconhecimento não só da pluralidade linguística por si, isoladamente - mas rumo à construção de um diálogo interepistêmico e intercosmológico, como ensina Luciano (2015).

Os recentes esforços de países como a Bolívia e o Equador em refundar as estruturas coloniais e (neo)liberais são esforços históricos e insurgentes que refletem as lutas levadas a cabo pelos movimentos sociopolíticos ancestrais. No entanto, a proposta intercultural não é um fato dado, mas um processo ativo de permanente

diálogo e construção; um espaço de criação de novas compreensões, colaborações e solidariedades. Assim, no horizonte decolonial, imaginar e construir direitos e políticas linguísticas plurilíngues exige não somente reconhecer oficialmente a presença das línguas indígenas, já ancestralmente faladas em *Abya Yala;* exige ainda construir e exercitar estratégias e alternativas que busquem uma mudança radical e decolonizadora de nossas formas de (con)vivência.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ATILLO, Dora Estella Muñoz. "Puutx We'wnxi Uma Kiwe" comunicación desde la Madre Tierra: Una mirada de la comunicación propia, desde la práctica comunitaria como un camino de vida. Ciencia e Interculturalidad, Volumen 23, Año 11, No. 2. 2018.

FAJARDO, Raquel Z.Yrigoyen. El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización. In: GARAVITO, César Rodriguez (Org.). *El derecho en América Latina: un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

HAMEL, Rainer Enrique. Language Policy and Ideology In Latin America. In: CAMERON *et al*. (Orgs.). *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford University Press, 2013.

HOBSBAWN, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KOPENAWA, Davi. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, Educação e Interculturalidade na perspectiva indígena. *R. Educ. Públ*. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. p. 295-310, maio/ago. 2017.

MAMANI, Fernando Huanacuni. Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofia, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. CAOI, 2010.

_____. Discurso del Canciller Fernando Huanacuni Mamani en el Foro sobre Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas. Papersmart. 2018. Disponível em https://papersmart.unmeetings.org/media2/18559620/bolivia.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2019.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NASCIMENTO, André Marques do. A queda do céu: elementos para a descentralização epistemológica dos estudos da linguagem desde visões indígenas. In: Zolin-Vesz, Fernando. (Org.). Linguagens e descolonialidades: práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo. Vol, 2. Campinas: Pontes Editores, 2017.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais*. nº 169. 1989.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas***.** Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Julia Izabelle da. Do mito da língua única à política do plurilinguismo: desafios na implementação de leis de cooficialização linguística em municípios brasileiros. *Revista Matraga*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 2016a.

_____. *Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas no Acesso à Justiça: a disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três processos judiciais*. 2019. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidade-racionalidad. Perú Indígena, n. 13, n. 29, 1992.

VARGAS, Chivi M. Idón. Os caminhos da descolonização na América Latina: os Povos Indígenas e o igualitarismo jurisdicional na Bolívia. In: VERDUM, Ricardo (Org.). *Povos Indígenas: Constituições e reformas Políticas na américa Latina*. Brasília: Instituto de Estudos socioeconômicos, 2009, p. 151 - 166.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. In:** *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 2008, p. 131-152.*

WOLKMER, Antônio Carlos. Introdução. In:_____; MELO, Milena Petters. *Constitucionalismo latino-americano: tendências contemporâneas*. Curitiba: Juruá, 2013, p. 9-17.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

UNESCO E A EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE: REVISÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

UNESCO AND THE MULTILINGUAL EDUCATION: THEORETICAL REVISIONS AND CRITICAL PROBLEMATIZATIONS

Cristine Gorski SEVERO[1]

RESUMO: Este texto apresenta e discute a proposta de educação multilíngue da UNESCO. Com vistas a aprofundar a compreensão sobre mutlinguismo – em diálogo com a visão acadêmica – o texto apresenta, na segunda parte, revisões e problematizações contemporâneas sobre o conceito de multilinguismo e educação multilíngue, especialmente após o chamado giro multilíngue (*multilingual turn*). Tendo como pano de fundo os direitos humanos e linguísticos, o texto reconhece o papel e importância dos discursos internacionais institucionalizados sobre direitos linguísticos em favor da diversidade linguística; contudo, argumenta a favor do cuidado conceitual necessário, no campo da política, com o que se entende por língua, evitando reificações e visões ficcionalizadas e romantizadas sobre o multilinguismo. Defende-se um olhar contextualizado, comparado, crítico e engajado com a pluralidade, fazendo com que o diálogo e os tensionamentos se sobreponham a uma visão técnica, instrumental, funcional de políticas linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Multilinguismo. Educação. UNESCO. Direitos linguísticos. Crítica.

ABSTRACT: This text presents and discusses UNESCO's multilingual education proposal. In addition, it presents a dialogue with contemporary academic reviews and problematizations concerning the concept of multilingualism and multilingual education, especially after the so-called multilingual turn. Drawing on human and linguistic rights, this text recognizes the role and importance of institutionalized international discourses on language rights in favor of linguistic diversity. However, it claims for a careful attention towards the concept of language in the field of politics in order to avoid reifications and fictionalized and romanticized views of multilingualism. We advocate a contextualized, comparative, critical and engaged perspective that prioritizes dialogue and tension against a technical, instrumental, functional and simplified view of language policies.

KEYWORDS: Multilingualism. Education. UNESCO. Linguistic rights. Criticism.

Introdução

Neste artigo, apresento e discuto a proposta de educação multilíngue segundo a UNESCO/UNICEF, em diálogo com as políticas linguísticas e com problematizações e revisões acadêmicas recentes sobre o conceito de multilinguismo. Busco, com isso, discutir os conceitos de língua a partir da proposta educacional encabeçada pela UNESCO,

1. Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Bolsista do CNPq. Doutorado em Teoria e Análise Linguística e em Interdisciplinaridade em Ciências Humanas. Pós-doutorado em Políticas Linguísticas. E-mail: crisgorski@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2758-6668.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 29/08/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

uma instância internacional fortemente reguladora de políticas linguísticas educacionais em diálogo com a ideia de direitos humanos. A UNESCO, uma agência especializada da ONU, defende a bandeira dos direitos linguísticos com base em uma série de instrumentos do Direito Internacional dos Direito Humanos (DIDH), o que torna a política de educação multilíngue um tema permeado por reivindicações humanitárias. Segundo Abreu (2020), em face da autoridade internacional da ONU, o DIDH pode ser visto como uma das instâncias mais fecundas para se pensar os direitos linguísticos, em relação com os direitos humanos. Neste artigo não iremos tematizar diretamente essa questão jurídica envolvendo os direitos linguísticos, discutida e aprofundada por Abreu (2020; 2016), embora mencionemos sua relevância política – e o papel retórico e argumentativo que tem desempenhado –, para se pensar as políticas linguísticas.

Ao reconhecer a relevância jurídica e política dos discursos da UNESCO sobre educação multilíngue, o artigo busca analisar e problematizar esse conceito, em diálogo com revisões e expansões teóricas motivadas pelo giro multilíngue nos estudos da linguagem (*multilingual turn*). Em termos de políticas linguísticas, expandimos nossa concepção para além de aspectos jurídicos e institucionais e focamos os significados sociais e simbólicos que as línguas assumem em diferentes contextos, o que afeta diretamente a maneira como os sujeitos se relacionam com suas práticas de linguagem. Em outros termos, o artigo reconhece que "Today, language policy is being reconceptualised as a complexity of human interactions, negotiations and productions mediated by interrelationships in contested sites of competing ideologies, discourses and powers"[2] (HÉLOT; Ó LAOIRE, 2011: p. XV).

Muitas publicações recentes têm se ocupado de políticas linguísticas educacionais a partir de diferentes enfoques e interesses, a exemplo: educação multilíngue e bilíngue (GARCIA, SKUTNABB-KANGAS; TORRES-GUZMAN, 2006; GARCIA, 2008; HÉLOT; Ó LAOIRE, 2011); educação e a relação com a decolonização e a globalização (LIN; MARTIN, 2005); translinguagem e bilinguismo (GARCIA; WEI, 2014); educação de adultos em contextos de migração (SIMPSON; WHITESIDE, 2015); políticas e planejamentos linguísticos a partir de perspectivas variadas (MCCARTY; MAY, 2017); educação nas línguas locais em contextos específicos, como o africano (ZSIGA; BOYER; KRAMER, 2015); relação entre poder, letramento e escola (MCCARTY, 2005); relação entre educação, etnografia e política linguística (MATUS, 2019); entre outras abordagens. Neste texto, enfoco discursos institucionais – de âmbito internacional – no que tange aos conceitos de língua e educação multilíngue, atentando para as políticas linguísticas explícitas e implícitas subjacentes a esses conceitos.

2. "Hoje, a política linguística está sendo reconceitualizada como uma complexidade de interações, negociações e produções humanas mediadas por inter-relações em locais habitados por ideologias, discursos e poderes concorrentes." Traduções de minha responsabilidade.

No âmbito das políticas educacionais, assumimos que a escola, ao ser constituída e legitimada conforme diretrizes legais, não é uma instituição neutra, mas contribui para um processo de escolarização das línguas e dos modos de aprendizagem. Em outros termos, a relação dos sujeitos com as línguas é continuamente perpassada por processos de racionalização que implicam categorizações, hierarquizações, disciplinarizações, nomeações e descrições sobre o que conta como língua e linguagem. Tais processos produzem efeitos sobre o modo como os sujeitos valoram e reconhecem suas práticas de linguagem, especialmente em contextos não urbanos ou fortemente afetados por práticas multilíngues de linguagem. Reconheço a dimensão ambivalente dos jogos políticos que perpassam a escola, como qualquer outra instituição, sinalizando para as relações de poder que tanto silenciam e invisibilizam, como resistem a enquadramentos prévios e rotulações (VEIGA-NETO; LOPES, 2016).

Embora as orientações internacionais da UNESCO não sejam decisivas sobre o que efetivamente ocorre nos mais diversos contextos escolares brasileiros – incluindo educação intercultural indígena, educação do campo, educação quilombola, educação bilíngue para surdos, educação de comunidades de imigrantes, entre outros –, o artigo defende que uma compreensão sobre as políticas linguísticas subjacentes a essas orientações pode nos ajudar a explicitar os interesses, os agentes, as tensões e contradições existentes naquilo que tem sido definido como educação multilíngue. Uma reflexão sobre o conceito de língua presente nas diretrizes sobre o ensino de língua nos permite analisar e problematizar o regime de verdade (FOUCAULT, 1970) sobre as línguas que tem atuado fortemente no modo de apropriação dos saberes em nossa sociedade, sinalizando para as suas limitações e controvérsias. Para uma concepção de política na sua relação com a educação escolar, nos inspiramos nas indagações de Foucault:

> O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papeis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1970, p. 44).

Defende-se um visão crítica sobre a escola comprometida com o papel responsável e relevante que a formação educacional opera na constituição das subjetividades, especialmente no que tange ao lugar ocupado pelas línguas nesse processo.

O texto se divide em duas partes: inicialmente, apresento a perspectiva da UNESCO sobre educação multilíngue em relação com os direitos humanos; na sequência, reviso conceitos de multilinguismo a partir do que tem sido chamado de giro do multilinguismo (*multilingual turn*), atentando para o aspecto político. Busca-se uma integração entre essas duas seções, atentando para a importância de um diálogo consistente entre as políticas públicas educacionais e a contextualização, revisão e expansão conceitual do campo acadêmico.

1. UNESCO, orientações internacionais e a educação multilíngue

UNESCO é uma agência com propósitos educacionais, científicos e culturais, criada em 16 de novembro de 1945 após as Guerras Mundiais, vinculada ao conselho econômico e social das Nações Unidas. Dentre as prioridades globais da UNESCO estão a igualdade de gênero e o continente africano; já suas iniciativas principais incluem um compromisso com o futuro da educação e a promoção da liberdade de expressão. Dentre os nove institutos que integram a UNESCO, atenta-se para a centralidade ocupada pela educação no *International Institute for Educational Planning*, no *Institute for Lifelong Learning* e no *International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Para levar a cabo suas iniciativas, a entidade "develops educational tools to help people live as global citizens free of hate and intolerance"[3]. Para tanto, baseia-se em documentos que regulam suas orientações, a exemplo do documento 37 C/4 (2014-2021) que prevê, entre seus nove objetivos estratégicos, "Protecting, promoting and transmitting heritage; fostering creativity and the diversity of cultural expressions"[4]. A UNESCO desenvolve, ainda, projetos em parceria com diversos países; no Brasil, menciono o projeto *Education on human rights: building a culture of respect for democracy and justice*, em parceria com a secretaria de Direitos Humanos, com vistas a consolidar uma cultura de direitos humanos em escolas brasileiras, na esteira do *Human Rights Education Plan* (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos)[5].

A UNESCO defende os direitos linguísticos como uma das principais bandeiras de grupos minoritários, com o reconhecimento e validação educacional de suas línguas. Acordos internacionais têm orientado tanto o uso de línguas de grupos indígenas e minoritários, como de imigrantes e refugiados, a exemplo de: Declaração dos direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais, étnicas, religiosas ou linguísticas (1992); Convenção e recomendação contra a discriminação na educação (1960); e Convenção Internacional sobre a proteção dos direitos de todos os trabalhadores migrantes e de membros de suas famílias (1990). De forma geral, esses documentos apontam para a importância do uso escolar das línguas maternas das crianças no processo educacional, com vistas a sua inclusão e efetiva participação.

Tendo em vista que a educação para uma cidadania global é uma área estratégica do programa de educação da UNESCO, destaca-se o comprometimento dessa agência com: a declaração dos direitos humanos, a agenda educacional de 2030[6], a

3. "desenvolve ferramentas educacionais para ajudar as pessoas a viverem como cidadãos globais, livres de ódio e intolerância". Disponível em https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco. Acesso em 3 de maio de 2020.

4. "Proteger, promover e transmitir herança; promover a criatividade e a diversidade de expressões culturais". Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227860. Acesso em 03 de maio de 2020.

5. Informações gerais sobre o projeto em https://opendata.unesco.org/project/XM-DAC-41304-914BRZ3034. Acesso em 03 de maio de 2020.

6. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em 08 de maio de 2020.

agenda do desenvolvimento sustentável[7], e o programa mundial para uma educação do direitos humanos, que, inclusive, inspira projetos no Brasil, como o exemplo já mencionado. Em termos de políticas linguísticas, o compromisso da UNESCO com uma agenda cidadã para a educação inclui, desde 1999, a consideração de uma "educação multilíngue", entendida como "the use of at least three languages in education: the mother tongue(s), a regional or national language and an international language in education"[8]. A educação multilíngue, para a UNESCO, pretende não apenas melhorar os índices de aprendizagem nas séries iniciais através do ensino na língua materna, mas também proporcionar a diversidade cultural. Para tanto, os programas e metodologias de letramento são tidos como os mais relevantes, desde que sejam "context-related, bilingual and support intercultural understanding within the framework of lifelong learning"[9]. Essa perspectiva de educação multilíngue também tem sido carro chefe nas iniciativas da UNESCO em relação aos povos indígenas, o que se evidencia nos programas envolvendo a década das línguas indígenas (2022-2032)[10].

Ainda no campo da promoção de uma educação multilíngue, mencionamos a Declaração de Bangkok para Línguas e Inclusão (2019), um fórum que reuniu representantes de 16 países da Ásia e do Pacífico, além de agentes da ONU, em reconhecimento às políticas e práticas de educação multilíngue. Dentre os argumentos utilizados para fundamentar esse reconhecimento, está a diversidade linguística da região e o entendimento de que o uso da língua pelos professores afeta diretamente o processo de aprendizagem, daí a importância de fomentar o uso das línguas maternas. Além disso, as políticas linguísticas em cada nível educacional, segundo a declaração, poderiam contribuir com "creating a positive learning environment, while fostering enduring peace, gender equality and sustainable development"[11].

Sobre o incentivo ao uso das línguas da tradição cultural ou comunitária, a Declaração de Bangkok atribui um papel relevante aos pais, a quem caberia incentivar as crianças a manterem sua língua do lar e da cultura, mesmo que a língua da escola seja outra. Na contramão de considerar a diversidade linguística como um problema a ser gerido, a UNESCO defende que a educação multilíngue – entendida como o uso de duas ou mais línguas como meio de instrução, especialmente nas séries iniciais –

7. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197. Acesso em 08 de maio de 2020.

8. "o uso de pelo menos três línguas na educação: a(s) língua(s) materna(s), uma língua regional ou nacional e uma língua internacional". Disponível em https://en.unesco.org/themes/gced/languages. Acesso em 03 de maio de 2020.

9. "baseados no contexto, bilíngues e que apoiem uma compreensão intercultural a partir da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida".

10. Conforme https://en.unesco.org/news/upcoming-decade-indigenous-languages-2022-2032-focus-indigenous-language-users-human-rights. Acesso em 08 de maio de 2020.

11. "A criação de um ambiente de aprendizado positivo, ao promover paz duradoura, igualdade de gênero e desenvolvimento sustentável". Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372785. Acesso em 03 de maio de 2020.

contribui para a aprendizagem de outras línguas, sejam elas nacionais, regionais e/ou internacionais. Diz a UNESCO: "multilingualism is more a way of life than a problem to be solved"[12] (UNESCO, 2003, p. 12). A partir disso, a Declaração de Bangkok propõe um plano de ação que opere como uma proposta de política linguística capaz de desenvolver estratégias precisas, focando:

(i) língua materna como meio de instrução, especialmente nas séries iniciais;
(ii) formação e diversificação de professores, atentando para a mobilização de professores falantes das línguas nativas;
(iii) construção de parcerias com associações, universidades e grupos locais;
(iv) construção de relatórios que fundamentem e fortaleçam a agenda de 2030.

Sobre o papel das universidades e centros acadêmicos, segundo o documento, caberia a eles investir no "desenvolvimento linguístico", através da padronização de um sistema de escrita, desenvolvimento lexical e descrição gramatical[13].

Note-se que a proposta de educação multilíngue da UNESCO, em atenção à realidade multilíngue de 70% dos contextos linguísticos mundiais, embora esteja baseada em uma preocupação com os direitos humanos e direitos linguísticos, enfrenta grandes desafios em diferentes contextos. Considero que parte desses desafios tem relação com o modo como a educação multilíngue e o multilinguismo são avaliados socialmente e culturalmente, especialmente diante do forte imaginário que a educação monolíngue ocupa na definição do que conta como educação e ensino de línguas. Tal imaginário é calcado em conceitos de língua tomada como unidade fixa, previamente existente e cujas fronteiras são delimitadas e marcadas, especialmente através de gramáticas e dicionários (MAKONI, 2019). Devemos considerar que os próprios professores e agentes da educação, formados a partir de uma ideologia do monolinguismo como norma, pouco sabem lidar com as práticas multilíngues, reduplicando, muitas vezes, as ideologias e práticas monolíngues. Na prática, vislumbra-se uma contradição entre o modelo multilíngue idealizado e a prática orientada pelo monolinguismo tomado como regra. Sobre esse posicionamento contraditório, Hélot e Ó Laoire (2011, p. xi) afirmam:

> teachers in the multilingual classroom may continue to underestimate the competence of plurilingual students and to silence their voices, rather than using cross-linguistic learning strategies and learners' metalinguistic awareness as learning resources across languages and even across school disciplines[14].

12. "o multilinguismo é mais um modo de vida do que um problema a ser resolvido".

13. Informação disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226554. Acesso em 04 de maio de 2020.

14. "professores na sala de aula multilíngue podem continuar subestimando a competência dos alunos plurilíngues e silenciar suas vozes, em vez de usarem estratégias de aprendizado multilíngue e aproveitarem a consciência metalinguística dos alunos como recursos de aprendizado das línguas e nas várias disciplinas da escola."

Resumindo, pode-se afirmar que a educação multilingue ou bilíngue postulada pela UNESCO, em atenção à realidade plural de várias sociedades, reconhece, promove e valoriza o uso de duas ou mais línguas como meios de instrução. Conforme já mencionado, para a UNESCO (2003, p. 12), bilinguismo e multilinguismo são definidos como "the use of more than one language in daily life, will be normal practice in these contexts". Veremos na seção seguinte que o conceito de língua da UNESCO, a pretexto de reconhecer a legitimidade do multilinguismo, acaba gerando novas dificuldades, o que faz com que, por vezes, as políticas linguísticas educacionais operem para oferecer soluções a "problemas" criados pelos próprios conceitos e metalinguagem usados pela UNESCO e pelos agentes públicos.

Um exemplo é o próprio conceito de "humano" dos direitos humanos – e direitos linguísticos – que embala os argumentos da UNESCO. Esse conceito, em alguma medida, está centrado em uma lógica liberal orientada para os direitos dos indivíduos. Por outro lado, embora a ideia de direitos dos grupos[15] possa atuar como um espaço de reconhecimento coletivo, na contramão de uma visão individualista, correr-se o risco de se homogeneizar esses grupos, seguindo uma política de agrupamento que atribui interesses e agentividade a entidades abstratas e essencializadas. Sabemos que tais grupos geralmente são pensados a partir de três grandes categorias – etnia, raça e nação. Nosso desafio é, portanto, evitar considerá-las como substâncias, mas, sim, como processos: "It means thinking of ethnicization, racialization and nationalization as political, social, cultural and psychological processes"[16] (BRUBAKER, 2002, p. 167). Nesse artigo, assumo que a língua opera como uma dessas metacategorias identitárias, daí a importância de expandirmos seu conceito, evitando a sua reificação[17], como se as línguas existissem – e tivessem direitos – independente dos falantes.

2. Educação multilíngue: revisando conceitos de língua à luz da política

Neste artigo, propõe-se que se uma política linguística educacional deve ser pensada a partir de um diagnóstico de problemas e dificuldades, é preciso que as concepções subjacentes a esse diagnóstico sejam seriamente revistas, caso contrário corre-

15. A referência à ideia de grupo pode ser depreendida no artigo 1º, parágrafo 5, da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: "Esta Declaração considera como grupo linguístico toda a colectividade humana que partilhe uma mesma língua e esteja radicada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas não possua antecedentes históricos equivalentes, como é o caso dos imigrantes, dos refugiados, dos deportados, ou dos membros das diásporas." (UNESCO, 1996).

16. "Significa pensar em etnização, racialização e nacionalização como processos políticos, sociais, culturais e psicológicos".

17. Reconheço a tradição teórica de discussão e expansão do conceito de reificação nas ciências sociais e política. De forma resumida, a reificação é vista, neste artigo, como objetificação e coisificação da língua entendida como produto e produtora de prática sociais contextualizadas (SEVERO, 2016). Além disso, o conceito importa na análise documental e conceitual empreendia no artigo, pois entende-se que "the transformation of human properties, social relations, abstract concepts, etc. into things and types can operate both on a methodological and on a social level" (VANDENBERGHE, 2015, p. 203). Agradeço ao parecerista por atentar para a importância de um esclarecimento sobre esse conceito.

-se o risco de agir segundo a lógica do "criar problemas para vender soluções". Para refletir sobre essa lógica dos problemas, exemplifica-se com as "dificuldades" listadas pela UNESCO (2003, p. 15-16) no que tange ao uso da língua materna como meio de instrução em contextos mutlilíngues:

> • sometimes the mother tongue may be an unwritten language;
> • sometimes the language may not even be generally recognized as constituting a legitimate language;
> • the appropriate terminology for education purposes may still have to be developed;
> • there may be a shortage of educational materials in the language;
> • the multiplicity of languages may exacerbate the difficulty of providing schooling in each mother tongue;
> • there may be a lack of appropriately trained teachers;
> • there may be resistance to schooling in the mother tongue by students, parents and teachers[18].

Assim, segundo a UNESCO, as seguintes questões seriam tidas como impasses ou problemas para a escolarização em língua materna em contexto multilíngue: ausência de um sistema de escrita, a possível falta de legitimidade da língua, ausência de terminologias educacionais, carência de materiais didáticos nessas línguas, a multiplicidade linguística, ausência de professores treinados, e a resistência dos pais ao ensino das línguas maternas. Tais elementos ilustram as representações da UNESCO sobre o que conta como educação e ensino de línguas. Não apenas a UNESCO, mas algumas políticas educacionais, de forma geral, tendem a reproduzir concepções abstratas de língua, o que acaba contribuindo para a reprodução de assimetrias sociais, seguindo um modelo reificante e generalizante de língua.

O uso de um modelo de educação multilíngue acrítico, que não reconheça os significados simbólicos das línguas e o papel da escola da reprodução desses significados, pode ajudar a reforçar a valoração das línguas maternas não-oficais (muitas vezes de tradição oral) como sendo não-línguas, ou línguas menores (dialetos ou variedades), devido a não terem, por exemplo, um sistema de escrita, quando comparadas às línguas já institucionalizadas: "[...] even if the medium of instruction is through an iden-

18. "Por vezes a língua materna pode ser uma língua não escrita; por vezes a língua pode não ser reconhecida como legítima; talvez uma terminologia apropriada para fins educacionais precise ainda ser desenvolvida; pode haver escassez de materiais educacionais na língua; a multiplicidade de línguas pode exacerbar a dificuldade de fornecer ensino em cada língua materna; pode haver falta de professores adequadamente treinados; pode haver resistência ao ensino na língua materna por estudantes, pais e professores."

tified 'mother tongue', is not able to successfully challenge social hierarchies. In fact, it may have the opposite effect of reinforcing them"[19] (MAKONI, 2011, p. 11). É preciso, assim, lidar com os significados sociais atribuídos às línguas, bem como com o próprio conceito de multilinguismo na esfera escolar. Em outros termos, o processo de escolarização das línguas deve ser perpassado por uma atitude reflexiva que evite submeter as línguas ao mesmo tratamento padronizante, sistematizante e objetificante.

Ademais, podemos indagar o quanto as línguas, para serem ensinadas, precisam ser sistematizadas (MAKONI; MEINHOF, 2004). Sabemos que, por exemplo, a representação de línguas sem tradição de escrita produz efeitos sobre o modo como essas línguas passam a ser vistas localmente, instaurando hierarquias de valores e novas significações, a exemplo da hipervalorização da escrita como critério para definir seja o que é uma língua, seja o seu valor social (MAKONI; MEINHOF, 2004). Evidentemente, o letramento não pode ser visto, apenas, como processo cognitivo de decodificação de representações verbais, mas deve incorporar, por exemplo, as diversas formas imagéticas, corporais e não verbais que caracterizam as práticas multilígues (JUFFERMANS; ASFAHAN; ABDELHAY, 2014). É importante que as discussões sobre educação multilíngue enfoquem não apenas o uso das línguas maternas na escola, mas ajudem a criar condições para se repensar o papel dessas línguas para fins educacionais. Além disso, ao invés de frisar uma política ocupada em listar e quantificar quais línguas usar, importante priorizar uma visão mais dinâmica e fluida das práticas linguísticas (PENNYCOOK; MAKONI, 2020).

Este artigo propõe que as políticas linguísticas educacionais, antes mesmo de operarem com modelos universalistas e generalistas de educação e ensino de língua – a a pretexto de discursos universalistas de inclusão – devem ser sensíveis às realidades locais, criando, em parceria com os sujeitos interessados, projetos que reconheçam a pluralidade linguística, a partir da perspectiva local em diálogo com discursos e práticas institucionalizados. Aliás, as políticas linguísticas devem ser capazes de promover e sustentar um diálogo entre o local e o global, em direção ao reconhecimento e legitimação das práticas linguísticas locais. Além disso, sabemos o papel que a educação escolar desempenha na legitimação institucional de uma língua, daí a importância da escola reconhecer a diversidade local a partir dos interesses e visões locais. Contudo, o problema da legitimidade deve ser visto não apenas a partir dos discursos e práticas institucionalizados – Estado, escola, universidades –, mas também daquilo que as comunidades reconhecem como sendo legítimo. A política linguística deve seriamente considerar a questão de legitimidade e a perspectiva daqueles que legitimam.

19. "mesmo que o meio de instrução seja através de uma dada 'língua materna', isso não é suficiente para desafiar as hierarquias sociais. De fato, isso pode até produzir o efeito oposto, reforçando-as".

Nos debates acadêmicos recentes, os conceito de língua e de diversidade linguística têm sido amplamente revisados, contestados, ampliados e ressignificados, para incluir, por exemplo, outras modalidades e materialidades produtoras de sentido, em atenção a diferentes modos de produção, circulação e recepção dos sentidos. A despeito de uma visão inclusiva da diversidade linguística, nota-se que os discursos internacionais da UNESCO reiteram e generalizam uma visão de língua tomada como sistema, passível de ser contado, destrinchado, descrito, sistematizado, analisado e representado pela escrita.

Por exemplo, a perspectiva de enumerabilidade das línguas, reforçada pelos censos e estatísticas amplamente mencionados pela UNESCO, é fortemente oriunda de uma política colonial que usou a língua como instrumento de controle, demarcação, delimitação e contagem. Essa política da enumeração e nomeação de línguas cria condições para que essas línguas sejam essencializadas e, assim, alocadas em políticas hierarquizantes e classificantes, que definem o seu status social e, por tabela, dos seus falantes. Os sistemas quantitativos criam novos modelos de representação e de auto-representação (APPADURAI, 1993; MAKONI, 2019), inventando fronteiras para práticas que são complexas e misturadas. Essa representação numérica das línguas é ratificada pela própria UNESCO, o que se evidencia pelo amplo uso de argumentos estatísticos para definir suas políticas linguísticas, além da validação das estatísticas do *Ethnologue* e do *Summer Institute of Linguistics* como discursos legítimos. Isso não significa que os censos não tenham seu papel político relevante, mas cabe refletir em que medida eles são instrumentos políticos que agem a favor da validação e reconhecimento das práticas linguísticas multilíngues, ou da invenção de um discurso estatístico de diversidade que tende e favorecer os mais fortes.

Além disso, a prática de quantificação e nomeação das línguas também respinga na maneira como os grupos sociais e étnicos passam a ser numerados e categorizados pela língua que falam. Exemplos disso são os indígenas que, no Brasil, são nomeados conforme a língua – Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em Santa Catarina, por exemplo –, ou a relação intrínseca que se constrói entre a cultura surda e a língua brasileira de sinais. Essa relação entre língua e etnia ou grupo social tem implicações para a discussão envolvendo direitos humanos e direitos linguísticos. Se as línguas – para serem ensinadas e consideradas "línguas" – passam por processos de codificação, nomeação, numeração e descrição, isso contribui para a construção de uma ficção e abstração linguística que, nem sempre, dialoga com a complexidade das práticas locais e com os interesses dos próprios sujeitos. Nesse sentido, enfrentamos uma contradição, pois, em nome dos direitos humanos, lidamos com abstrações de línguas e de grupos étnicos e sociais: "The contradiction is that LR [language right] and the promotion of minority languages can be more readily carried out when language is regarded as a monolithic, rigid structure and motivated by a monolingual perspective, a position

that a critical linguistics paradigm rejects"[20] (MAKONI, 2011, p. 13). Essas idealizações sobre o que conta como língua e grupos (étnicos e sociais) acabam invisibilizando, por exemplo, as tensões existentes dentro dessas comunidades, que passam a ser tomadas como blocos monolíticos e homogêneos. Tal processo de homogeneização, em prol de uma diversidade inventada, deve ser problematizada por uma visão crítica.

Sobre as revisões conceituais, evidenciamos contemporaneamente, nos contextos acadêmico e aplicado, o reconhecimento o que tem sido chamado de giro multilíngue (*multilingual turn* ou *diversity turn*) nos estudos da linguagem (MAY, 2013), que se fundamenta, entre outros, na ideia de que cerca de 70% da população mundial seria bilíngue ou multilíngue. Isso conduz à desconstrução do monolinguismo ou da educação monolíngue como norma, o que ratifica a preocupação da UNESCO com a proposta de uma educação multilíngue. Muito conceitos, desde então, têm sido criados para contemplar e definir a diversidade linguística a partir de diferentes perspectivas e em diferentes contextos. Alguns desses conceitos, contudo, não são imunes à crítica, seja por seu caráter Euro-Américo-centrado (PENNYCOOK; MAKONI, 2020), seja por sua orientação racial brancocêntrica (DOYTCHEVA, 2020), seja pelo apagamento ou suavização do papel das relações de poder na definição e invenção da diversidade (SEVERO, 2015), seja pela transformação do multilinguismo em uma nova norma (DOYTCHEVA, 2020). Veremos, a seguir, alguns desses conceitos que sinalizam para o nível de complexidade inscrita na noção de multilinguismo. Essa apresentação visa ilustrar a importância de um diálogo contínuo e consistente entre as agências de políticas públicas e as esferas acadêmicas e aplicadas:

O conceito de translinguagem (*translanguaging*) tem sido usado amplamente para abordar práticas linguísticas educacionais. Diferentemente de uma visão de língua como sistema autônomo e contável, considera-se "the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages"[21] (GARCIA; WEI, 2014, p. 2). Essa perspectiva enfoca as práticas linguísticas que emergem a partir da linguasagem (*languaging*), entendida como ação agentiva e criativa dos sujeitos no processo de produção dos sentidos. Por outro lado, podemos problematizar em relação a esse conceito a centralidade das ideias de agentividade, indivíduo e liberalismo, em prol de conceitos como solidariedade e coletivismo (SEVERO; MAKONI, 2020). A comunicação, na perspectiva da translinguagem,

20. "A contradição é que os direitos linguísticos e a promoção de línguas minoritárias podem ser levadas adiante quando a língua é vista como uma estrutura rígida e monolítica, motivada por uma perspectiva monolíngue, uma visão a ser rejeitada por um paradigma linguístico crítico".

21. "considera as práticas linguísticas dos bilíngües não como dois sistemas autônomos de linguagem, como tem sido tradicionalmente o caso, mas como um repertório linguístico com características que foram construídas socialmente como pertencentes a duas línguas separadas".

é multimodal, multissemiótica, multicultural e envolve uma multicompetência própria de sujeitos bilíngues e multilíngues. No contexto de uma educação multilíngue, Garcia e Wei (2014), por exemplo, reconhecem que as práticas docentes e discentes em contextos multilíngues rompem com a visão binária de uma língua-uma função, demonstrando como professores fazem uso, de forma mais flexível, dos recursos semióticos e linguísticos disponíveis para eles e os alunos. Sobre os ganhos da legitimação do uso da translinguagem em sala de aula, o reconhecimento de toda e qualquer prática de linguagem dos alunos possibilita o fortalecimento das línguas envolvidas: "Translanguaging not only promotes a deeper understanding of content, but also develops the weaker language in relationship with the one that is more dominant"[22] (GARCIA; WEI, 2014, p. 64).

Na esteira da translinguagenm, o conceito de práticas translingues (*translingual practices*) também problematiza a ideia de línguas como unidade separadas, advogando a favor da mobilidade e fluidez dos códigos semióticos e reconhecendo as misturas e rearranjos feitos pelos sujeitos, sejam eles tidos como monolíngues ou multilíngues (CANAGARAJAH, 2013). Essa perspectiva coloca em questão as ideias de proficiência linguística, falante nativo e a perspectiva monolíngue, a partir de uma abordagem dinâmica e móvel afetada pela globalização contemporânea. Busca-se, assim, contestar ontologias identitárias e linguísticas fixas, herdadas da tradição ocidental.

Outro conceito amplamente usado nas esferas acadêmica e aplicada é de práticas transidiomáticas, entendidas como práticas comunicativas que emergem a partir da interação entre textos, tecnologias e pessoas em processos de mobilidade e deslocamentos típicos da globalização. Esse dinamismo intensifica as misturas, hibridizações e creolizações linguísticas para além de uma lógica territorial (JACQUEMET, 2005). A desterritorilização dos textos, motivada pela tecnologia, tem levado a processos linguísticos e comunicativos complexos que não podem ser explicados pelo paradigma da língua como unidade autônoma. Em outros termos, as práticas transidiomáticas são "communicative practices of transnational groups that interact using different languages and communicative codes simultaneously present in a range of communicative channels, both local and distant"[23] (JACQUEMET, 2005, p. 264-265). Nota-se, nesse contexto, que uma visão quantificável de língua não se sustenta diante da complexidade de uso de recursos simbólicos variados na produção de sentidos.

A diversidade linguística também tem sido tematizada através do conceito de metrolinguismo (*metrolingualism*), que sinaliza para os diferentes e criativos modos como as pessoas negociam suas identidades através da língua, especialmente em contextos

22. "A translinguagem não só promove uma compreensão mais profunda do conteúdo, como também desenvolve a língua mais fraca em relação àquela que é dominante."

23. "práticas comunicativas de grupos transnacionais que interagem usando diferentes línguas e códigos comunicativos presentes simultaneamente em vários canais de comunicação, sejam locais ou distantes."

urbanos (OTSUJI; PENNYCOOK, 2009). As línguas, nesse caso, não são realidades a priori e essencializadas, mas produto dos contextos de interação. Trata-se de um conceito herdado da noção de metroetnicidade (*metroethnicity*), um processo de reconstrução constante da etnicidade e da identidade, fruto de interações urbanas e contemporâneas. O papel da criatividade dos sujeitos também é relevante para definir o conceito de linguasagem polilíngua (*polylingual languaging*), que, assim como os conceitos anteriores, problematiza a ideia de línguas como unidades fixas e separadas, tomando-as como efeitos dos comportamentos comunicativos dos sujeitos que, de maneira criativa, utilizam variados recursos linguísticos – indexando diferentes significados e valores – na produção de sentidos, a exemplo de jovens em contextos urbanos contemporâneos (JØRGENSEN, 2008). Os recursos linguísticos são usados pelos sujeitos com fins comunicativos, independente das línguas ou sistemas a que tradicionalmente pertencem.

Pesquisas envolvendo a relação entre línguas nacionais, regionais e locais têm se apoiado no conceito de níveis e ninhos das línguas, em que as práticas linguísticas são vistas em relação a níveis (local/mesmo/macro), pertencimento (minha/nossa/deles), e valores simbólicos, como a identidade étnica e a identidade nacional (ZSIGA; BOYER; KRAMER, 2015). Embora esse modelo classificatório possa ser problematizado, ele sinaliza para os significados sociais dos usos das línguas locais, em que, por exemplo, tais questões importam: Essa língua me lembra um passado de injustiça? Essa língua é sinônimo de falta de poder? Como fazer com que os sujeitos reconheçam que a relação entre privado/público/internacional não é equivalente a inferior/neutro/superior? Como incentivar as pessoas a reconhecerem que as línguas maternas são empoderadoras? (ZSIGA; BOYER; KRAMER, 2015, p. 2). Trata-se de reconhecer as assimetrias e relações de poder inscritas no imaginário social sobre o que conta como língua e qual o seu papel discursivo.

No âmbito das revisões pós-coloniais sobre o que conta como língua, o conceito de multilinguismos do sul (*southern multilingualisms*) leva em conta a perspectiva de sujeitos historicamente marginalizados, pelas vias coloniais ou outros mecanismos de exclusão, sobre suas atividades comunicativas complexas. Essa perspectiva problematiza, por exemplo, a visão euro-americana presente nas concepções anteriores, expandindo o escopo para se compreender as relações entre urbano e rural, formal e informal, oral e escrito, entre outros, em espaços subalternizados pela história do colonialismo (Sul Global). Essa perspectiva é orientada pelos estudos sobre o Sul Global, que problematizam as origens coloniais da linguística: "linguistics has deep roots in colonialism/coloniality and that some of its contemporary practices may be reinforcing contemporary dominant neo-liberal interests"[24] (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 47). Os autores

24. "a linguística tem raízes profundas no colonialismo / colonialidade e que algumas de suas práticas contemporâneas podem estar reforçando os interesses neoliberais dominantes contemporâneos".

buscam, com isso, novas metáforas para narrar a sociolinguística do Sul Global, evitando as armadilhas metalinguísticas euro-americanas.

Como resposta ao pragmatismo econômico que tem contribuído para a reificação do que se entende por língua, o conceito de diversidade crítica coloca em questão discursos e modelos universalistas sobre o que conta como diversidade, a exemplo da UNESCO, e questiona o seu uso instrumental e econômico. Essa visão visa, também, problematizar a maneira como os discursos de preconceito e de discriminação são, igualmente, universalizantes, apagando aspectos singulares e contextuais, a exemplos de questões de raça e etnicidade (DOYTCHEVA, 2020; ZANONI *et al.*, 2010). Trata-se de questionar a dimensão assistencialista dos discursos de diversidade orientados para o preconceito e a proteção, atentando para as singularidades das experiências políticas que constituem os sujeitos nas mais diferentes esferas.

Diante desse breve mapeamento de conceitos recentes sobre a diversidade linguística, a partir do giro multilíngue, reconheço que as práticas comunicativas multilíngues são "inherently heteroglossic and fluid. And this observation, which is still widely unrecognised by formal educational institutions, challenges the institutional view of languages as self-contained and bounded objects"[25] (JUFFERMANS; ASFAHAN; ABDELHAY, 2014, p. 3). Tal heteroglossia existe como efeito de dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais que precisam ser levadas em conta pelas políticas linguísticas. Ademais, é preciso considerarmos que se em grande parte da realidade linguística mundial o multilinguismo é a regra, há contextos em que o monolinguismo se impõe como ideologia e prática dominante, a exemplo do Brasil. A política linguística educacional brasileira deve lidar com a diversidade linguística pensada a partir das dinâmicas sociais e políticas próprias, que produzem assimetrias e pluridades discursivas. Esse pluridiscurso inclui um repertório semiótico e verbal que indexa significados sociais e identitários variados. No contexto brasileiro, se o foco não são as línguas maternas – com exceção da educação indígena ou bilíngue para surdos, por exemplo – isso não significa que a diversidade não tenha o seu lugar.

Trata-se de refletir sobre a diversidade linguística brasileira a partir de um referencial teórico que contemple as assimetrias discursivas constitutivas das diferenças de classe, questões de raça, etnia e de gênero, entre outros. Um exemplo é o conceito pluralidade discursiva ou pluridiscurso, entendido como as vozes e linguagens sócio-ideológicas e valorativas que habitam e povoam o plurilinguismo. Tais linguagens "são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas" (BAKHTIN, 2010, p. 95), que estabelecem entre si relações dialógicas. Essas linguagens ideológicas do plurilinguismo

25. "inerentemente heteroglóssicas e fluidas. E essa observação, que ainda não é amplamente reconhecida pelas instituições educacionais formais, desafia a visão institucional das línguas como objetos autônomos e independentes."

social são efeitos de forças sociais centrífugas que operam estratificando a linguagem, em tensionamento com forças centrípetas que atuam em direção à normatização e homogeneização. Em outros termos, "ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação" (BAKHTIN, 2010, p. 82). Trata-se, com isso, de tematizar as relações de poder inscritas no modo como as línguas são narradas e línguas são feitas funcionar.

Diante dessa complexidade linguística, podemos indagar a maneira como as políticas linguísticas educacionais podem efetivamente dialogar com os interesses e motivações dos sujeitos locais. Em outros termos, as políticas de reconhecimento da diversidade linguística local – quando construídas a partir de ficções linguísticas que reificam as práticas locais, conferindo de maneira generalizante nome, número, alfabeto e livro didático – correm o risco de produzir um efeito contrário, levando ao silenciamento das práticas locais, à desvalorização dessas línguas pela própria comunidade e à invenção de uma nova língua, escolarizada, institucionalizada e judicializada. Os direitos linguísticos, no embalo dos direitos humanos que fundamentam a proposta da UNESCO de direitos humanos, não podem ser vistos como uma solução única para os problemas linguísticos generalizantes de grupos minoritários. Mesmo porque, o diagnóstico daquilo que conta como problema – a partir de qual perspectiva, para quem e por que – deve ser fortemente contextualizado.

Palavras Finais

Neste texto apresentamos e problematizamos o conceito de educação multilíngue, proposto pela UNESCO, em diálogo com os direitos humanos e linguísticos. Reconhecemos a importância jurídica e política desse discurso institucional na cena internacional e nacional, trazendo para o debate temas como diversidade, cidadania, respeito, tolerância e inclusão. Acreditamos que um maior desenvolvimento do campo de estudos dos direitos linguísticos – ocupado com a "produção, aplicação e análise de normas que tutelam as línguas e os direitos de uso dessas línguas" (ABREU, 2020, p. 155) – é fundamental para refinar a abordagem jurídica atribuída a essas línguas, fortalecendo o espaço institucional de atuação das políticas linguísticas.

Por outro lado, defende-se que os conceitos de multilinguismo, direitos linguísticos, diversidade e legitimidade não são fixos e imutáveis, mas variam conforme os contextos sociais, políticos, históricos e culturais. Exemplo disso é a ampla revisão teórica que tem sido feita, a partir do chamado giro multilíngue, em prol de uma compreensão mais ampla, crítica, contextualizada e justa das diversas práticas multilíngues. Se o multilinguismo tornou-se a norma, é preciso que ele seja continuamente sujeito a

avaliações e análises, a partir de uma série de reflexões comparadas, resistindo à cristalização e homogeneização. O mesmo ocorre com a educação multilíngue, que deve considerar não apenas as especificidades das práticas linguísticas locais, mas o próprio conceito de educação, aprendizagem e ensino de línguas. E cabe à política linguística promover os diálogos entre os diferentes interesses, agentes, contextos e histórias, em direção à construção de propostas efetivamente justas e inclusivas. Aliás, o próprio conceito de inclusão deve ser considerado, a fim de se evitar uma normatização cega em prol de uma diversidade instrumental e retórica. Evitamos, com isso, uma política linguística técnica e funcional, em busca de uma visão efetivamente engajada com o que conta como pluralidade.

Por fim, se a UNESCO considera a educação multilíngue como requisito para uma agenda cidadã, é preciso colocar em questão em que medida as línguas – e uma dada proficiência linguística – devem ser tomadas como requisitos para se definir o conceito de cidadania, ainda mais quando os sujeitos locais nem sempre são empoderados e, tampouco, agentes no processo de construção de um saber sobre suas próprias línguas (STROUD, 2001). Para exemplificar, tomamos o caso africano: "There is no African country in which proficiency in language is a pre-condition for citizenship"[26] (MAKONI, 2011, p. 14).

Referências

ABREU, Ricardo N. Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. *Revista A Cor das Letras*, v. 21, n. 1, p. 155-171, janeiro-abril de 2020.

_____. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. In: FREITAG, R. M; SEVERO, C. G; GORSKI, E. *Sociolinguística e Política Linguística: olhares Contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016, p. 161-188.

APPADURAI, Arjun. Number in the colonial imagination. In: Carol Appadurai Breckenridge; Peter van der Veer. *Orientalism and the postcolonial predicament: perspectives on South Asia*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1993, p. 114-135.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec Editora.

BRUBAKER, Roger. Ethnicity without groups. *Archives Européennes de Sociologie*, XLIII(2), 2002, p. 163–189. Disponíve em http://works.bepress.com/wrb/7/. Acesso em 04 de maio de 2020.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London/ New York: Routledge, 2013.

DOYTCHEVA, Milena. "White Diversity": Paradoxes of Deracializing Antidiscrimination. *Soc. Sci*., v. 9, 2020, p. 1-19.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

26. "Não há país africano em que a proficiência na língua seja uma condição prévia para a cidadania".

GARCIA, Ofelia; SKUTNABB-KANGAS, Tove; TORRES-GUZMAN, Maria. *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Bristol: Multilingual Matters, 2006.

GARCIA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan UK: 2014.

GARCIA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* Hoboken: Wiley-Blackwell, 2008.

HÉLOT, Christine; Ó LAOIRE, Muiris. *Language Policy for the Multilingual Classroom*: *Pedagogy of the Possible*. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication,* 25, 2005, p. 257–277.

JØRGENSEN, J. Normann. Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5, 3, 2008, p. 161-176.

JUFFERMANS, Kasper; ASFAHAN, Yonas; ABDELHAY, Ashraf. *African Literacies: Ideologies, Scripts, Education*. New Castle Upon-Tyne: Cambridge Publishing Scholars, 2014.

LIN, Angel M. Y.; MARTIN, Peter. *Decolonisation, Globalisation: Language-in-education Policy and Practice*. Bristol: Multilingual Matters, 2005.

MAY, Stephen. The *Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*.London and New York: Routledge, 2013.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Western perspectives in applied linguistics in Africa. *AILA Review*, 17, 2004, p. 77-104.

MAKONI, Sinfree. Language and human rights discourses in Africa: lessons from the African experience. *Journal of Multicultural Discourses*, 1, p.1–20, 2011.

_____. Da linguística humana ao sistema 'd' e às ordens espontâneas: uma abordagem à emergência das línguas indígenas africanas. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, 19 jun., p.376-419, 2019.

MATUS, Claudia. *Ethnography and Education Policy: A Critical Analysis of Normalcy and Difference in Schools*. Singapore: Springer Singapore, 2019.

MCCARTY, Teresa L. *Language, Literacy, and Power in Schooling.* Abingdon: Routledge, 2005.

MCCARTY, Teresa; MAY, Stephen. *Language Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer International Publishing, 2017.

OTSUJI, Emi; PENNYCOOK, Alastair. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7, 3, p. 240-254, 2009.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Abingdon: Routledge, 2020.

SEVERO, Cristine G.; MAKONI, Sinfree. Solidarity and the Politics of us: how far can individual go in language policy? Research methods in non-werstern contexts. In: Jim McKinley; Heath Rose (Orgs.) *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. London: Routledge, 2020.

SEVERO, Cristine Gorski. Políticas Patrimoniais e Projetos Nacionalistas: Línguas e Brasilidade em tela. In: Raquel Meister Ko. Freitag; Cristine Gorski Severo; Edair Maria Görski. (Org.). Sociolinguística e Política: Linguística Olhares Contemporâneos. 1ed.São Paulo: Blucher, 2016, p. 189-203.

_____. Língua portuguesa como invenção histórica:brasilidade, africanidade e poder em tela. *Working Papers em Linguística*, v. 16, n. 2, p. 35-61, 2015.

SIMPSON, James; WHITESIDE, Anne. *Adult Language Education and Migration*: *Challenging agendas in policy and practice*. Abingdon: Routledge, 2015.

STROUD, Christopher. African mother-tongue programmes and the politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Developmen*t, 22, p. 339-355, 2001.

UNESCO. *Education in a multilingual world*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2003. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728. Acesso em 04 de maio de 2020.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, 1996. Disponível em https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals389.pdf.

VANDENBERGHE, F. (2015). Reification: History of the Concept. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2015, p. 203-206. DOI: https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.03109-3.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Education and Pedagogy: a Foucauldian perspective. *Educational Philosophy and Theory*, v. 48, p. 1-8, 2016.

ZANONI, Patrizia; JANSSENS, Maddy; BENSCHOP, Yvonne; NKOMO, Stella. Unpacking diversity, grasping inequality: Rethinking difference through critical perspectives. *Organization*, v. 17, n. 1, 2010, p. 9-29.

ZSIGA, Elizabeth; BOYER, One Tlale; KRAMER, Ruth. *Languages in Africa: Multilingualism, Language Policy, and Education*. Georgetown: Georgetown University, 2015.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

O DISPOSITIVO DO REFÚGIO E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

THE REFUGE DISPOSITIF AND LANGUAGE POLICIES

Cristian Edevaldo GOULART[1]

RESUMO: Este trabalho é fruto da minha dissertação de mestrado em que analisei a produção discursiva da subjetividade do refugiado no Direito Internacional e na legislação brasileira bem como sua relação com as políticas linguísticas informais no Brasil. Guiado pelos pressupostos teóricos do conceito de dispositivo (FOUCAULT, 1979; AGAMBEN, 2014), analisei como a noção de refugiado é operada por um dispositivo que visa modelar e controlar os sujeitos, isto é, o "governo dos homens". Diante disso, as políticas linguísticas (CALVET, 2007; BIZON, 2013; DINIZ, 2012, ORLANDI, 2007) acabam figurando como alternativa de resistência aos efeitos de poder desse dispositivo ao propor ações acerca do ensino de português que visem o acolhimento de refugiados. Os resultados da pesquisa mostram que a subjetividade do refugiado foi (é) construída ao longo dos anos por meio de uma série de discursos, especialmente jurídicos, que visam a manutenção da soberania do Estado. Logo, as políticas linguísticas informais voltadas ao ensino de português para refugiados acabam constituindo um importante instrumento de resistência na medida em que visam acolher esses sujeitos possibilitando seus acessos a serviços básicos que garantem a manutenção de sua condição humana.

PALAVRAS-CHAVE: Refugiados. Políticas linguísticas. Dispositivo. Língua de Acolhimento.

ABSTRACT: This work is the result of my master's dissertation in which I analyzed the discursive production of the refugee's subjectivity in international law and Brazilian law as well as its relationship with informal language policy in Brazil. Guided by the theoretical assumptions of the concept of dispositif (FOUCAULT, 1979; AGAMBEN, 2014), I analyzed how the notion of refugee is operated by a dispositif that aims to model and control subjects, that is, the "government of men". In view of this, language policies (CALVET, 2007; BIZON, 2013; DINIZ, 2012, ORLANDI, 2007) end up figuring as an alternative to resistance to the power effects of this dispositif when proposing actions about the teaching of Portuguese aimed at welcoming refugees. The research results show that the refugee's subjectivity has been (is) constructed over the years through a series of speeches, especially legal ones, aimed at maintaining the state's sovereignty. Congruent to this, the informal language policies aimed at teaching Portuguese to refugees end up constituting an important instrument of resistance in that they aim to welcome these subjects, enabling their access to basic services that guarantee the maintenance of their human condition.

KEYWORDS: Refugees. Language Policy. Dispositif. Host Language.

1. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Florianópolis. Doutorando no Programa Pós-Graduação em Linguística – PPGLg – da mesma Universidade. Bolsista CAPES. Membro do grupo de pesquisa CNPQ – Políticas Linguísticas Críticas. E-mail: cristian.ufsc@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9191-8647.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 11/07/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Introdução

O cenário político internacional demonstra que os deslocamentos forçados são frequentes na história da humanidade. Basta estudarmos um pouco sobre a história mundial que logo nos depararemos com uma série de conflitos e guerras mundo afora. A Primeira Guerra Mundial e a Segunda são exemplos disso. Contudo, tais acontecimentos não só marcaram a história como, também, a vida de muitas pessoas que foram forçadas a deixar seu país de origem para buscar proteção em outro lugar, almejando, assim, garantir a manutenção dos direitos humanos.

Atualmente, conflitos mundiais continuam acontecendo e impulsionando o deslocamento forçado de sujeitos, seja em razão de perseguição política, étnica, racial, orientação sexual, religiosa, etc. O fato é que os deslocamentos forçados têm crescido consideravelmente nos últimos anos, como aponta o relatório *Tendências Globais*, divulgado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) em 2020. Os dados apresentados neste relatório revelam que, em 2019, uma em cada 97 pessoas no mundo estavam em deslocamento forçado. Esse número indica que os refugiados representam 1% da humanidade, número este que não para de crescer. Além disso, o relatório ainda aponta que 79,5 milhões de pessoas estavam deslocadas até o final de 2019 por guerras, conflitos e perseguições – um número sem precedentes, jamais verificado pelo ACNUR.

No Brasil, este cenário não é muito diferente. A quarta edição do relatório *Refúgio em Números*, divulgada pelo Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) em 2019, revela que o Brasil recebeu 80.057 solicitações de refúgio até dezembro de 2018, o que acaba representando um aumento de cerca de 140% na comparação com o ano de 2017. Diante disso, não por acaso, os deslocamentos forçados têm atraído a atenção da sociedade e sendo objeto de estudo nas Universidades. Entre os grupos de pessoas que deixam seus países/territórios forçadamente estão os refugiados, sujeitos de pesquisa deste trabalho.

Antes de prosseguirmos, é importante destacarmos que as discussões apresentadas neste trabalho são fruto da minha dissertação de mestrado, *Dispositivo da imigração: subjetividades e políticas linguísticas*, em que discuto a intrínseca relação entre língua, identidade e poder.

Desse modo, neste trabalho discutiremos como a subjetividade do refugiado foi sendo/é construída ao longo da história. Guiados pelos pressupostos teóricos do conceito de dispositivo (FOUCAULT, 1979; AGAMBEN, 2014) analisamos como algumas Leis foram contribuindo para a construção da noção de refugiado utilizada na contemporaneidade. Trata-se, portanto, de compreender que a definição para o termo "refugiado" foi sendo construída política e discursivamente ao longo da história. Congruente a isso, considerando o aumento do número de refugiados no Brasil, discutiremos como as políticas linguísticas informais (CALVET, 2007; BIZON, 2013; DINIZ, 2012, ORLANDI, 2007) figuram como uma possibilidade de resistência ao dispositivo na medida em que trabalham com o ensino de português no acolhimento de refugiados.

1. O dispositivo do refúgio

O deslocamento forçado de sujeitos tem se tornado cada vez mais frequente na história da humanidade e, consequentemente, tem atraído a atenção da mídia e de diversos pesquisadores. Entre os grupos de sujeitos que são obrigados a deixar seu país/território estão os refugiados, foco da discussão deste trabalho. Nesse sentido, antes de discutirmos políticas linguísticas voltadas para os refugiados, faz-se necessário compreendermos quem são esses sujeitos, isto é, como eles foram (e são) subjetivados. Mais especificamente, buscamos mostrar que "refugiado" é uma categoria criada, política e discursivamente, através de relações de poder estabelecidas entre o Estado, a sociedade hospitaleira e os próprios migrantes[2]. Trata-se, portanto, de considerar o refúgio não como um mero deslocamento de sujeitos, mas, sim, como um dispositivo que define sujeitos como refugiados. Para compreendermos melhor esse processo de subjetivação[3], recorremos às reflexões de Michel Foucault acerca do dispositivo. Para Foucault (1996, p. 244), o dispositivo deve ser compreendido como:

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

Assim, o refúgio não deve ser visto como um mero deslocamento de sujeitos, mas, sim, como a condição de possibilidades para que um grupo de sujeitos (refugiados) possa ser governado de forma mais econômica e segura. Ou seja, a noção de dispositivo, para Foucault (1996), encontra-se relacionada a um conjunto de práticas que acabam determinando o "governo dos homens". Logo, o dispositivo do refúgio deve ser compreendido como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas, saberes e poderes que têm como objetivo a normatização e o controle sobre sujeitos em deslocamento forçado. Ainda de acordo com Foucault (1996, p. 244), o dispositivo deve ser visto como "um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência", ou seja, em determinado momento histórico, surgem discursos e práticas relacionados aos deslocamentos forçados que visam responder às demandas sociais, políticas e morais, como veremos mais à frente.

2. Utilizamos o termo migrante para nos referirmos a todos os sujeitos em processo de deslocamento, independentemente de serem forçados ou não.

3. Os processos de subjetivação devem ser compreendidos como um conjunto de práticas que "[...] existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si" (FOUCAULT, 1997, p. 109). Congruente a isso, neste trabalho, entendemos que os processos de subjetivação permitem que seres humanos se constituam (e sejam constituídos) como sujeitos legítimos de determinado tipo de conhecimento. Logo, a subjetivação, aqui, refere-se ao modo como sujeitos se constituem (e são constituídos) como refugiados. Além disso, importa destacarmos que tais processos não são rígidos, o que acaba permitindo que se alternem os modos de subjetivação. Por isso, subjetivação e dessubjetivação.

Mais tarde, a noção de dispositivo preconizada por Foucault (1996) acabou sendo ampliada por Giorgio Agamben (2010, p. 39). Para o filósofo italiano, o dispositivo deve ser encarado como um "[...] conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõem útil, os gestos e os pensamentos dos homens". Congruente a isso, o dispositivo para Agamben (2010, p. 40) é, portanto, "[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar, e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes".

Diante disso, a noção de dispositivo torna-se relevante na medida em que compreendemos que todo e qualquer instante de nossas vidas é modelado, contaminado e controlado por algum tipo de dispositivo. Por essa razão, como já mencionamos, não podemos encarar o refúgio apenas como o deslocamento forçado de sujeitos, mas, também, como um dispositivo que, ao buscar responder certas urgências do mundo capitalista (os deslocamentos forçados, nesse caso), acaba subjetivando sujeitos em refugiados com a finalidade de modelá-los e controlá-los política e discursivamente.

Isso posto, entendemos que o processo de subjetivação de "sujeito" em "refugiado" se dá a partir da existência de um dispositivo que tem a finalidade de controlar um corpo social, tornando-o mai dócil e frágil (FOUCAULT, 1999). Em outras palavras, considerando que os deslocamentos forçados têm crescido consideravelmente nos últimos anos, como assinala o relatório *Tendências Globais*, publicado pelo ACNUR em 2020, o dispositivo do refúgio acaba assumindo uma função estratégica de controle, isto é, ele acaba instituindo direitos e deveres, por exemplo, que permitem que o Estado possa controlar esses sujeitos e, quiçá, segregá-los, determinando qual grupo de sujeitos pode (ou não) ser aceito como refugiado e, consequentemente, entrar em seu território. Grosso modo, entendemos o dispositivo do refúgio como uma rede de elementos que subjetivam e dessubjetivam sujeitos em refugiados. A seguir, buscaremos compreender como tal dispositivo foi se constituindo ao longo da história. Mais especificamente, mostraremos como o refúgio surgiu no cenário político internacional e foi tomando forma até chegar à contemporaneidade.

2. Da gênese do refúgio à contemporaneidade

Embora o refúgio seja politicamente reconhecido a partir da Convenção de Genebra de 1951, ele começou a figurar nas práticas sociais muito tempo antes, mais especificamente, na gênese do direito do asilo. Segundo Goulart (2018, p. 73) a gênese da palavra asilo remonta a um período em que os sujeitos que não se sentiam mais protegidos pelo Estado (seja em razão de guerras, perseguições motivadas por sua crença, raça, religião, etnia, cultura, ideologias, política etc.) buscavam proteção, refúgio, em

locais sagrados, religiosos, como, por exemplo, os templos e os mosteiros. Para Goulart (2018, p. 73), esses sujeitos buscavam proteção em lugares religiosos por considerá-los invioláveis uma vez que, somente nesses lugares, a lei do homem não prevaleceria à lei de Deus. Nesse sentido, o ato de conceder asilo representaria uma espécie de caridade. É como se a Igreja buscasse fazer a justiça que a Lei dos homens não era capaz de fazer. O fato de um indivíduo ter precisado abandonar seu local de origem significava que o Estado, enquanto órgão regulador das Leis dos homens, não estava cumprindo com suas obrigações. Assim, restava ao vivente recorrer à justiça divina, isto é, à Igreja e aos locais sagrados. O **asilo** seria, portanto, uma espécie de representação da proteção divina na terra, de modo que tal representação, obtida nos lugares sagrados (templos, igrejas, etc.), não poderia, em hipótese alguma, ser violada.

Contudo, sabendo da inviolabilidade dos lugares religiosos, muitos criminosos começaram a fazer uso do direito de asilo de forma deturpada. Mesmo não tendo sofrido nenhum tipo de perseguição que culminasse em um deslocamento forçado, muitos criminosos começaram a buscar asilo nesses lugares justamente para fugir da Lei dos homens e não serem punidos por seus crimes. Diante desse contexto, segundo Fischel de Andrade (1996, p. 14), com a Reforma Protestante, a Igreja começou a perder seu poder no tocante à noção do direito de asilo. Isto é, a concessão do direito de asilo deixou de ser responsabilidade da Igreja e passou a ser, de forma progressiva, responsabilidade do Estado. Tal mudança fez com que o direito de asilo deixasse de ser visto como um direito humano para ser encarado como um mecanismo de controle utilizado pelo Estado para selecionar quem poderia (ou não) entrar em seu território e receber proteção. Isso nos mostra como o dispositivo do refúgio começou a figurar ao longo da história.

Como vimos, um dispositivo sempre possui uma função estratégica e, nesse caso, sua função era selecionar quem poderia ou não receber asilo, o que, consequentemente, asseguraria a soberania dos Estados.

Para evitar que os Estados utilizassem o direito de asilo para selecionar quem poderia (ou não) entrar em seu território, surgiu no Direito Internacional, no século XX, a noção de refúgio. Tal noção foi sendo ressignificada com o passar do tempo em virtude dos conflitos que aconteceram mundo afora.

A Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) e a Segunda (1939 – 1945), por exemplo, impulsionaram um grande número de deslocamentos forçados, seja em razão de perseguição política, étnica, religiosa ou por terem nascido na raça errada[4]. Nesse

4. "[...] os novos refugiados não eram perseguidos por algo que tivessem feito ou pensado, mas sim em virtude daquilo que imutavelmente eram – nascidos na raça errada (como no caso dos judeus na Alemanha), ou na classe errada (como no caso dos aristocratas na Rússia), ou convocados pelo governo errado (como no caso dos soldados do Exército Republicano espanhol) (ARENDT, 1939, p. 328)".

contexto, considerando o aumento do número de deslocamentos forçados, surgiu, no cenário político internacional, a necessidade de se criar algo que pudesse dar conta da nova demanda de refugiados. Assim, em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) e, anos depois, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), que estabelece o seguinte:

> Artigo 13°
>
> 1. Toda a pessoa tem o direito de **livremente circular e escolher a sua residência** no interior de um Estado.
>
> 2. Toda a pessoa tem o **direito de abandonar o país** em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país (grifo nosso).

Embora o Artigo 13º da DUDH não faça menção ao deslocamento forçado, que é o caso dos refugiados, ele assegura o direito ao deslocamento (independentemente das motivações) de todo indivíduo. Complementarmente, o Artigo 14º da DUDH, mesmo não citando explicitamente o termo "refugiado", menciona os deslocamentos forçados:

> 1. Toda a **pessoa sujeita a perseguição** tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países.
>
> 2. Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por actividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas (grifo nosso).

Logo, a criação da DUDH constituiu um importante marco no que diz respeito à garantia dos direitos dos refugiados uma vez que eles teriam o direito ao deslocamento assegurado.

Após a criação da ONU, o tema dos refugiados sempre esteve presente nas assembleias da Organização devido à sua emergência e à necessidade de distingui-los dos criminosos, já que os deslocamentos e as solicitações de refúgio estavam aumentando cada vez mais. Devido a essa urgência, em uma de suas assembleias, realizada na cidade de Nova Iorque no dia 15 de dezembro de 1946, foi instituída a Organização Internacional para os Refugiados (OIR) para tratar dos direitos e deveres relacionados ao refúgio. No entanto, como as Organizações implementadas através de Constituição, naquela época, tinham prazo determinado para existir, foi criado, em 1949, o Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) com o objetivo de propor critérios universais acerca do refúgio e que fossem partilhados por todos os Estados. Segundo o Estatuto do ACNUR, ele foi criado com o objetivo de

> [...] **proporcionar proteção internacional**, sob os auspícios das Nações Unidas, **aos refugiados** que se enquadrem nas condições previstas no presente Estatuto, e de en-

> contrar soluções permanentes para o problema dos refugiados, prestando assistência aos governos e, com o consentimento de tais governos, prestando assistência também a organizações privadas, a fim de facilitar a repatriação voluntária de tais refugiados ou a sua integração no seio de novas comunidades nacionais (grifo nosso).

Ainda de acordo com o mesmo Estatuto, será reconhecido como refugiado:

> (ii) Qualquer pessoa que, em consequência de acontecimentos ocorridos antes de 01 de Janeiro de 1951, e receando, com razão, ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade ou opinião política, se encontre fora do país de sua nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio ou por outras razões que não sejam de mera conveniência pessoal, não queira requerer a proteção daquele país; ou quem, não possuindo uma nacionalidade e estando fora do país de residência habitual, não possa ou, em virtude desse receio ou por outras razões que não sejam de mera conveniência pessoal, não queira retornar.

Em 1951, considerando que o Estatuto criado pelo ACNUR ainda não havia se mostrado eficaz para dar conta das demandas dos refugiados, uma vez que os deslocamentos forçados continuaram crescendo, foi realizada a Convenção de Genebra que redefiniu o conceito de refugiado e propôs novas medidas a serem adotadas. Diz a Convenção:

> Art. 1º - Definição do termo "refugiado"
>
> A. Para os fins da presente Convenção, o termo "refugiado" se aplicará a qualquer pessoa:
>
> 1) Que foi considerada refugiada nos termos dos Ajustes de 12 de maio de 1926 e de 30 de junho de 1928, ou das Convenções de 28 de outubro de 1933 e de 10 de fevereiro de 1938 e do Protocolo de 14 de setembro de 1939, ou ainda da Constituição da Organização Internacional dos Refugiados;
>
> 2) Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele.

No entanto, o conceito de refugiado, definido pela Convenção de Genebra, não seria aplicado às pessoas que:

> a) [...] cometeram um crime contra a paz, um crime de guerra ou um crime contra a humanidade, no sentido dos instrumentos internacionais elaborados para prever tais crimes;
> b) [...] cometeram um crime grave de direito comum fora do país de refúgio antes de serem nele admitidas como refugiados;
> c) [...] se tornaram culpadas de atos contrários aos fins e princípios das Nações Unidas.

De acordo com este documento, o refugiado deveria ser reconhecido como o sujeito que se encontra fora do seu local de origem e para o qual não pode voltar, visto que sofreria com as perseguições que motivaram seu deslocamento. Ou seja, o conceito de "refugiado" passou a se ancorar sobre a noção de fundados temores de perseguição. No entanto, é importante destacarmos que tal Convenção apresentava uma limitação temporal e geográfica, isto é, o Direito de Refúgio não poderia ser concedido aos sujeitos que se tornaram refugiados após 1º de janeiro de 1951, data em que a Convenção passou a vigorar, e aos sujeitos viventes fora da Europa. Evidentemente, os deslocamentos forçados continuaram acontecendo após a Convenção de Genebra, assim, o artigo que restringia a concessão do direito de refúgio para pessoas vítimas de acontecimentos anteriores a 1951 precisou ser alterado, o que acabou acontecendo com a assinatura do Protocolo de 1967 que fez com que sujeitos que tiveram seus deslocamentos forçados após 1951 pudessem também gozar do Direito de Refúgio. O mesmo direito foi estendido aos viventes fora da Europa.

Tanto o Estatuto relativo à Convenção de Genebra quanto o Protocolo de 1967 não configuraram documentos jurídicos obrigatórios, isto é, para que as medidas impostas em tais documentos pudessem ter valor jurídico, elas precisariam ser ratificadas pelos Estados. O Brasil ratificou a Convenção de Genebra, em 1960, e o Protocolo de 1967, em 1970. Tal demora sugere certa falta de interesse do Brasil para com o refúgio.

Após a ratificação desses documentos, o Brasil iniciou um projeto político que visava alçá-lo a uma condição de prestígio no cenário político internacional. Para tanto, ele não só ratificou como também criou seu próprio instrumento jurídico relativo aos refugiados, a Lei 9.474, de 1997.

Novamente, o que se percebe é que o dispositivo, através da Lei nº 9.474, de 1997, altera o modo jurídico de subjetivação do refugiado, ao definir que:

> Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:
>
> I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
>
> II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
>
> III - devido a grave e generalizada **violação de direitos humanos**, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (grifo nosso).

Se antes a subjetivação do refugiado produzida pelo dispositivo levava em consideração apenas a definição postulada pela Convenção de Genebra de 1951 e pelo Protocolo de 1967, isto é, fundados temores de perseguição dentro e fora da Europa, com

a Lei nº 9.474/97, passa-se a considerar também como refugiados as vítimas de violação dos direitos humanos, como prevê o inciso III do Art. 1º da referida Lei.

Considerando que o dispositivo tem a função de responder determinada urgência do mundo capitalista exercendo o controle sobre os sujeitos, a Lei 9.474/97 também criou o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), órgão responsável por receber e analisar as solicitações de refúgio no Brasil. Percebe-se, então, com a criação do CONARE, uma tentativa do dispositivo de assegurar a soberania nacional do Brasil. Se antes os refugiados poderiam configurar algum tipo de ameaça, com a criação do CONARE isso deixou de ser uma questão, já que era este órgão quem exercia o controle sobre esses sujeitos, ou seja, autorizava ou não a concessão do refúgio e, consequentemente, sua permanência em território nacional com o status de refugiado.

Evidentemente, os deslocamentos forçados continuaram acontecendo mundo afora. Nesse contexto, o Brasil acabou figurando como um potencial destino para diversos grupos de sujeitos em deslocamento forçado. Em 2010, por exemplo, com o terremoto que ceifou o Haiti, muitos haitianos começaram a migrar[5] para o Brasil acreditando que, aqui, poderiam reconstruir suas vidas. No entanto, é importante salientarmos que o motivo que resultou na vinda dos haitianos para o Brasil não se enquadra nos critérios estabelecidos pela Lei 9.474 para concessão do refúgio, isto é, de acordo com a referida Lei, eles não eram vítimas de fundados temores de perseguição e nem vítimas de violação dos direitos humanos. Logo, o dispositivo precisou criar mecanismos para controlar esses sujeitos que por aqui chegavam. Assim, entendendo que não seria recomendável deixar os haitianos desamparados e, também, buscando a manutenção da imagem do Brasil no cenário político internacional, o governo brasileiro publicou a Resolução Normativa nº 97, de 2012, ancorada no Estatuto do Estrangeiro – Lei 9.474/97 – que concedia o visto permanente, por motivos humanitários, aos haitianos. Diz a Resolução:

> Art. 1º Ao nacional do Haiti poderá ser concedido o visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, por razões humanitárias, condicionado ao prazo de 5 (cinco) anos, nos termos do art. 18 da mesma Lei, circunstância que constará da Cédula de Identidade do Estrangeiro.
>
> Parágrafo único. Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010.

5. A presença de tropas do exército brasileiro no Haiti somada a promessa de empregos em razão da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016 são alguns dos motivos apresentados pelos haitianos para escolherem o Brasil como destino (GOULART, 2018).

Observe-se, então, que, mesmo não se enquadrando nos critérios estabelecidos pela Lei 9.474/97, o dispositivo criou novos mecanismos para receber esses sujeitos e, consequentemente, poder controlá-los em território nacional, o que asseguraria a sua soberania. O mesmo aconteceu com a Resolução Normativa nº 17/2013 que ampliou o direito ao visto humanitário para os deslocados sírios.

Logo, as Resoluções Normativas 97/2012 e 17/2013, ao ampliarem a noção de refugiados preconizada pela Lei nº 9.474/97, fizeram com o que o Brasil começasse a caminhar na direção de uma nova Lei de Migração, o que acabou acontecendo no ano de 2015. No entanto, mesmo com a publicação da Lei 13.445/2015, os refugiados continuaram sendo definidos pela Lei 9.474/97, isto é, a nova Lei da Migração (13.445/97) não revogou o Estatuto do Refugiado (9.474/97).

Diante desse contexto, o que percebemos é que o dispositivo do refúgio não consiste em um elemento isolado, mas, sim, numa rede de elementos que, em conjunto, operam na subjetividade de "sujeito" em "refugiado". Embora, inicialmente, a discussão que apresentamos aqui possa parecer mais descritiva do que analítica, ela acaba tornando-se relevante na medida em que se entende que o elemento jurídico é fundamental na subjetivação dos refugiados, e que as Leis, muitas vezes, respondem a urgências sociais, políticas e econômicas. Em outras palavras, é importante que se perceba que as Leis surgem em um emaranhado de acontecimentos políticos, econômicos e sociais em que esses sujeitos acabam figurando como objetos. É sobre eles e para eles que as Leis existem. Congruente a isso, não podemos deixar de lado o papel da língua, visto que ela possibilita todo esse processo de subjetivação. É através da língua que indivíduos se constituem. E nesse processo de constituição, encontra-se diretamente a subjetividade produzida pelo dispositivo. Assim, quando, anteriormente, coloquei que o dispositivo é constituído por uma rede de elementos, estava incluindo os sujeitos, a língua, as Organizações, os Estados, as Leis etc. Além disso, também destaquei que o dispositivo existe para responder a uma determinada urgência que, no caso do refúgio, está relacionada com os princípios econômicos e com a manutenção da soberania do Estado.

3. Discussões fundamentais: políticas linguísticas e o ensino de português para refugiados

Inicialmente, é importante destacarmos que o universo das línguas também está sujeito a decisões humanas, já que as línguas não são elementos da natureza, mas, sim, produtos históricos e sociopolíticos. Logo, torna-se relevante explicar o que, neste trabalho, entendemos por política linguística.

Em oposição a um conceito mais tradicional, apresentado por Calvet (2007), que entende que caberia ao Estado o poder e os meios para alcançar o estágio do planejamento e, consequentemente, colocar em prática suas escolhas linguísticas, compartilho

do entendimento de Diniz (2012), para quem, de diversas maneiras, mesmo sem passar diretamente por ações do Estado,

> [...] diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística, [...] mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas (DINIZ, 2012, p. 16).

Congruente a isso, o autor enfatiza o caráter político da língua. Ou seja, não é possível haver uma língua sem que esta seja sempre afetada pelo político, sendo ela esse "corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica" (ORLANDI, 2007, p. 8). Além disso, como assinala Bizon (2013), a política linguística não é produto da natureza, ao contrário disso, ela está sujeita a ações humanas. Logo, ela se constitui e é constituída por meio das nossas práticas sociais cotidianas. Nesse sentido, neste trabalho, compartilhamos das reflexões cunhadas por Diniz (2012), Orlandi (2007) e Bizon (2013) na medida em que compreendemos as políticas linguísticas em um sentido mais amplo, isto é, políticas linguísticas que não estão limitadas a ações *top-down* – como aquelas em que caberia ao Estado o planejamento linguístico – mas, que podem ser vistas como *bottom-up* – tais como aquelas que são praticadas por professores em sala de aula ou por outros agentes envolvidos no ensino de línguas.

Considerando que os deslocamentos forçados têm crescido consideravelmente nos últimos anos, como apontam os relatórios mencionados neste trabalho anteriormente, as políticas linguísticas acabam figurando como uma forma de resistência ao dispositivo do refúgio, isto é, possibilitam que esses sujeitos, inseridos em diversas relações de poder, consigam buscar sua inserção na sociedade e não sejam considerados a "escória da humanidade", como costumam ser chamados, ou vítimas de xenofobia e discursos de ódio. É preciso lembrar que estamos falando de sujeitos que foram forçados a se deslocar, isso implica dizer que, diferentemente de turistas que possuem tempo para preparar a sua viagem, esses sujeitos só conseguiram trazer consigo sua identidade cultural, a sua língua materna, as suas experiências de vida e, principalmente, a expectativa de conseguir superar aquilo que deixaram para trás: perseguições políticas, étnicas, religiosas etc. Ou seja, estamos falando de sujeitos em situação de vulnerabilidade que buscaram o Brasil, de forma forçada, para recomeçar suas vidas e que veem a língua como uma barreira para ter acesso aos serviços básicos de manutenção à condição humana, tais como: saúde, educação, comércio, moradia, etc. Nesse contexto, o acesso à língua deve ser encarado como um direito humano uma vez que é por meio dela que os refugiados se constituem como sujeitos.

Diante disso, as políticas linguísticas informais se configuram como uma forma de resistência ao dispositivo do refúgio na medida em que compreendemos que elas, através do ensino do português como língua de acolhimento, podem contribuir para a inserção desses sujeitos na sociedade. Isso posto, a seguir, discutiremos como a língua desempenha um papel central no acolhimento dos refugiados. Mais especificamente, buscaremos discutir aspectos norteadores quanto ao processo de ensino de línguas de acolhimento aos refugiados.

4. A língua no acolhimento de refugiados

Foucault já havia nos alertado para o fato de que o poder não existe isoladamente, mas depende de práticas ou relações de poder que se disseminam por todo corpo social por meio da língua:

> Não é algo que se possa dividir entre aqueles que possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não possuem e lhe são submetidos. **O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia**. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem (FOUCAULT, 1996, p.183, grifos meus).

Contudo, precisamos nos atentar para o fato de que o poder não é algo que pertence, exclusivamente, a um grupo de pessoas ou ao Estado. Ele é constituído através das relações que estabelecemos uns com os outros. Além disso, os mecanismos de atuação social são desiguais e assimétricos, o que dá a ideia de que uns têm poder e outros não, embora o poder, de acordo com Foucault, esteja nas mãos de todos os sujeitos. Todas as pessoas estão envolvidas por relações de poder e não podem ser consideradas independente dele:

> É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas **os indivíduos** não só circulam, mas **estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação**; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1997, p. 193, grifos meus).

A história do Brasil nos mostra que somos um país constituído por diversidades étnicas e culturais, resultado de uma série de deslocamentos, sejam eles forçados ou

não. O fato é que, ao chegar ao país, esses sujeitos têm como primeiro obstáculo a língua, como assinala o relatório *Perfil Socioeconômico dos Refugiados no Brasil*, divulgado pelo ACNUR. Diante desse cenário heterogêneo, é importante destacarmos que toda essa diversidade está resguardada pela Lei 9.474/1997 que prevê o direito à integração social, como vemos abaixo:

> CAPÍTULO II
>
> Da Integração Local
>
> Art. 43. No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares.
>
> Art. 44. O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e **o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados** (grifos meus).

O artigo mencionado acima serve para dizer que, no Brasil, as instituições públicas de ensino devem, legalmente, receber os refugiados independentemente do seu nível de proficiência na língua portuguesa. Contudo, também é importante mencionar que o ensino de língua portuguesa para refugiados difere do ensino tradicional praticado pelas escolas uma vez que esses sujeitos não são nativos brasileiros, logo, não possuem o português como língua materna. Nesse sentido, concordo com Oliveira (2010, p.63) quando ele nos diz que a aprendizagem da língua portuguesa pelos refugiados é fundamental na medida em que a língua consiste num "importante meio de integração social por fornecer competências essenciais ao nível dos contactos pessoais e sociais, do desempenho e evolução escolares e profissionais e da resolução de problemas do quotidiano". Assim, a integração social preconizada pela Lei 9.474/1997 só será possível na medida em que os refugiados conseguirem dominar uma dada variedade do português brasileiro.

Diante deste cenário, o papel da língua aponta para duas direções: a primeira, legitimar a existência do dispositivo do refúgio; a segunda, possibilitar a "inclusão" dos refugiados na sociedade brasileira. No tocante à validação do dispositivo, cabe mencionar que os refugiados só serão, de fato, incluídos socialmente no Brasil, como prevê a Lei 9.474/1997, quando conseguirem se comunicar através do português brasileiro. Além disso, importa mencionar que, ao mesmo tempo em que a língua pode ser vista como signo de resistência, ela também inscreve os sujeitos em relações de subjugação. Resistência quando o refugiado consegue subverter os efeitos de dominação do dispositivo. Subjugação quando ele passa a ser avaliado e classificado a partir de uma dada representação de língua, como o caso do português como língua de acolhimento.

Nessa direção, um ensino de língua voltado para um público imigrante e em situação de refúgio parte do princípio de que esta língua não é materna e, geralmente, representa uma cultura estrangeira para esses sujeitos. Trata-se de um ensino que ocorre na condição circunstancial e urgente da sobrevivência em um país estranho, um país que nem sempre é escolhido, uma língua que muitas vezes em nada se aproxima da língua falada comumente pelos refugiados. A aprendizagem da língua, nesses casos, é, segundo Adami (2009, p. 38), "[...] uma necessidade ditada pelos imperativos da vida em meio exolingual." Esse é o caso dos refugiados que buscam aprender a língua portuguesa no Brasil, envolvidos em diversas urgências do cotidiano, como busca por trabalho, locomoção na cidade, procedimentos quanto à documentação civil, tratamentos de saúde e interlocuções diversas, que dependem, em algum nível, de usos linguísticos da língua portuguesa. A língua, nesse caso, acaba figurando não apenas como "instrumento" de comunicação, mas, sobretudo, como um meio de defesa (LOPEZ, 2016) utilizado por esses sujeitos para conseguir resistir às adversidades geográficas, sociais e culturais que surgem com a chegada ao país de acolhimento.

O aprendizado da língua dentro desse enquadramento envolve uma gama de saberes linguísticos e extralinguísticos da esfera do saber agir, do saber fazer, conforme os contextos, os interlocutores e diversos aspectos pragmáticos que contribuem para os atos de comunicação pertinentes a determinada cultura e idioma. É um processo de aprender a ser e estar em uma nova sociedade através da língua, na tentativa de se incluir e exercer cidadania e participar democraticamente em um novo país, em uma nova sociedade.

Conforme destaca Grosso (2010), o "[...] contexto da cultura dominante, com uma estrutura etnocêntrica que desconhece as características e a realidade do público-alvo, (...) não raramente contribui para a própria não adaptação desse público no contexto de acolhimento" o que, na visão da autora, acentua a importância da interação em diferentes setores da vida social, nos diversos domínios públicos e privados. Grosso (2010, p.70) adverte, ainda, que o "[...]desenvolvimento das competências de comunicação ultrapassam largamente os conhecimentos e saberes da competência linguística, sendo também pela interação social que o público-aprendente toma consciência de que tipo de mediação deve estabelecer com os falantes da língua-alvo." Essa relação entre contexto de prática e usos da língua é fundamental quando se assume um ensino do português como língua de acolhimento (PLAc) uma vez que "orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional" (GROSSO, 2010, p. 71). O que significa um ensino de língua que não se limite na instrumentalização linguística do refugiado para o seu exercício profissional, mas que opere no sentido de incluí-lo na nova sociedade,

integrando-o nas dinâmicas sociais e culturais igualmente novas e agregando, para além do enquadramento profissional e social, a dimensão emocional e subjetiva da língua, assim como as tensões e conflitos existentes no contato do imigrante com essa nova sociedade, levando em conta sua evidente vulnerabilidade. É importante mencionarmos que o ensino de língua para refugiados em situação de vulnerabilidade se dá em contextos de pressão social cujo foco da aprendizagem gira em torno de necessidades mais imediatas como, por exemplo, apresentação pessoal, produção de currículos e realização de entrevistas de trabalho, interação com profissionais diversos (médico, assistente social, advogado, etc.), entre outras. Além disso, também precisamos salientar outro aspecto que exerce pressão sobre esses sujeitos na aprendizagem de uma nova língua: o tempo. Esses sujeitos necessitam, com urgência, aprender uma nova língua para conseguir sobreviver e se integrar na sociedade de acolhimento.

Diante disso, concordamos com Caldeira (2012) quando ele nos diz que o ensino de uma "língua de acolhimento" tem o intuito de promover:

> [...] a interacção real na vida quotidiana, as condições de vida, as convenções sociais. Na língua de acolhimento são privilegiadas áreas que promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interacção e pelo diálogo intercultural (CALDEIRA, 2012, p. 50).

Seguindo esse raciocínio, o professor é uma figura central, uma espécie de referência que o refugiado possui no sentido de buscar entender e resolver questões com as quais não estava habituado a lidar. É o professor um mediador de conflitos entre o imigrante em situação de refúgio e todos os aspectos que o constituem como tal e a sociedade de acolhimento, nem sempre amistosa e cheia de desafios. O aprendizado da língua, conduzido pelo professor acolhedor, torna-se um mecanismo pelo qual o refugiado vai aos poucos se constituindo como sujeito pertencente a esse novo ambiente, tendo recursos para se emancipar e ocupar seu lugar político e social. Não raras vezes, o professor acolhedor envolve-se, em maior ou menor intensidade, em questões que fogem o domínio do ensino-aprendizagem e pertencem às dinâmicas familiares cotidianas dos imigrantes/refugiados, dado que são, os professores, pertencentes ao contexto novo para o imigrante e, portanto, supostamente saberem como resolver problemas específicos e encaminhar processos da vida social. Não deixa de haver o teor pedagógico implícito nessas situações, mas vai além do ensinar, e isso é acolhimento.

Considerações finais

Com este trabalho, pudemos perceber que a subjetividade do refugiado vem sendo construída ao longo da história, mais especificamente, desde a gênese do Direito de Asilo. Desde então, a busca por proteção aliada a insegurança que as pessoas sentiam em relação às Leis dos homens, materializada nas Leis dos Estados, impulsionou um deslocamento forçado de sujeitos mundo afora. Complementarmente, esses deslocamentos começaram a apresentar risco à soberania dos Estados. Não por acaso, diversos mecanismos jurídicos começaram a ser criados para dar conta das demandas apresentadas pelos refugiados. Nessa direção, temos, então, aquilo que entendemos como dispositivo do refúgio, isto é, um conjunto de relações que foram se estabelecendo ao longo da história e que visavam responder a uma determinada urgência do mundo capitalista: a manutenção da soberania dos Estados e uma resposta às demandas apresentadas pelos refugiados. Logo, tal dispositivo acabou desempenhando aquilo que Foucault (2008) entende como "governo dos homens". Esses sujeitos passaram a ter suas vidas moldadas e controladas por um dispositivo.

Nessa direção, as políticas linguísticas informais figuram como uma forma de resistência ao dispositivo uma vez que elas possibilitam o acolhimento desses sujeitos no país de destino. Por fim, percebemos que a língua caba se constituindo como uma barreira no acolhimento desses sujeitos. Não por acaso, o ensino de português para refugiados utiliza metodologias que diferem do ensino "tradicional" ou do português como língua estrangeira, já que visa compreender o contexto em que esses sujeitos estão inseridos e as demandas por eles apresentadas.

Referências

ACNUR, Alto Comissariado das Nações Unidas Para Refugiados. *Tendências Globais*. 2020. Disponível em: https://www.unhcr.org/globaltrends2019/#_ga=2.38990756.623110917.1596828175-289344308.1596828175. Acesso em: 07 ago. 2020.

_____. *Perfil Socioeconômico dos Refugiados no Brasil*. 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Resumo-Executivo-Versa%CC%83o-Online.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Chapecó, SC: Argus, 2014.

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo – Anti –Semitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G*: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. 445f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BRASIL. *Lei Federal Nº 9.474*, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.474%2C%20DE%2022,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%AAncias..htm. Acesso em: 07 ago. 2020.

_____. *Resolução Normativa nº 97*, de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.474%2C%20DE%2022,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%AAncias..htm. Acesso em: 07 ago. 2020.

_____. *Resolução Normativa nº 17*, de 20 de setembro de 2013. Dispõe sobre a concessão de visto apropriado a indivíduos forçosamente deslocados por conta do conflito armado na República Árabe Síria. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=258708. Acesso em: 07 ago. 2020.

CALDEIRA, P. A. M. *A imigração em Portugal*: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. Dissertação de mestrado em Letras. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, 2012.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007. 166p

CONARE, Comitê Nacional Para Refugiados. *Refúgio em números*. 2019. 4ª edição. Disponível em: https://nacoesunidas.org/brasil-recebeu-mais-de-61-mil-pedidos-de-refugio-de-venezuelanos-em-2018. Acesso em: 07 ago. 2020.

CONVENÇÃO RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS. Convenção de Genebra. 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

CONVENÇÃO RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS. Convenção de Genebra. 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

_____. Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados. 1967. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

DINIZ, L. R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

ESTATUTO DO ACNUR. Assembleia Geral das Nações Unidas. 14 dez. 1950. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Estatuto_ACNUR.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Estatuto_ACNUR. Acesso em: 07 ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e Punir*: o nascimento da prisão. 20ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.

_____. *Segurança, Território, População*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FISCHEL DE ANDRADE, José Henrique. *O Brasil e a organização internacional para refugiados (1946 – 1952)*. Revista Brasileira de Política Internacional. Brasília, n. 48, p. 60-96, 2005.

GOULART, Cristian Edevaldo. *O dispositivo da imigração*: subjetividades e políticas linguísticas. 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GROSSO, Maria José dos Reis. *Língua de acolhimento, língua de integração*. In: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Letras. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

_____; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Edição especial n. 9, s/p 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados. Acesso em: 04 jan. 2019.

OLIVEIRA, A. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J. (dir.) *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel, 2010.

ORLANDI, Eni P. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, Maria C. L.; INDURSKY, Freda (Org.). *Análise de discurso no Brasil*: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

Travessias Interativas

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DAS LÍNGUAS DE SINAIS

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

POLÍTICAS DE TRADUÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO: DIÁLOGOS EMERGENTES

TRANSLATION AND INTERPRETATION POLICIES: EMERGING DIALOGUES

Silvana Aguiar dos SANTOS[1]
Nanci Cecília de Oliveira VERAS[2]

RESUMO: A interpretação comunitária pode oferecer importantes subsídios para as políticas de tradução e de interpretação de línguas de sinais. Nesse sentido, buscam-se, neste artigo, argumentos nas políticas e nos direitos linguísticos para mostrar a articulação entre esses campos de saber e suas possíveis contribuições. Com base em uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo-documental, apresenta-se um levantamento preliminar das leis sobre tradutores e intérpretes de línguas de sinais no âmbito da interpretação comunitária; da produção acadêmica sobre tradução e interpretação de línguas de sinais no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução e das questões profissionais (documentos orientadores produzidos pelas entidades representativas) no que tange à tradução e à interpretação de línguas de sinais no âmbito comunitário. Os resultados iniciais podem contribuir na visibilidade da interpretação comunitária como propulsora de políticas de tradução e de interpretação, tomando como exemplo o percurso trilhado pelas línguas de sinais no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de tradução e de interpretação. Interpretação comunitária. Políticas linguísticas. Direitos linguísticos.

ABSTRACT: Community interpretation can provide important inputs for translation and Sign language interpretation policies. In this sense, this article seeks arguments in linguistic policies and rights to show the articulation between these fields of knowledge and their possible contributions. Based on a qualitative, descriptive and documentary approach, a preliminary survey of the laws on Sign language translators and interpreters is presented in the context of community interpretation; academic production on translation and interpretation of Sign languages under the Graduate Programs in Translation Studies and professional issues (guiding documents produced by representative entities) with respect to the translation and interpretation of Sign languages at the community level. The initial results can contribute to the visibility of community interpretation as a driver of translation and interpretation policies, having as an example the path taken by Sign languages in Brazil.

KEYWORDS: Translation and Interpretation Policies. Community interpretation. Linguistic policies. Linguistic rights.

1. Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: s.santos@ufsc.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5310-7480.

2. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Psicóloga da Prefeitura Municipal da Palhoça – Santa Catarina. E-mail: nanciveras@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3212-0181.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 20/06/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Introdução

Por que discutir políticas de tradução e de interpretação? Nos últimos anos, o debate sobre políticas e direitos linguísticos tem gerado uma série de discussões importantes, especialmente em torno das línguas indígenas, das línguas de sinais e das línguas de imigração. As políticas que visam ao reconhecimento dessas línguas, cada uma com suas singularidades, têm inaugurado novas demandas para o campo da linguagem, fundamentalmente para o campo do ensino de línguas, das políticas em torno da educação bilíngue, da criação e do gerenciamento das políticas de tradução e de interpretação e, por fim, da formação de novos profissionais qualificados a lidar com essa pluralidade linguística e cultural emergente.

Nesse cenário, diferentes vertentes epistemológicas sustentam os conceitos de políticas linguísticas, direitos linguísticos e políticas de tradução e de interpretação, tornando evidente a necessidade de discutir as implicações conceituais e seus efeitos na implementação dessas ações. Essa preocupação de definir e compreender como operam os conceitos em torno das políticas linguísticas foi compartilhada no campo acadêmico por alguns autores: Rajagopalan (2013), Severo e Makoni (2015), Abreu (2018) e Santos e Francisco (2018). Ao tratar de política linguística e buscar conceituá-la, Rajagopalan (2013) aponta uma série de reflexões pertinentes sobre esse campo do conhecimento. O autor explica que "[...] muitas vezes, tenho a impressão de que quando as pessoas se referem à política linguística, elas querem dizer algo como 'militância linguística' em prol de línguas na beira da extinção [...]" (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19).

Tal questionamento trazido por Rajagopalan (2013) dialoga diretamente com as contribuições de Abreu (2018), o qual alerta para que o campo não se atente exclusivamente para a militância. Abreu (2018) sugere a criação de estruturas metodológicas e epistemológicas mais seguras na condução das pesquisas sobre direitos e políticas linguísticas, contribuindo, assim, na consolidação das medidas e dos planejamentos a serem adotados. Abreu (2018) explica detalhadamente como os estatutos jurídicos e os processos de nacionalização de línguas no Brasil permitem discutir em defesa de uma teoria dos direitos linguísticos. O autor define direitos linguísticos da seguinte forma:

> O campo dos direitos linguísticos, diferentemente daquilo que muitos ainda pensam, não se constitui apenas de uma lista de direitos individuais e/ou coletivos aos quais as pessoas fazem jus. Mais que isso, diz respeito a uma Teoria dos Direitos Linguísticos que fundamenta o estudo das normas de direito linguístico, quando estes estão vinculados aos direitos humanos, ao direito constitucional, ao direito administrativo etc. (ABREU, 2018, p. 51-52).

Nessa lógica, políticas e direitos linguísticos estão intimamente imbricados e estendem possibilidades de articulação, especialmente com áreas como Estudos da Tradução e Políticas de Tradução, dentre outros. Neste artigo, interessa-nos discutir as articu-

lações provenientes desse diálogo, especificamente na rede tecida pelas seguintes áreas: Políticas linguísticas, Direitos linguísticos e Políticas de tradução e de interpretação.

Nessa perspectiva, importantes discussões têm sido realizadas. Por exemplo, no II Encontro de Políticas Linguísticas e Justiça Social, em 2019, Hanna Beer Furtado[3] teceu relevantes considerações no que tange ao reconhecimento da língua como direito fundamental na promoção de justiça social para as comunidades surdas. Temos, então, a seguinte linha de raciocínio: se a língua deve ser entendida como direito fundamental e se a teoria do direito linguístico preza pela identificação de metaprincípios geradores dessas normas (dignidade humana e igualdade), conforme Abreu (2018), temos, então, de promover campos e iniciativas para operacionalizar e garantir a efetividade desses direitos linguísticos e dessa teoria do direito linguístico.

A tradução e a interpretação (independentemente do par linguístico) desempenham um papel fundamental na sociedade, especialmente para grupos vulneráveis no acesso à justiça, no acesso aos serviços públicos de modo geral. Para isso, promover o campo de políticas da tradução e da interpretação articulado com políticas linguísticas e direitos linguísticos torna-se primordial. Além disso, não se pode perder de vista que há exercícios de poder de grupos sociais que se sobrepõem uns aos outros, assim como línguas que se sobrepõem umas às outras, ocupando lugares de poder distintos.

Cada comunidade cria seus valores, suas concepções e seus modos de perceber o papel da tradução e da interpretação. Inclusive, em alguns casos, o papel do intérprete não está estabelecido claramente, mas há pessoas que realizam as funções e as atribuições de intérpretes. Tal modo de conceber as línguas e as formas de traduzir e de interpretar implica os modos como os direitos linguísticos serão requisitados. Nesse viés, vale lembrarmos as contribuições de Abreu (2018) ao explicar que direitos linguísticos não devem ser observados e/ou estudados a partir de uma lista de direitos individuais ou coletivos, mas, sim, como elemento fundante de uma teoria.

As comunidades surdas e as comunidades indígenas ou, ainda, as comunidades surdas indígenas partem de concepções diferentes sobre a língua, sobre a tradução, sobre a interpretação, e isso deve ser levado em consideração. Na prática, a tradução e a interpretação de línguas de sinais e de línguas indígenas partem de cosmologias distintas, mas isso não impede de estabelecermos um diálogo sobre o que tem sido produzido nessas comunidades. Sem a ideia romântica e homogeneizadora de igualar os modos de planejamento e colonizar tais discursos ou comunidades, buscamos, neste texto, discutir projetos extensionistas, iniciativas, produções acadêmicas que podem colaborar para ampliar a tradução e a interpretação.

3. Trabalho intitulado *O reconhecimento da língua como direito fundamental na promoção de justiça social para as comunidades surdas*, não publicado.

Acreditamos que todas essas formas a serem apresentadas podem constituir um debate inicial para as políticas de tradução e de interpretação. Assim sendo, este trabalho propõe uma articulação inicial entre o campo das políticas linguísticas e o das políticas de tradução e de interpretação, permeada pelos direitos linguísticos. Dito isso, na sequência, tratamos do debate das políticas linguísticas e das políticas de tradução por meio da vertente teórica que sustenta este texto.

Após, tomando como base a abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa descritivo-documental, apresentamos um levantamento preliminar das l*eis que abordam temáticas sobre tradução e interpretação de línguas de sinais em contextos comunitários; da produção acadêmica sobre tradução e interpretação de línguas de sinais (com foco no contexto comunitário) no âmbito dos Programas de Pós-Graduação (PPG) em Estudos da Tradução e das questões profissionais no que tange à tradução e à interpretação de línguas de sinais no âmbito comunitário como propulsora de políticas de tradução e de interpretação.* Por fim, recuperamos as principais discussões realizadas ao longo do texto e sugerimos algumas temáticas a serem investigadas.

1. Políticas de tradução e de interpretação: questões teóricas

O que se discute teoricamente sobre interpretação comunitária? No contexto internacional, a tradução e a interpretação de serviços públicos, também conhecida como interpretação comunitária, encontram-se mais consolidadas, com programas de formação de tradutores e intérpretes e uma vasta produção acadêmica sobre o tema. Em linhas gerais, esse tipo de tradução ou interpretação destina-se às pessoas que não compartilham a língua oficial de um país e, por isso, precisam de tradutores ou intérpretes para acessar diferentes espaços públicos, tais como hospitais, tribunais, escolas e demais serviços sociais e/ou governamentais.

Um marco na produção acadêmica desse campo foi a 1ª Conferência Internacional sobre Interpretação em Contextos Legais, de Saúde e dos Serviços Sociais, ocorrida no Canadá, no ano de 1995. Um dos resultados desse evento foi o livro intitulado *The critical link: interpreters in the community*, editado por Silvana E. Carr, Roda P. Roberts, Aideen Dufour e Dini Steyn. O livro reúne artigos seminais no campo da interpretação comunitária, com temáticas como: panorama da área, papéis assumidos pelos intérpretes, treinamento/formação dos profissionais, padrões de avaliação e certificação da categoria e outros assuntos pertinentes ao campo. Por que essas temáticas são consideradas seminais e importantes?

Ainda que a interpretação comunitária seja um dos tipos mais antigos de atuação nos contextos de interpretação em diversas partes do mundo, a falta de visibilidade e de reconhecimento acadêmico é uma constante. Por exemplo, apresentar um pano-

rama da área é discutir sobre os principais elementos, ações profissionais e tendências acadêmicas sobre esse assunto. Esse tipo de interpretação, tal como Pöchhacker (2004) explica, é altamente atravessada pelas assimetrias de poder. De um lado, aqueles que necessitam dos serviços de interpretação (na maioria das vezes, pessoas em situações vulneráveis); e, de outro, pessoas e/ou instituições com mais condições, vantagens e privilégios para exercício do poder. Na intermediação dessa relação de pessoas que não compartilham a mesma língua, emerge a figura do intérprete.

É comum, nesses contextos, intérpretes assumirem vários papéis, na maioria das vezes por desconhecer a linha tênue que separa a sua atuação profissional – não profissional. Esses desafios profissionais poderiam ser atenuados com soluções pautadas em políticas de tradução e de interpretação, as quais poderiam planejar ações em torno dos treinamentos, das capacitações e da ampla formação; além dos padrões de avaliação e certificação da categoria. Por isso, a 1ª Conferência Internacional sobre Interpretação em Contextos Legais, de Saúde e dos Serviços Sociais, ocorrida no Canadá, no ano de 1995, foi tão significativa.

Desde então, a produção acadêmica e as demandas sociais nesse campo atravessaram continentes e importantes aspectos foram sistematizados, contribuindo para a emergência dos Estudos da Interpretação, como podemos acompanhar em Pöchhacker (2004, 2009) e Ozolins (2010). Pöchhacker (2004, 2009) contribuiu para destacar elementos fundacionais, dentre eles: a evolução do campo, as abordagens e os paradigmas nos Estudos da Interpretação. Compreender como a interpretação comunitária emergiu, as características desse tipo de atuação, os desafios enfrentados pelos intérpretes que atuam nesses contextos (saúde, jurídico e educacional) é parte importante, tanto na produção acadêmica quanto profissional.

Na produção acadêmica, desenvolver conceitos chaves possibilita maior amadurecimento intelectual para esse emergente campo. Como a interpretação comunitária pode colaborar para a promoção de políticas de tradução e de interpretação? O campo de políticas de tradução e de interpretação localiza-se dentro dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação. As políticas de tradução e de interpretação fundamentam decisões que atravessam diretamente a atuação de tradutores e intérpretes, independentemente do par linguístico de trabalho. Faz articulações com o campo de políticas linguísticas e de direitos linguísticos. Efetivamente, conceitos como política, língua, cosmovisão, comunidades, planejamento e direitos linguísticos são chaves para conectar essas áreas.

É do interesse das políticas de tradução e de interpretação debater, também, assuntos de cunho profissional, tais como os processos de tradução e de interpretação, o produto e a *performance* dessas atividades ou, ainda, contextos, competências, tecnologias, avaliação, certificação profissional, tabela de honorários e outros temas pertinentes à categoria de tradutores e intérpretes.

Essas discussões e análises sobre interpretação em serviços públicos realizadas nas produções acadêmicas, tal como nas de Rodrigues e Santos (2018), Albres e Rodrigues (2018), Queiroz (2011), Jesus (2018), são potências para a criação de políticas de tradução e de interpretação. É importante destacarmos, também, as iniciativas no âmbito profissional, tais como criação de leis, documentos, normativas, projetos e programas de extensão, que revelam uma série de desafios quando implementadas no âmbito governamental (OZOLINS, 2010).

Essas decisões tomadas em função dessas políticas afetam diretamente os serviços de tradução e de interpretação, especialmente os recursos financeiros investidos ou não por parte desses governos para qualificação de tradutores ou intérpretes. Ozolins (2010) analisa os fatores que determinam a prestação de serviços de interpretação nos serviços públicos e debate perspectivas comparativas sobre a motivação dos governos e a implementação de serviços linguísticos, destacando a interpretação de línguas orais. Para o autor, as políticas de tradução e de interpretação emergem das políticas linguísticas e das políticas públicas. A garantia de serviços de tradução e de interpretação é um direito linguístico que deve ser efetivado e assegurado pelas populações que não compartilham a língua oficial do país, devendo constituir uma premissa básica para o campo dos Direitos Humanos. Se políticas linguísticas e políticas de tradução possuem distintas perspectivas teóricas, o mesmo ocorre com os direitos linguísticos. Abreu (2020) explica que:

> O ainda tímido estado da arte do Direito Linguístico no Brasil tem revelado uma tendência que aponta para o fato de os operadores do direito, de os pesquisadores e de os ativistas político-linguísticos conceberem o campo a partir de duas vertentes: a. Uma primeira vertente que privilegia o estudo dos direitos linguísticos em espécie, ou seja, assume, por um olhar stricto, a expressão "direitos linguísticos" e busca verificar, em suas pesquisas, o atendimento ou não das normas jurídicas existentes, por parte dos Estados nacionais. b. Uma segunda vertente que toma, por um viés lato, a expressão "direito linguístico", e busca compreender as bases constitutivas de uma Teoria do Direito Linguístico, por meio da qual seja possível realizar uma análise da pertinência e da eficácia das normas existentes, bem como balizar o trabalho daqueles agentes envolvidos na concepção, implementação e usufruto das políticas emanadas dessas normas (ABREU, 2020, p. 174).

Este texto assume a primeira vertente, pois entende os serviços de tradução e de interpretação como um dos elementos presentes na garantia dos direitos linguísticos. Ocupamo-nos em discutir e analisar até que ponto as normativas existentes podem subsidiar ou não políticas em torno da tradução e da interpretação. As políticas de tradução ocupam um papel central nas decisões governamentais e não se explicam de forma isolada, mas articuladas aos campos do Direito, da Economia, da Antropologia, da Política, da Filosofia e dos Estudos da Tradução, ou, ainda, de outras disciplinas. Esse

conjunto de vozes permite um diálogo interdisciplinar, observando aspectos centrais que devem ser considerados, a partir desses diferentes olhares. Diante desse contexto, como podemos nomear políticas de tradução?

> [...] o termo "política de tradução" é um guarda-chuva que abriga uma série de assuntos a serem dialogados e pesquisados, tais como: a formação de tradutores, as condições de produção e de recepção dos textos, a circulação das traduções por meio das editoras, o mercado de trabalho, as ideologias e estratégias adotadas no processo tradutório (que podem dar visibilidade ou não a determinada cultura), assim como os textos escolhidos para serem traduzidos e aqueles que ficam marginalizados perante os sistemas culturais (SANTOS; FRANCISCO, 2018, p. 2943).

Desse modo, a característica interdisciplinar é um fato nessa articulação teórica que envolve políticas linguísticas, direitos linguísticos e políticas de tradução. Colocam-se em cena tanto questões locais enfrentadas pelas comunidades que estão no bojo dessas demandas quanto questões internacionais. A promoção de políticas de tradução e de interpretação devem levar em consideração a garantia e a efetividade dos direitos linguísticos, mas também como elemento a ser analisado epistemologicamente dentro da teoria do direito linguístico, tal como defende Abreu (2020).

É justamente nessa vertente que o recente livro intitulado *Translation and public policy: interdisciplinary perspectives and case studies* [Tradução e políticas públicas: perspectivas interdisciplinares e estudos de caso], editado por Gabriel González Núñez e Reine Meylaerts (2017), alerta para a centralidade que as políticas de tradução (e, a nosso ver, também as de interpretação) ocupam em sociedades multilíngues. De algum modo, as discussões apresentadas nessa obra nos alertam que é necessário pensar o mundo de forma globalizada. Acrescentamos, ainda, que a tradução e a interpretação de serviços públicos estão na linha de frente dessas demandas globais, haja vista que inúmeros fenômenos contribuem para tal fato (sejam as populações locais não falantes da língua oficial ou populações estrangeiras, imigrantes e refugiados que também são alvo desse tipo de interpretação).

Os impactos nas políticas de tradução e de interpretação devem ser observados de forma ampla, pois elas são oriundas das decisões governamentais e pautadas profundamente em relações de poder que apresentam hierarquias linguísticas e, por consequência, afetam a categoria de tradutores e intérpretes. Nesse sentido, uma importante contribuição foi realizada no ano de 2017 pelas pesquisadoras Carmen Valero-Garcés e Rebecca Tipton ao publicar o livro *Ideology, ethics and policy development in public service interpreting and translation (Translation, interpreting and social justice in a globalised world)* [Ideologia, ética e desenvolvimento de políticas na interpretação e tradução no serviço público (Tradução, interpretação e justiça social em um mundo globalizado)].

Discutir essas questões parece-nos fundamental para pensar o papel da tradução e da interpretação como propulsoras na garantia de direitos linguísticos, salvaguardando suas especificidades e linhas teóricas distintas. É possível percebermos, a partir dos autores apresentados, um movimento na produção acadêmica internacional que advoga pela articulação das políticas de tradução alinhadas às políticas linguísticas para promoção dos direitos linguísticos. A partir de diferentes vertentes teóricas e metodológicas, essa articulação busca conectar não somente campos de conhecimentos, mas também como esses conceitos de língua, direitos, políticas, tradução e interpretação operam no bojo da interpretação comunitária.

No Brasil, esforços têm sido investidos em torno da produção acadêmica e das questões profissionais sobre interpretação comunitária, a fim de promover políticas de tradução e de interpretação, bem como maior visibilidade ao campo. Contudo, cabe ressaltarmos que a tradução e a interpretação de línguas de sinais não se restringem aos contextos comunitários, mas está presente também em outros contextos, tais como: interpretação de conferência, interpretação de acompanhamento ou ligação. Neste trabalho, focamos na interpretação comunitária como potência para políticas de tradução e de interpretação, aliando uma possível relação com as políticas linguísticas e os direitos linguísticos, de modo a promover maior visibilidade ao campo. Assim sendo, na próxima seção, apresentamos os resultados preliminares de elementos que consideramos básicos para a construção de políticas de tradução e de interpretação.

2. Interpretação comunitária como potência para políticas de tradução e de interpretação

Compreender a interpretação comunitária como potência para políticas de tradução e de interpretação é fundamental. A fim de que essa relação se estabeleça de fato, sugerimos que tal discussão esteja respaldada nos campos dos Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação, assim como nas políticas linguísticas e nos direitos linguísticos. Efetivamente, como podemos visualizar as contribuições da interpretação comunitária para políticas de tradução e de interpretação?

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo-documental. O instrumento utilizado foi o levantamento documental de leis, produção acadêmica e questões profissionais, por entendermos que esses três elementos constituem o cenário inicial das políticas de tradução e de interpretação no Brasil. Assim sendo, seguem mais detalhamentos da coleta:

- ✓ Leis sobre tradutores e intérpretes de línguas de sinais no âmbito da interpretação comunitária.
- ✓ Produção acadêmica sobre tradução e interpretação de línguas de sinais no âmbito dos *PPG* em Estudos da Tradução.

- ✓ Questões profissionais – (entidades representativas) no que tange à tradução e à interpretação de línguas de sinais no âmbito comunitário.

Os critérios que embasaram a coleta dos dados foram: (i) Leis que versam sobre o reconhecimento da profissão ou da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e também por se caracterizarem como normativas profissionais, que vai ao encontro de uma das vertentes dos direitos linguísticos, conforme Abreu (2020). (ii) Referente à produção acadêmica, foram coletados dados das revistas sobre tradução ou interpretação ligadas aos *PPG* em Estudos da Tradução, cujos organizadores[4] dos volumes regulares ou dossiês temáticos fossem das áreas de tradução e de interpretação de língua de sinais (no período de 2010 a 2020). Tomando esse critério, compreendemos que a produção acadêmica não deve ser exclusiva do ponto de vista da pesquisa, por isso incluímos, também, programas e/ou projetos de extensão ligados à Pós-Graduação, bem como grupos de pesquisa que versam sobre interpretação comunitária e abarcam direta ou indiretamente as línguas de sinais.

Para fins de esclarecimento metodológico, os *PPG* em Estudos da Tradução são: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da Universidade de Brasília (UnB); Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará (UFC); Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA) da Universidade de São Paulo (USP). (iii) Com relação às questões profissionais, centralizamo-nos nas atividades desenvolvidas pela entidade representativa dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais – a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) no que tange à interpretação comunitária.

2.1. Leis que abordam temáticas sobre tradução e interpretação de línguas de sinais em contextos comunitários

No que se refere à legislação, a Libras conta com uma série de respaldos legais que a resguardam e promovem políticas linguísticas e, por consequência, políticas de tradução e de interpretação e de formação de tradutores e intérpretes. De fato, a implementação dos serviços de tradução e de interpretação precisa ser revisada por todos que atuam, pesquisam e prestam serviços nesse âmbito.

4. Foram excluídas três revistas (Revista Espaço, Revista Translatio e Revista Transversal), que possuem dossiês organizados por pesquisadores das áreas de tradução e de interpretação de línguas de sinais. O motivo da exclusão deveu-se ao fato de que tais revistas não estão ligadas a Programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

No Brasil, a atuação de tradutores e intérpretes nos serviços públicos é bastante frequente, porém poucos são os pesquisadores que dialogam sobre a articulação entre as políticas e os direitos linguísticos como elementos primordiais para a promoção de políticas de tradução e de interpretação. Algumas iniciativas merecem destaque, tais como: 1º Simpósio Brasileiro de Interpretação, ocorrido no ano de 2013, na USP; e 1º Congresso sobre Estudos da Interpretação, ocorrido no ano de 2019, na UnB.

Vale mencionarmos, ainda, o I Colóquio "Interpretação de Línguas de Sinais em Contextos Comunitários: *saúde, educação & justiça*", realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2017, e o II Colóquio "Interpretação de Línguas de Sinais em Contextos Comunitários: *saúde, educação & justiça*", realizado pela UnB no ano de 2019. Além disso, as leis coletadas nesta pesquisa (Quadro 1) apresentam pistas importantes sobre interpretação comunitária, demandando que políticas de tradução e de interpretação sejam pensadas nesse âmbito. O aporte das políticas linguísticas, dos direitos linguísticos e dos estudos da tradução podem oferecer um planejamento interessante nessa tarefa.

Quadro 1 - Leis nacionais sobre tradutores e intérpretes de Libras-Português que abordam a interpretação comunitária

Lei ou Decreto	Discorre sobre	Temáticas apontadas sobre interpretação comunitária
Decreto-Lei Nº 3.689/1941	Código de Processo Penal.	(artigo 192): Sobre interrogatório da pessoa surda e as devidas providências.
Lei Nº 10.436/2002	Lei da Língua Brasileira de Sinais.	Reconhecimento legal e difusão da Língua Brasileira de Sinais.
Decreto-Lei Nº 5.626/2005	Regulamentação da Lei da Língua Brasileira de Sinais.	Formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português; garantia de direitos pelas pessoas surdas no acesso aos contextos de saúde e educação.
Lei Nº 12.319/ 2010	Regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.	Competências do tradutor e do intérprete, contextos de atuação (espaços públicos) e formação profissional.
Lei Nº 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.	Aborda tradutores e intérpretes de Libras e sua respectiva formação para atuação na educação básica e na educação superior.

Fonte: Dados da pesquisa com base em Brasil (1941, 2002, 2005, 2010, 2015).

Os contextos educacionais, de saúde e jurídico são os mais demandados quando se apresenta esses resultados. Em alguns casos mais graves, por exemplo, as pessoas que realizam algum tipo de tradução ou interpretação em âmbito jurídico contam com

pouca formação disponível no país. Nos contextos públicos do âmbito jurídico, na maioria das vezes, os papéis, a relevância e o lugar da tradução e da interpretação estão em fase de emergência e carecem ainda de maior visibilidade e estruturação profissional.

Um exemplo disso pode ser observado no judiciário brasileiro, pois, ainda que tal contexto tenha tradutores juramentados qualificados (no caso das línguas orais) para atuação profissional em suas demandas, o serviço de interpretação carece de melhor estruturação profissional. A luta pela profissionalização de intérpretes de línguas de sinais nesse meio é urgente, haja vista a remuneração baixíssima paga para esses profissionais, as condições de trabalho desfavoráveis, entre tantas outras dificuldades. Essas reivindicações constituem matéria prima urgente para o desenho de políticas de tradução e de interpretação considerando os contextos da interpretação comunitária.

Há casos exitosos, embora poucos, de serviços de tradução e de interpretação em alguns espaços públicos, como aqueles voltados aos campos da tradução e da interpretação médica, por exemplo. Contudo, essas ações ainda estão em fase de emergência no país, carecendo de políticas mais assertivas, que contemplem diferentes demandas dos grupos vulneráveis, sejam eles surdos ou não. Um exemplo bastante recente que expôs a situação de vulnerabilidade no país no que tange à tradução e à interpretação no âmbito público foi a pandemia do Coronavírus (COVID-19).

Se não fossem projetos e programas de extensão voltados à tradução e à interpretação instaurados, especialmente pelas universidades públicas federais, a situação de vulnerabilidade de surdos brasileiros, surdos estrangeiros, surdos imigrantes, surdos refugiados, surdos indígenas e demais grupos que não compartilham a língua oficial do país tenderia a ser muito mais grave.[5] Uma das primeiras iniciativas foi a Central Libras/Coronavírus, criada em 17 de março de 2020 por Ângela Russo e Luiz Daniel Dinarte, ambos tradutores e intérpretes de Libras-Português da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse grupo reuniu mais de 8.000 membros em uma rede social (Facebook) e congregou uma equipe de tradutores e intérpretes que se revezavam constantemente nas atividades de tradução e de interpretação Libras-Português de notícias sobre o Coronavírus.

Outra temática constatada na coleta das leis foi a formação, seja no nível de graduação ou curso profissional. É preciso atenção, pois Santos e Francisco (2018, p. 2946, grifo das autoras) alertam que: "*Políticas linguísticas e políticas de tradução não se resumem às leis*". Ainda que as leis não representem o único modo de pensar e planejar sobre

5. Ainda que não sejam escopo desta discussão dos dados, merecem destaque as seguintes iniciativas: o projeto Tradução Comunitária da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que atende a várias demandas de tradução postas na atual situação da pandemia, como, por exemplo, no dia 18 de abril de 2020, veiculou uma importante postagem em rede social, na qual dava ampla visibilidade aos *podcasts* sobre COVID-19 em línguas indígenas; e, também o projeto Interpret-Vol, criado pela tradutora Marisol Mandarino, destinado a estrangeiros que estavam no Brasil e que precisavam dos serviços de interpretação em contextos médicos, assim como brasileiros que estavam no exterior e necessitavam de serviços de interpretação decorrentes das demandas médico-hospitalares.

políticas de tradução e de interpretação, tais normas legais auxiliam na implementação de algumas decisões importantes. Um exemplo disso são os cursos de graduação, bacharelado em Letras-Tradução e Interpretação de Libras-Português, respaldado pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Apesar de serem ainda poucos pelo país nas universidades federais brasileiras, a formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português é uma realidade nas seguintes universidades[6]: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)[7], Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Discorrer sobre competências do tradutor, considerando os diversos contextos de atuação profissional tem sido um assunto bastante discutido no cenário da graduação, estendendo-se às pesquisas sobre tradução e interpretação de línguas de sinais. Nesse sentido, na próxima seção, apresentamos os dados coletados com relação à produção acadêmica de tradução e de interpretação de línguas de sinais (no formato periódicos e grupos de pesquisa/programas de extensão ligados aos *PPG* em Estudos da Tradução) que abordam interpretação comunitária.

2.2. Produção acadêmica sobre tradução e interpretação de línguas de sinais (com foco no contexto comunitário) no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

No Brasil, a produção acadêmica sobre tradução e interpretação de línguas de sinais tem sido inquestionável no que tange à sua emergência. Em todos os *PPG* em Estudos da Tradução, há pesquisas sobre tradução ou interpretação de línguas de sinais, conforme constatado por Santos (2018), além de diversas investigações sobre a temática em outros *PPG*.

Se acionarmos a busca em alguns periódicos da área de tradução, visualizaremos a publicação de edições regulares ou dossiês voltados a esse tema. Mesmo que os dossiês temáticos sobre tradução e interpretação de línguas de sinais não tenham sido exclusivos sobre interpretação comunitária, eles mencionam alguns dos contextos envolvendo esse tipo de interpretação (educacional, jurídico e médico).

6. Esses diversos cursos têm construído muitas contribuições importantes no âmbito das políticas de tradução e de interpretação, especialmente no campo educacional, de saúde e jurídico. Destacamos o Programa Interinstitucional Mi Sordo voltado aos imigrantes e refugiados surdos na UFRR; o projeto Casa Libras - contação de histórias infantis para surdos, promovido pela UFSCar; os projetos (Librando e Cada encontro eu conto um conto) e o Programa de extensão Tradutores e intérpretes de línguas de sinais na área jurídica (TILSJUR), desenvolvido pela UFSC, dentre outros.

7. No caso da UFSC, é preciso contabilizarmos a existência de dois cursos, a saber: o curso de bacharelado Letras-Libras presencial e o curso de bacharelado Letras-Libras (EaD).

Quadro 2 - Publicações sobre interpretação comunitária nas revistas dos PPG em Estudos da Tradução

Nome do periódico	Organizadores
Cadernos de Tradução (PPGET/UFSC)	Ronice Müller de Quadros, v. 2, n. 26, 2010.8 Carlos Henrique Rodrigues e Ronice Müller de Quadros, v. 35, n. 2, 2015.9
Belas Infiéis (POSTRAD/UnB)	José Ednilson Gomes de Souza Júnior, v. 5, n. 1, 2016.10 Tiago Coimbra Nogueira e Silvana Aguiar dos Santos, v. 8, n. 1, 2019.11

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na edição de 2010 da Cadernos de Tradução, o foco foi dado à formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais e seus deslocamentos enfrentados naquela conjuntura acadêmica, bem como a consolidação identitária da tradução e da interpretação de línguas de sinais junto aos Estudos da Tradução. Há menção ainda para a interpretação educacional e para criação do curso de bacharelado em Letras-Libras. Já na edição de 2015, há menção explícita da interpretação comunitária, especialmente para contextos educacionais (Educação Básica e Ensino Superior). Nas duas edições, não foram mencionados textos voltados à área médica ou jurídica, o que demonstra necessidade de mais investimentos nesses contextos, haja vista a existência de teses e dissertações sobre esses referidos ambientes.

Na revista Belas Infiéis, foram registradas duas edições. Na primeira edição, de 2016, há dois contextos (educacional e jurídico) que remetem à interpretação comunitária. Na segunda edição, de 2019, há o registro de temáticas como saúde mental, formação de tradutores e intérpretes e contextos educacionais. Os dados coletados sobre os grupos de pesquisa e programas de extensão que abordam direta ou indiretamente a interpretação comunitária no âmbito dos *PPG* em Estudos da Tradução encontram-se no Quadro 3.

Quadro 3 - Grupos de pesquisa e programas de extensão sobre interpretação comunitária nos PPG em Estudos da Tradução

Universidade	Programa de Pós-Graduação	Descrição da atividade
UFSC[12]	PGET	Programa de Extensão TILSJUR
UNB	POSTRAD	Grupo de Pesquisa MOBILANG
UFC	POET	Programa de Extensão TILSJUR
USP	LETRA	Sem registros

Fonte: Dados de pesquisa (2020).

8. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/1508. Acesso em: 8 jan. 2021.

9. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/2296. Acesso em: 8 jan. 2021.

10. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/issue/view/988. Acesso em: 8 jan. 2021.

11. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/issue/view/1698. Acesso em: 8 jan. 2021.

12. É importante destacarmos que, no âmbito internacional, o PGET tem sido representado também pela Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, coordenada pelo Prof. Dr. Gilvan M. Oliveira. Ainda que não tenhamos registro de atividades voltadas à tradução e à interpretação de línguas de sinais, diversas atividades envolvendo contextos comunitários, dentre eles a Formação Básica de Intérprete de Línguas Indígenas de Roraima, tem sido realizadas.

Como podemos constatar no Quadro 3, foram identificados: um Programa de Extensão e um Grupo de Pesquisa (GP) no POSTRAD, os quais discutem temáticas que atravessam a interpretação comunitária. O Programa de Extensão TILSJUR tem atuado nacionalmente com uma vasta produção voltada aos contextos jurídicos. Já o GP Mobilang – Mobilidades e contatos de línguas, desenvolvido junto ao POSTRAD, tem realizado um trabalho muito importante articulado aos imigrantes, refugiados e intérpretes indígenas.

Tanto o TILSJUR quanto o Mobilang apresentam semelhanças, tais como: (i) trabalham com a formação de tradutores e de intérpretes que irão atender a populações em estado de vulnerabilidade linguística, que não falam a língua oficial do país; (ii) dialogam diretamente com instituições do poder público (defensorias públicas, tribunais e demais órgãos do poder público); e (iii) ampliam e promovem visibilidade conceitual e social na relação pesquisa-extensão relacionada à temática da interpretação comunitária.

Tais efeitos dessa relação podem ser observados nas diversas ações promovidas por esses grupos, os quais colaboram para a expansão dos objetos de pesquisa nos PPG em Estudos da Tradução. É fundamental que tais espaços de saber ampliem seus horizontes nos modos de pensar a tradução, a interpretação, as línguas e os povos e/ou comunidades assistidas por essas demandas. São elementos que atravessam a interpretação comunitária e estão no cerne das políticas de tradução e de interpretação. Se essas questões estiverem articuladas, a tendência é de que funcione melhor os serviços e, quiçá, a garantia de direitos linguísticos para tais populações.

A língua é viva e carrega consigo os valores e as subjetividades próprios dos grupos e suas culturas, e todos esses elementos impactam na tradução ou na interpretação. Logo, quando há políticas linguísticas que têm em seu campo de comunicação o profissional tradutor ou intérprete, há uma ação sobre a possibilidade de inclusão desse Outro (seja um surdo imigrante, surdo refugiado, surdo indígena ou surdo que utiliza a Libras). Contudo, essa ação não pode ser considerada como perspectiva salvacionista da inclusão linguística e social, mas tal possibilidade sugere cobranças para que as políticas linguísticas sejam de fato implementadas a favor dessa população. Desse modo, os processos de tradução e de interpretação como lugar de garantia de direitos linguísticos e de livre acesso à comunicação podem ser efeitos das políticas de tradução e de interpretação articuladas às políticas linguísticas e aos estudos da tradução de modo geral.

Para além das relações de poder existentes nesses campos conceituais, é importante questionarmos, também, qual a concepção de língua que está sendo subsidiada em tais discussões, haja vista que a homogeneização das línguas não é produtiva nesse caso. Considerarmos as singularidades que permeiam determinados pares linguísticos é fundamental, pois isso pode inclusive mostrar concepções plurais do que se entende por tradutor ou por intérprete e, por consequência, por serviços de tradução e de interpretação.

Nessa vertente, o campo das políticas linguísticas críticas desenvolveu importantes contribuições no que tange a desestabilizar determinadas concepções de língua e de linguagem que eram consideradas como absolutas. Nas produções de Makoni e Pennycook (2007) e Severo e Makoni (2015), podemos observar esse movimento que questiona a estabilidade conceitual daquilo que é considerado língua, alertando para os modos e os meios com que as línguas são inventadas, a partir das classificações que foram criadas a serviço de determinadas instâncias governamentais.

Ora, se os autores explicam que as línguas podem ser inventadas, já que nomear o que é língua ou não advém das construções sociais e discursivas, as quais estão pautadas em atitudes ideologicamente situadas, não seria diferente pensar a tradução e a interpretação dentro dessas perspectivas. Assim, tanto a produção acadêmica sobre interpretação comunitária como um ato das políticas de tradução e de interpretação quanto a gestão dos serviços de tradução e de interpretação na promoção dos direitos linguísticos devem considerar as construções sociais e discursivas do que se elege como tradutor/tradução e como intérprete/interpretação. É possível que as designações do que é ser tradutor ou intérprete em determinadas comunidades locais (surdos, surdo imigrantes, surdos refugiados e surdos indígenas) não necessariamente estejam alinhadas às "concepções universalistas" do que é ser tradutor ou intérprete dentro do campo conceitual dos Estudos da Tradução ou dos Estudos da Interpretação, nos moldes que conhecemos atualmente, majoritariamente eurocêntricos.

Resta-nos conhecer como as entidades representativas de tradutores e intérpretes têm se organizado diante das demandas da interpretação comunitária. Compreendermos essa engrenagem, ainda que de forma documental, é uma pista inicial a fim de acolher as diferentes vozes na produção de políticas de tradução e de interpretação.

2.3. Questões profissionais no que tange à tradução e *à* interpretação de L*ínguas de* Sinais no âmbito comunitário como propulsora de políticas de tradução e de interpretação

Certificação, avaliação da qualidade dos serviços prestados, orientações e normativas éticas, tabela de honorários e demais assuntos pertinentes à profissionalização de tradutores e intérpretes constituem elementos relevantes para políticas de tradução e de interpretação. As entidades representativas desses profissionais desempenham papéis importantes no que tange às competências profissionais exigidas no mercado de trabalho. Nesse sentido, os dados coletados nesta pesquisa foram retirados do *site* da FEBRAPILS[13].

13. Os documentos podem ser acessados em http://febrapils.org.br/documentos. Acesso em: 10 jan. 2021.

Quadro 4 - Documentos orientadores produzidos pela FEBRAPILS

Contexto do documento	Descrição da atividade
Código de ética	Código de conduta e ética (2014).
Nota técnica: Revezamento e Trabalho em Equipe	Nota Técnica sobre a contratação do serviço de Interpretação de Libras/Português e Profissionais Intérpretes de Libras/Português (2017).
Nota pública sobre cadastro em tribunais	Sobre o cadastramento de Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes voluntários para atuação em tribunais e fóruns (2019).
Nota de repúdio à precarização	Nota de repúdio à precarização da atuação e remuneração de Profissionais tradutores, intérpretes e Guia-intérpretes de Libras (2019).
Carta sobre TILS e atuação COVID	Carta aberta aos Tradutores, Intérpretes, e Guia-intérpretes de todo o país a respeito da COVID-19 (2020).
Grupo de trabalho (TILS jurídico e policial)	Grupo de Trabalho: Tradução e interpretação de Libras-Português em contextos jurídicos e policiais (2020).

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como podemos observar no Quadro 4, os documentos e as notas emitidas pela FEBRAPILS englobam, ainda que direta ou indiretamente, contextos pertencentes ao campo da interpretação comunitária. Esses documentos apresentam funções diferentes e estão organizados de modos distintos. Em comum, tais documentos apresentam como eixo norteador a defesa e a construção de um empoderamento profissional. Tais materiais auxiliam a categoria, não somente para orientar-lhes quando necessário, mas também para criticar instituições que estão em desacordo com as normativas apontadas pelos profissionais.

Vale mencionarmos que os contextos comunitários (educacional, saúde e jurídico) carecem ainda de políticas de tradução e de interpretação mais bem delineadas, a fim de que tenhamos mais clareza dos papéis profissionais a serem desempenhados nesses espaços. Um exemplo disso pode ser observado nos dados do Quadro 4, onde consta a menção da nota pública sobre cadastro em tribunais. Essa nota foi emitida em função do Tribunal Regional do Trabalho (TRT) 11ª Região (Amazonas e Roraima) ter dado ampla divulgação sobre cadastro voluntário de tradutores e intérpretes. O referido documento é claro ao enunciar:

> [...] a Febrapils juntamente à Feneis, em defesa da valorização profissional e da qualidade dos serviços prestados à Comunidade Surda brasileira, desaprovam severamente o composição desparametrizada do referido cadastro, bem como a atuação voluntária de tradutores e intérpretes de Libras-português no âmbito jurídico da forma como foi expressada, desconsiderando quaisquer exigências quanto à formação profissional, bem como os anos de estudo e capacitação para atuação na área, tão necessários aos profissionais que exercerão função pública nestes órgãos – tendo em vista que as decisões tomadas nestas instâncias influenciam dire-

> tamente no curso de vida dos envolvidos, podendo até vir a sofrer as penalidades da lei injustamente, em virtude do cerceamento de seus Direitos Linguísticos e de defesa, garantidos pelas Leis brasileiras (FEBRAPILS, 2019, p. 3).

Embora pareça óbvio que a prestação de serviços de tradução e de interpretação de línguas de sinais não devam ser prestados de forma voluntária, esse elemento ainda insufla dúvidas ao Poder Judiciário, a ponto de permitir que tal recrutamento exista. A necessidade de que as políticas linguísticas e os direitos linguísticos estejam visíveis, também no âmbito jurídico é premissa fundamental para assegurar que as políticas de tradução e de interpretação tenham efeito mais satisfatório. A composição de uma visão mais ampla, envolvendo o Poder Judiciário e as demandas das comunidades surdas, é um assunto urgente, a fim de que novos olhares possam ser construídos sobre os sujeitos que não utilizam a mesma língua considerada oficial no país.

Por fim, um exemplo que ilustra as demandas contemporâneas e também carentes de políticas de tradução e de interpretação refere-se ao exercício profissional de tradutores e intérpretes em situações de pandemia, catástrofes e/ou comunicação de crise. Em 2020, o mundo foi assolado pela pandemia do Sars-CoV-2, causador da COVID-19. Dentre tantas demandas, ampliaram-se, também, as necessidades de atuação profissional de tradutores e intérpretes de línguas de sinais em contextos de saúde. Diante dessas demandas, a FEBRAPILS (RAMOS, 2020) emitiu uma carta aberta orientando detalhadamente como deveriam ser prestados os serviços de tradução e de interpretação de línguas de sinais em contextos de saúde, especialmente, os hospitalares.

Nesse contexto, os direitos linguísticos e as políticas de tradução e de interpretação exemplificam novas demandas que emergem e que devem tornar-se alvo de políticas linguísticas. Dito de outro modo, novos contextos emergem na articulação dos direitos linguísticos e políticas de tradução e de interpretação. A interpretação remota foi um desses exemplos, amplamente incentivada em tempos de pandemia, exigindo dos profissionais investimento e formação continuada diante da demanda de mercado de trabalho. Por todas essas demandas dos serviços de tradução e de interpretação, acreditamos que os contextos de interpretação comunitária oferecem potenciais importantes para pensar e implementar políticas de tradução e de interpretação nos diversos espaços dos âmbitos públicos.

Considerações finais

Este trabalho discutiu a emergência de um debate que acolha as políticas de tradução e de interpretação como meio de promoção dos direitos linguísticos e das políticas linguísticas. Acreditamos que os campos da tradução e da interpretação de línguas de sinais, especialmente nos contextos de saúde, educacional e jurídico, podem

oferecer potencias importantes para esse debate. Além disso, o conceito de interpretação comunitária ou tradução e interpretação em serviços públicos pode contribuir significativamente para a expansão teórica, de forma a aprofundar a produção acadêmica desses campos, bem como alimentar as ações profissionais realizadas por entidades representativas de tradutores e intérpretes.

Este artigo destacou, ainda, discussões introdutórias no que se refere aos desafios para a implementação das políticas de tradução e de interpretação como efeito dos direitos linguísticos, sendo um deles as concepções que se têm a respeito das línguas e, por consequência, das comunidades envolvidas, de modo a afetar o que se entende por tradução e interpretação. Com relação à metodologia, pautamo-nos em uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo-documental. Utilizamos como instrumento o levantamento documental de leis, a produção acadêmica e questões profissionais, porque defendemos que esses três assuntos são pertinentes e constituem o cenário emergente das políticas de tradução e de interpretação no Brasil.

De forma breve, buscamos dialogar com a produção acadêmica e, assim, evidenciamos o que se tem produzido sobre tradução e interpretação de línguas de sinais, insistindo que os diálogos entre produção acadêmica, leis e questões profissionais sejam aproximados nesses estudos. No entanto, aproximar não significa homogeneizar as línguas, os desafios e os percursos das comunidades surdas, pois isso contraria totalmente a perspectiva crítica de compreender a língua, a linguagem e o modo como operam entre seus falantes.

Por fim, sugerimos que os periódicos acadêmicos, especialmente aqueles voltados aos Estudos da Tradução, evidenciem meios de promover a pesquisa e a produção acadêmica sobre tradução ou interpretação de línguas de sinais com maior ênfase às questões profissionais. Os resultados, ainda que preliminares, destacam que o percurso trilhado pela tradução e pela interpretação de línguas de sinais, em especial a Libras, pode contribuir no desenho de políticas de tradução e de interpretação de outros pares linguísticos.

A necessidade de considerarmos as singularidades e os modos como a tradução e a interpretação operam em cada comunidade é totalmente relevante. Com isso, sugerimos futuras pesquisas envolvendo temas como tradutores e intérpretes de línguas de sinais indígenas, produção de material didático e presença de tradutores e intérpretes, estudos sobre terminologia de áreas especializadas e contextos comunitários.

Referências

ABREU, Ricardo Nascimento. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil. *Revista da ABRALIN*, São Paulo, v. 17, p. 46-76, 2018.

ABREU, Ricardo Nascimento. Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. *A Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 21, p. 172-184, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.13102/cl.v21i1.5230.

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 13, p. 15-41, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2176-457335335.

BRASIL. *Decreto-Lei Nº 3.689, de 3 de outubro de 1941*. Código de Processo Penal. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1941]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei Nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 169, p. 1, 2 set. 2010.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

FEBRAPILS Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia Intérpretes de Língua de Sinais. Carta aberta aos Tradutores, Intérpretes, e Guia-intérpretes de todo o país a respeito da COVID-19 – novo Coronavírus. *Febrapils*, 18 mar. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1UyDYiobkdVHe9DP9oEAJP4WqP1zUBJh8/view. Acesso em: 30 jan. 2021.

JESUS, Ringo Bez de. *"Ei, aquele é o intérprete de libras?":* atuação de intérpretes de libras no contexto da saúde. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. *Disinventing and reinventing languages*. Bristol: Multilingual Matters, 2007.

NÚÑEZ, Gabriel Gonzále; MEYLAERTS, Reine. (ed.). *Translation and public policy:* Interdisciplinary perspectives and case studies. [*S. L.*]: Taylor & Francis, 2017.

OZOLINS, Uldis. Factors that determine the provision of Public Service interpreting: comparative perspectives on government motivation and language service implementation. *The Journal of Specialised Translation*, v. 14, p. 194-215, 2010.

PÖCHHACKER, F. *Introducing Interpreting Studies*. London and New York: Routledge, 2004.

PÖCHHACKER, F. Issues in Interpreting Studies. *In*: MUNDAY, J. (ed.). *The Routledge Companion to Translation Studies*. London: Routledge, 2009. p. 128-140.

QUEIROZ, Mylene. *Interpretação médica no Brasil*. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal?. *In*: NICOLAIDES, Christiane *et al*. (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. São Paulo: Pontes, 2013. p. 19-42.

RAMOS, Adriana. Resposta do Governo Federal à Nota expedida pela Febrapils, Feneis e Abrates. *Febrapils*, 10 dez. 2019. Disponível em: http://febrapils.org.br/resposta-do-governo-federal-a-nota-expedida-pela-febrapils-feneis-e-abrates. Acesso em: 20 mar. 2020.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SANTOS, Silvana Aguiar dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. *Tradução em Revista*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-29, 2018. DOI: https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.34535.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. Estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais nos programas de pós-graduação em estudos da tradução. *Revista da Anpoll*, [*s. l.*], v. 1, p. 375-394, 2018. DOI: https://doi.org/10.18309/anp.v1i44.1148.

SANTOS, Silvana Aguiar dos; FRANCISCO, Camila. Políticas de tradução: um tema de políticas linguísticas?. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 15, p. 2939-2949, 2018. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2018v15n1p2939.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. *Políticas linguísticas Brasil-África:* por uma perspectiva crítica. Florianópolis: Insular, 2015.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

POLÍTICAS DE LÍNGUAS DE SINAIS: A INCLUSÃO LINGUÍSTICA EM UMA PERSPECTIVA TRANSNACIONAL

SIGN LANGUAGES POLICIES: THE LANGUAGE INCLUSION IN A TRANSNATIONAL PERSPECTIVE

Pedro Henrique WITCHS[1]

RESUMO: No final do século XX, é possível observar uma crescente proliferação do reconhecimento legal das línguas de sinais. O objetivo deste artigo é discutir sobre políticas de línguas de sinais a partir da grade de inteligibilidade da *inclusão linguística*. Com base em autores que discutem a inclusão desde uma perspectiva pós-estruturalista, bem como em autores da Política Linguística, a discussão opera sobre o eixo da gestão linguística e toma como materialidade observável um conjunto de políticas explícitas de reconhecimento legal de línguas de sinais de 46 países. A partir dessa discussão, assume-se que a inclusão linguística das línguas de sinais constitui práticas de governamento das populações de pessoas surdas em um território nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas. Reconhecimento legal. Línguas de sinais. Surdos. Inclusão linguística.

ABSTRACT: At the end of the 20th century, it is possible to observe a growing proliferation of legal recognition of sign languages. This article aims to discuss sign language policies based on the intelligibility grid of linguistic inclusion. Based on authors who discuss inclusion from a post-structuralist perspective, as well as on authors of the Linguistic Policy, the discussion operates on the axis of linguistic management and takes as observable material a set of explicit policies for legal recognition of sign languages in 46 national states. From this discussion, it is assumed that the linguistic inclusion of sign languages constitutes government practices for the populations of deaf people in a national territory.

KEYWORDS: Language policies. Legal recognition. Sign languages. Deaf people. Language inclusion.

Introdução

> Mas nós, surdos americanos, sabemos; os surdos franceses sabem; e os surdos alemães também sabem que, na verdade, o método oral é o pior. Nossa linda língua de sinais, agora, está começando a mostrar os resultados de seus esforços. Eles têm tentado banir os sinais das escolas, das igrejas, do mundo. Sim, eles têm tentado, por isso nossa língua de sinais está se deteriorando. [...]. Mas, felizmente, temos muitos mestres da nossa língua de sinais que permanecem conosco. [...]. E queremos preservar os sinais, como esses homens agora os usam, para mantê-los e transmiti-los às próximas gerações (VEDITZ, 1915 *apud* PADDEN, 2004, p. 248)[2].

1. Doutor em Educação; Departamento de Línguas e Letras e Programa de Pós-Graduação em Linguística; Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. E-mail: pedro.witchs@ufes.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0850-2366.

2. Tradução minha da autotradução em inglês do discurso em língua de sinais americana (VEDITZ, 1915 *apud* PADDEN, 2004).

Recebido em 27/03/2020
Aprovado em 18/05/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

O trecho acima é um fragmento de *A Preservação da Língua de Sinais*, um filme de 14 minutos e 40 segundos, protagonizado por George Veditz (1913), presidente emérito da Associação Nacional de Surdos dos Estados Unidos. Trata-se de um dos primeiros filmes produzidos em língua de sinais que registra, sem legendas, o discurso de uma pessoa surda em defesa da língua de sua comunidade. De acordo com Padden (2004), o trabalho de Veditz evidencia o seu cuidado em como apresentar o seu discurso em língua de sinais americana e em como escrever um comparável em inglês. Segundo a autora, "ele entendeu o poder das duas línguas e reconheceu que uma versão sinal-palavra, ou palavra-sinal, enfraqueceria o impacto de sua escrita"[3] (PADDEN, 2004, p. 246).

O filme de Veditz se constitui como evidência histórica das lutas de um povo que, como argumenta Wrigley (1996), não está restrito às fronteiras de um território geográfico. Nesse caso, a língua é considerada por Lane, Pillard e Hedberg (2011) como a mais autêntica expressão de um grupo étnico. Razão pela qual os autores assumem que a competência em língua de sinais está no cerne de uma identidade surda, e resgatam uma expressão usada por Veditz para se referir aos surdos como um grupo étnico: "Os surdos são... primeira, ultimamente, e o tempo todo, o povo do olho"[4] (VEDITZ, 1912 *apud* LANE; PILLARD; HEDBERG, 2011, p. vii).

Essas e outras compreensões sobre a surdez têm transformado as experiências das pessoas surdas nas sociedades contemporâneas, principalmente quando se coloca em foco as experiências relacionadas ao seu comportamento linguístico. Neste artigo, meu objetivo é discutir sobre políticas de línguas de sinais a partir da grade de inteligibilidade da *inclusão linguística*. Com base em autores que discutem a inclusão desde uma perspectiva pós-estruturalista (LOPES, 2009; LOPES; FABRIS, 2013), bem como em autores da Política Linguística (DE MEULDER, 2015; HLIBOK, 2018; QUADROS, 2018; SEVERO, 2013; SPOLSKY, 2016), a discussão opera sobre o eixo da gestão linguística, que Spolsky (2016, p. 36) caracterizou como "o esforço observável e explícito realizado por alguém ou por algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças". Para tanto, a materialidade observada é constituída por um conjunto de políticas explícitas de reconhecimento legal de línguas de sinais oriundas de 46 países. É importante destacar que não houve intenção de analisar os documentos em que as políticas de línguas de sinais se explicitam, mas sim conceber a materialização de tais políticas como a emergência de uma prática de governamento (FOUCAULT, 2008).

3. Tradução minha do original em inglês: "He understood the power of the two languages and recognized that a sign-for-word, or word-for-sign, version would weaken the impact of his writing" (PADDEN, 2004, p. 246).

4. Tradução minha do original em inglês: "The deaf are... first, last, and all the time the people of the eye" (VEDITZ, 1912 *apud* LANE; PILLARD; HEDBERG, 2011, p. vii).

A discussão está organizada como segue: após esta introdução, descrevo alguns dos principais acontecimentos históricos que caracterizam a constituição de um movimento protagonizado por pessoas da comunidade surda em prol das línguas de sinais desde o século XIX; em seguida, articulo a discussão da diversidade linguística às questões de governo, de modo a construir a noção de inclusão linguística como uma grade de inteligibilidade; na sequência, desenvolvo a discussão a partir do conjunto de políticas explícitas de reconhecimento legal de línguas de sinais; por fim, argumento a importância de tensionar os limites das políticas de reconhecimento legal para a garantia de direitos aos surdos, bem como a necessidade de ampliação e aprofundamento de investigações em rede sobre políticas linguísticas para surdos.

O movimento surdo em prol das línguas de sinais

A preocupação com a preservação das línguas de sinais compõe a agenda das pessoas surdas desde o século XIX. Com base nas investigações do sociólogo francês Mottez (1989 *apud* BENVENUTO; SÉGUILLON, 2016) sobre as origens do movimento surdo, é possível destacar o ano de 1834 como marco da reação dos surdos à ameaça de extinção do ensino das línguas de sinais; ensino esse iniciado, no século XVIII, pelo abade Charles-Michel de l'Épée. Os surdos passaram, então, a promover um culto ao abade como símbolo de resistência. As línguas de sinais, de acordo com Benvenuto e Séguillon (2016, p. 63), "significam um elemento fundamental na existência social e política dos surdos e este culto foi desencadeado na origem do movimento, para frear suas interdições". Tais interdições estavam relacionadas ao grande embate linguístico-pedagógico no qual a educação de surdos se envolveu durante os séculos XIX e XX.

Esse embate é observado na proliferação de congressos sobre a educação de surdos que foram realizados na Europa e nos Estados Unidos, e que tinham como finalidade organizar e padronizar as práticas de ensino para surdos no Ocidente. O mais antigo que se tem registro aconteceu em Veneza no ano de 1872. Embora ainda não se tenha acesso a algum documento oficial desse evento, os relatos sobre ele indicam que, na ocasião do congresso, segundo Rodrigues (2018, p. 88), "se delineou que a forma de comunicação própria dos humanos era a oralidade e que se deveria orientar os surdos a aprenderem a ler lábios e falar". A partir daí, iniciou-se um amplo debate sobre as maneiras mais vantajosas de educar linguisticamente os surdos. Deste modo, surge um antagonismo entre oralistas – educadores de surdos que defendiam a importância de implementar um método oral que não dependesse dos sinais – e defensores do chamado método misto ou combinado – que visava à oralidade a partir do uso dos sinais como uma ferramenta pedagógica.

O movimento associativo de surdos passou a organizar congressos, de acordo com Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2020), procurando rever decisões tomadas nos eventos anteriores. Os autores destacam o Congresso de Chicago, em 1893, como um evento com grande número de participantes e que, nele, não houve uma polarização das reflexões sobre o uso do método oral ou da língua de sinais. Sobre essa questão, eles destacam duas figuras no evento:

> [...] Gaillard como defensor de que os surdos são as pessoas ideais para discutir os assuntos dos surdos. [...] Victor-Gomes Chambellan que ao apresentar um relatório sobre o método oral o faz por meio da mímica. (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2020, p. 8-9).

É válido reiterar que, nesses congressos, foram diversas as manifestações da resistência estadunidenses às propostas que defendiam uma educação de surdos exclusivamente desempenhada pelo método oral puro. A proposta americana, nomeadamente apresentada por Thomas Gallaudet no Congresso de Paris em 1900, segundo Rodrigues (2018, p. 135), "compreende que o ensino não pode ser vinculado apenas a um método, pois será a própria aptidão do surdo que deverá indicar o meio mais eficaz no seu processo de aprendizagem". Essa crítica ao método único colocou a educação de surdos nos Estados Unidos em uma posição diferenciada. Com base na análise que fez das discussões do Congresso de Paris, Nascimento (2019) aponta para a predominância do uso da língua de sinais em escolas norte-americanas para surdos ainda que, no mesmo período, a oralização não era dispensada das grades curriculares dessas instituições.

No decorrer do século XX, são observados diversos acontecimentos que afetaram significativamente as crenças e práticas relacionadas às línguas de sinais. As contribuições do trabalho de Saussure, assim como também de Bloomfield, foram significativas para a fundação da Linguística como uma ciência autônoma na Modernidade. Os conceitos definidos por esses linguistas serviram de base para os estudos linguísticos no século passado. Nessa conjuntura epistemológica, emergiram os primeiros esforços analíticos que focam os sistemas de comunicação visual das comunidades de pessoas surdas.

Em 1960, é publicado o estudo de Stokoe (2005) sobre a língua de sinais americana, que passou a ser considerado a primeira análise linguística da estrutura de uma língua de sinais. Nele, o autor caracterizou, de forma inédita, alguns parâmetros fonológicos do sistema de comunicação visual dos surdos estadunidenses. De acordo com o autor, seu estudo substanciaria "a alegação de que a atividade comunicativa das pessoas que usam essa linguagem é verdadeiramente linguística e suscetível de análises micro-linguísticas mais rigorosas"[5] (STOKOE, 2005, p. 33). Esse e outros estudos que

5. Tradução minha do original em inglês "the work so far accomplished seems to us to substantiate the claim that the communicative activity of persons using this language is truly linguistic and susceptible of micro-linguistic analysis of the most rigorous kind" (STOKOE, 2005, p. 33).

validam linguisticamente as línguas de sinais, de acordo com Quadros (2018), impactaram consideravelmente o uso de línguas de sinais na educação de surdos. De acordo com a autora, esses estudos contribuíram para que muitas línguas de sinais de comunidades surdas fossem introduzidas em sistemas de educação de surdos a partir de uma perspectiva educacional bilíngue.

Além do conhecimento linguístico das línguas de sinais, bem como da expansão de saberes *psi* que influenciaram fortemente o pensamento educacional em meados do século XX, vê-se o crescimento do movimento surdo. As condições político-identitárias proporcionadas, principalmente, pela revolução cultural na segunda metade daquele século, contribuíram significativamente para reivindicação das condições de igualdade feitas pelos surdos. O fenômeno da inclusão, como um advento contemporâneo global, tem implicações significativas nessa forma política de conceber as línguas de sinais usadas nos territórios nacionais. A seguir, exploro essa questão na relação com o tema da diversidade linguística.

Inclusão linguística como prática de governamento

O interesse pela diversidade linguística, segundo Severo (2013), é evidenciado pela atual proliferação discursiva a seu respeito. Isso pode ser notado, nos mais diferentes âmbitos, na necessidade de os Estados nacionais conhecerem, documentarem e preservarem as línguas faladas em seus territórios. A autora argumenta que "a vontade de saber sobre a diversidade linguística funciona no interior de uma racionalidade Estatal e, portanto, como tática de governo" (SEVERO, 2013, p. 108).

Para que seja possível compreender essa racionalidade de governo, é necessário retomar ao Oriente pré-cristão. Desde esse contexto histórico, Foucault (2008, p. 168) observa a emergência de um tipo de "poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro". Esse *poder pastoral* foi desenvolvido e intensificado principalmente entre hebreus, sobretudo nas relações religiosas. O seu exercício sob a forma de direção de consciência pela Igreja cristã, aos poucos, introduziu o poder pastoral no Ocidente (FOUCAULT, 2008). Durante o processo de aprimoramento desse modelo pastoral cristão, sobretudo com o apoio de um aparato diplomático-militar no decorrer da Idade Média, foi possível observar a instrumentalização do governo no Estado moderno. Esse processo pode ser entendido como *governamentalidade*, caracterizada por Foucault (2008, p. 143), dentre outras formas, como:

> [...] o conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica,

> embora muito complexa, de poder que tem como alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Considerando que toma a população como seu principal alvo, é válido compreender o modo como esse poder opera sob o comportamento dos sujeitos. É nesse sentido que, em uma perspectiva foucaultiana, o *governamento* pode ser definido como um conjunto de ações sobre as ações possíveis: a condução das condutas. Daí a importância da língua, ou de um comportamento linguístico, na formação dos Estados nacionais modernos[6].

Assim, os poderes religiosos e políticos, ao incorporarem a ideia de uma língua oficial para governar, segundo Decrosse (1989), contribuíram significativamente para unificação territorial. A língua, portanto, adquiriu "um poder – mais nacional do que linguístico – de unidade de troca entre os falantes e de barreira simbólica das fronteiras" (DECROSSE, 1989, p. 21). Nesse sentido, eleger uma língua oficial, e apenas uma, para o Estado moderno, conforme Berenblum (2003), reflete na destituição da legitimidade de outras línguas usadas pela sua população, tornando-as dialetos.

A constituição da unidade linguística em território nacional precisou de parceiros. E a escola, como uma instituição equipada de *expertise* e técnicas precisas, se tornou fundamental para o alcance da unidade nacional. Assim, a escola pública

> [...] servia tanto para espalhar as letras a uma quantidade cada vez maior de cidadãos, quanto para nacionalizar os eventuais filhos de estrangeiros ou os falantes de *dialetos* ou línguas diferentes da institucionalizada como 'língua nacional'. Esse processo adquiriu características próprias em cada nação, sendo o elemento comum a todas elas a necessidade de criar uma língua ou uma variedade de língua com o status de *língua nacional*, que servisse para os fins de integração nacional (BERENBLUM, 2003, p. 85, itálicos da autora).

Não por acaso, nesse mesmo contexto histórico, é possível observar a emergência dos primeiros esforços educacionais voltados a crianças surdas – aqueles em que se buscava oralizá-las ou então ensiná-las a ler e escrever a língua nacional. Proponho pensar esses movimentos sob a ótica da inclusão para pensar a noção de inclusão linguística e os efeitos dela nas políticas de línguas de sinais. Nesse caso, torna-se interessante compreender a inclusão, de acordo com Lopes (2009), como uma prática de política de governamentalidade. Isso significa entendê-la

6. Autores como Janson (2015) apontam para essa importância da língua nas formas de governar em contextos históricos anteriores. É o caso da relação entre a unificação da língua egípcia e a homogeneidade política do antigo império egípcio na Antiguidade (JANSON, 2015).

> [...] como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado etc. [...] (LOPES, 2009, p. 154).

Nesse sentido, as políticas educacionais, sociais, de assistência, de trabalho, dentre outras, que se orientam pela lógica da inclusão, instauram a regulamentação de ações que objetivam conduzir as condutas das pessoas nas sociedades e no interior de diversos grupos humanos (LOPES, 2009). Ao entenderem as políticas de inclusão como manifestações ou materialidades da governamentalidade, Lopes e Fabris (2013) indicam que a intenção de tais políticas é alcançar um máximo de resultados, a partir de um esforço mínimo de poder, junto a uma população governável. Deste modo, as autoras afirmam ser preciso entender que:

> [...] as políticas de inclusão em geral, bem como as de inclusão escolar, funcionam como potentes estratégias biopolíticas, que buscam garantir a segurança das populações, por meio da diminuição do risco social. Em outras palavras, estar seguro na sociedade e na escola para que processos que afetam a sociedade não aconteçam ou ao menos sejam previstos e seus efeitos minimizados (LOPES; FABRIS, 2013, p. 82).

As políticas linguísticas não ficam de fora dessa lógica, e sou levado a entender que elas ocupam o cerne das práticas de governamento, uma vez que a linguagem é fundamental para o exercício do poder. Retomando o tema da diversidade linguística, Severo (2013) elenca uma série de casos em que o discurso oficial do Estado focaliza a diversidade de línguas no território brasileiro. Desde a oficialização do português na Constituição de 1988 à proposta de metodologia para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística em 2007. Assim, o Estado, ao promover uma inclusão linguística, não apenas oferece garantias para que minorias linguísticas sejam contempladas em suas ações de governo, como também possibilita condições para uma unificação da diversidade linguística da população governada.

Considerando o foco deste artigo, na sequência, desenvolvo a discussão da inclusão linguística a partir do conjunto de políticas explícitas de reconhecimento legal de línguas de sinais em diferentes países.

Reconhecimento legal das línguas de sinais

No ano de 2020, a Assembleia Legislativa da Costa Rica aprovou o expediente nº 20.767 - *Ley de reconocimiento y promoción de la lengua de señas costarricense* (Lesco). Alguns anos antes, em 2012, o país decretou a lei nº 9.049, que reconhecia a Lesco como língua materna da comunidade surda. No entanto, tanto no nome, quanto nos três

artigos da lei, a Lesco fora registrada como *lenguaje de señas*, e não como *lengua*. Não se tratou apenas de uma mudança lexical. A atualização pela lei de 2020 prevê uma série de recursos necessários como, por exemplo, a oferta de modelos educacionais bilíngues e a contratação de profissionais fluentes em Lesco, que não estavam contemplados na lei de 2012. Destaca-se também que, nessa lei em fase de aprovação, a Lesco passa a ser reconhecida como um elemento do patrimônio cultural e linguístico incorporado ao sistema plurilinguístico costarriquenho.

Este é um dos casos mais recentes de reconhecimento legal de uma língua de sinais. Os casos mais antigos datam o ano de 1995, como discutirei mais adiante. Para compreender a dinâmica do reconhecimento legal de línguas de sinais, como no caso da Lesco, penso ser interessante entender a proliferação de práticas discursivas relacionadas aos direitos humanos. De algum modo, essas práticas fomentam o debate, alimentam os movimentos sociais e materializam as políticas educacionais sob a ótica da inclusão já mencionada anteriormente.

De maneira regular, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) produz um conjunto de documentos que, de acordo com Silva (2015, p. 372), "orientam e normatizam questões referentes aos direitos culturais e à formulação de instrumentos jurídicos internacionais voltados à cultura no âmbito de seus Estados-membros". Deste modo, localiza-se, nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos convencionada em Barcelona no ano de 1996. A partir dessa Declaração, passam a ser incluídos, entre os direitos individuais inalienáveis: ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; usar a língua em privado e em público; relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; manter e desenvolver a própria cultura (UNESCO, 1996). Além destes, o documento ainda considera, dentre os direitos coletivos dos grupos linguísticos: o ensino da própria língua e da própria cultura; dispor de serviços culturais; a presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas (UNESCO, 1996).

Além dessa Declaração, é válido destacar a relação desse reconhecimento legal com o tema da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a Assembleia Geral das Nações Unidas, no final de 2006, em comemoração ao Dia Internacional dos Direitos Humanos, adotou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O texto dessa Convenção, em seu artigo 21, expõe medidas apropriadas para assegurar a liberdade de expressão e de opinião das pessoas com deficiência, bem como de seu acesso à informação. Nesse artigo, exige-se que os Estados Partes da ONU aceitem e facilitem o uso de línguas de sinais em trâmites oficiais, assim como também reconheçam e promovam o uso de línguas de sinais no interior de seus territórios nacionais.

Aliado a esses movimentos, é possível observar os esforços da *World Federation of the Deaf* (WFD). De acordo com Quadros (2018), essa Federação tem apoiado intensamente as organizações nacionais de surdos nas mobilizações para o reconhecimento de suas línguas de sinais. Até o ano de 2014, segundo De Meulder (2015), aproximadamente 31 países membros das Nações Unidas passaram a reconhecer línguas de sinais das comunidades de pessoas surdas habitantes em seus territórios. Conforme a autora, a materialização desse reconhecimento explícito pode ser distinguida em pelo menos cinco categorias que podem variar de acordo com as especificidades de seus contextos nacionais como, por exemplo, as questões legislativas e as atitudes dos países em relação à diversidade cultural e linguística. As cinco categorias de reconhecimento explícito de De Meulder (2015) são caracterizadas da seguinte forma:

i) O reconhecimento constitucional: é o caso do reconhecimento da língua de sinais contemplado na Constituição do Estado nacional. Apesar de parecer uma forma mais prestigiosa, ela não garante mais direitos do que outros tipos de reconhecimento.

ii) O reconhecimento por meio de legislação geral de línguas: trata-se do reconhecimento veiculado por um tipo de legislação que abarca a regulamentação de outras línguas em um Estado nacional.

iii) O reconhecimento por meio de uma lei de língua de sinais: compreende o reconhecimento materializado em uma lei específica sobre a língua de sinais.

iv) O reconhecimento por meio de uma lei de língua de sinais que inclui outros meios de comunicação: envolve legislações específicas que tratam da língua de sinais e de outros meios ou métodos de comunicação, e que podem resultar da diluição de outras propostas legislativas.

v) O reconhecimento por meio de legislação sobre o funcionamento do conselho nacional de línguas: menos comum, esse tipo de reconhecimento integra a legislação sobre o funcionamento de um conselho nacional de línguas, isto é, de uma organização que regulamenta as línguas de um determinado país.

Além dessas cinco categorias, De Meulder (2015) indica mais três categorias para designar o reconhecimento legal implícito de línguas de sinais em alguns países. A primeira envolve a menção da língua de sinais em legislações sobre deficiência, igualdade ou educação. A segunda categoria diz respeito ao reconhecimento concedido por declaração ou decisão governamental. A terceira, por fim, compreende o reconhecimento restrito a esferas estaduais ou municipais, como acontece com a língua de sinais americana, usada nos Estados Unidos da América, e com a língua de sinais quebequense, no Canadá.

De acordo com um infográfico publicado pela WFD, produzido por Murray e Kraus (2017 *apud* HLIBOK, 2018), é possível identificar 45 países cujas línguas de sinais foram explícita e legalmente reconhecidas. Com base nesse infográfico, no quadro abaixo, listo 46 países com o respectivo ano em que foi reconhecida uma de suas línguas de sinais nacionais. Incluí, no quadro, o caso da Costa Rica mencionado anteriormente e que não estava contemplado na divulgação da Federação.

Quadro 1 - Lista dos 46 países que reconheceram legalmente uma língua de sinais nacional

Ano	País	Ano	País
1995	Uganda	2008	Equador
1995	Finlândia	2008	Tchéquia
1995	Eslováquia	2009	Suécia
1995	Lituânia	2009	Bósnia e Herzegovina
1996	África do Sul	2009	Macedônia
1996	Colômbia	2009	Hungria
1997	Portugal	2009	Noruega
1999	Venezuela	2010	Quênia
1999	Letônia	2010	Zimbábue
2001	Uruguai	2010	Catalunha
2002	Brasil	2010	Chile
2002	Eslovênia	2011	Islândia
2002	Romênia	2011	Polônia
2002	Alemanha	2011	Japão
2003	Valônia (Bélgica)	2012	Costa Rica
2005	Áustria	2012	Rússia
2005	Turquia	2014	Dinamarca
2005	México	2015	Finlândia
2006	Nova Zelândia	2015	Sérvia
2006	Chipre	2015	Coreia do Sul
2006	Flandres (Bélgica)	2015	Escócia (Reino Unido)
2007	Estônia	2015	Papua-Nova Guiné
2007	Espanha	2016	Malta

Fonte: adaptado de Murray e Kraus (2017 *apud* HLIBOK, 2018).

É interessante notar que, além da forma como esse reconhecimento legal é materializado, ele assume diferentes concepções e resulta em regulamentações distintas, em termos de política e planejamento linguísticos. No contexto da Nova Zelândia, por

exemplo, a língua de sinais neozelandesa é cooficializada no território nacional, e passa a gozar do mesmo *status* jurídico que o inglês e o maori. Em Portugal, o reconhecimento da língua gestual portuguesa foi incluído no artigo 74º, sobre Ensino, da Constituição da República, de modo que essa língua foi caracterizada como uma expressão cultural e um instrumento de acesso à educação. No Brasil, a língua brasileira de sinais foi reconhecida, por lei, como um meio legal de comunicação e expressão e, na mesma legislação, é impedida de substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

É possível perguntar o que a diversidade nas formas de reconhecimento legal significa para os usuários das línguas de sinais. Para Conama (2013), o estatuto das línguas de sinais está diretamente relacionado com as condições socioeconômicas das comunidades nacionais de pessoas surdas. Entretanto, segundo Hlibok (2018), torna-se necessário um distanciamento temporal para perceber o êxito das políticas de reconhecimento legal de línguas de sinais na garantia de direitos. No entanto, a autora alerta para três dados divulgados pela WFD em 2011 e 2012: cerca de 92% de crianças surdas não têm acesso à educação em língua de sinais; aproximadamente 90% de crianças surdas na Europa recebem implantes cocleares; e muitas das escolas para surdos têm sido fechadas na última década.

Essas desarticulações possíveis entre reconhecimento legal das línguas de sinais e garantia de direitos às pessoas surdas podem ser compreendidas sob a lógica da inclusão, para fins de governamentalidade, como já mencionado anteriormente. Em diversos casos, políticas de línguas de sinais podem ser encontradas diluídas em políticas educacionais de inclusão e acessibilidade – o que, por si só, não pode ser assumido como bom ou ruim. Entretanto, há diversas razões para essa diluição e quero destacar, nesta discussão, uma delas e suas implicações para a questão da governamentalidade: a surdez tem sido interpretada, ao longo de sua história, mais como uma deficiência sensorial do que como uma expressão de diferença linguística.

Para compreender esse destaque, vale distinguir a noção de deficiência da noção de impedimento com base nos *Disability Studies*. Nesse campo teórico, não se nega o impedimento físico ou sensorial de um indivíduo, mas se entende que a deficiência é uma manifestação da relação desse impedimento com o meio no qual ele interage (McDONNELL, 2016). A deficiência, nesse caso, é produto de uma interpretação sobre um determinado impedimento. Historicamente, essa interpretação se associou à corrigibilidade, que "é entendida aqui como um estado permanente de correção vivido pelo sujeito a corrigir" (ARNOLD, 2006, p. 52).

Assim, é possível observar um movimento que conecta as línguas de sinais a uma característica da deficiência a ser corrigida ou governada; e as políticas de línguas de sinais às políticas educacionais de inclusão. Na sequência, exponho algumas considerações possíveis de serem feitas com base nessa discussão.

Considerações possíveis

Neste artigo, descrevi diferentes momentos históricos que caracterizaram a constituição do movimento de pessoas surdas em prol de suas línguas de sinais desde o século XIX. Também articulei a discussão da diversidade linguística ao tema da governamentalidade, de modo a destacar a lógica da inclusão linguística com uma grade de inteligibilidade para a discussão das políticas de línguas de sinais. Além disso, evidenciei, com base em autores que pesquisam essas políticas, como elas se organizam e se distinguem no cenário internacional.

Nesse sentido, é possível fazer algumas considerações sobre os efeitos da inclusão linguística das línguas de sinais nas sociedades contemporâneas. O primeiro deles diz respeito ao esforço político para que as línguas de sinais sejam utilizadas, concedendo o direito de acesso à educação e a outros serviços públicos através delas. Isso passa a exigir a regulamentação do ensino obrigatório dessas línguas na formação de professores, assim como também a formação de professores, tradutores e intérpretes dessas línguas.

Apesar do empreendimento notável em diversos países, é difícil negar que muitas estruturas das sociedades que buscam incluir as línguas de sinais ainda apresentam dificuldades para incorporá-las a uma lógica majoritariamente *fonoaudiocêntrica*. Além disso, ainda que pedagógica e linguisticamente seja recomendado que crianças surdas se desenvolvam em uma língua de sinais, o que se sobressai nas vivências percebidas no cenário internacional é o valor social historicamente atribuído a línguas de prestígio, que comumente são de modalidade oral-auditiva. Isso é evidenciado, principalmente, quando políticas de educação de surdos não garantem a erradicação da privação linguística nos primeiros anos de vida de muitas crianças surdas. Muitas das quais são conduzidas a tratamentos fonoaudiológicos para minimizar os efeitos da surdez precoce na dificuldade de aquisição de línguas orais.

Ainda em relação a essa questão, é valido destacar a necessidade de aceitação ou não das línguas de sinais por familiares ou responsáveis de crianças surdas, ou mesmo pela própria criança. Essa decisão, em muitos casos, está totalmente embasada em recomendações médicas que ignoram os benefícios da aquisição de uma língua de sinais. Importa apontar também para a ausência de condições institucionais, bem como para a falta de recursos humanos para que as línguas de sinais sejam usadas em diferentes contextos e situações, o que se torna uma grande barreira ao exercício de direitos linguísticos.

Por fim, destaco o que inúmeras pesquisas produzidas no campo dos Estudos Surdos já permitiram observar: a oportunidade de conviver em ambientes em que as línguas de sinais sejam amplamente utilizadas tem sido relacionada com a sensação de pertença a uma comunidade linguística (LANE, 1992). Tal oportunidade constitui evidências de como a língua opera no processo de constituição da consciência de si e da sua função como um componente da subjetividade.

Portanto, a partir dessas considerações, tenho entendido que as políticas de línguas de sinais, materializadas na proliferação de políticas explícitas de reconhecimento legal, embora seja uma condição necessária, não tem se constituído como uma condição suficiente para o avanço da qualidade de vida das pessoas surdas, bem como para a consolidação de uma cidadania cujos direitos (linguísticos também) sejam respeitados. Nesse caso, aponto para a importância da ampliação e aprofundamento de investigações em políticas linguísticas para surdos, bem como reforço a necessidade de estabelecimento de redes nacionais e internacionais de pesquisa que contribuam para o conhecimento do impacto das políticas de línguas de sinais em diferentes regiões e países.

Referências

ARNOLD, Delci Knebelkamp. *Dificuldades de aprendizagem*: o estado de corrigibilidade na escola para todos. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006. Disponível em: http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/Dificuldades%20de%20aprendizagem.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

BENVENUTO, Andrea; SÉGUILLON, Didier. Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834-1942: por uma história política das mobilizações coletivas dos surdos. *Moara*, n. 45, p. 60-78, set. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i45.3707. Acesso em: 25 jan. 2021.

BERENBLUM, Andrea. *A invenção da palavra oficial*: identidade, língua e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CONAMA, John Bosco. Situating the socio-economic position of Irish Deaf community in the equality framework. *Equality, Diversity and Inclusion*: An International Journal, v. 32, n. 2, p. 173-194, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1108/02610151311324406. Acesso em: 25 jan. 2021.

DECROSSE, Anne. Um mito histórico, a língua materna. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). *Multilinguismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989. p. 19-29.

DE MEULDER, Maartje. The Legal Recognition of Sign Languages. *Sign Language Studies*, v. 15, n. 4, p. 498-506, 2015. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/26191000. Acesso em: 25 jan. 2021.

HLIBOK, Tawny Holmes. Language Policy in the Context of Sign Languages and Deaf Community Activism. *Llengua, Societat i Comuunicació*, n. 16, p. 54-62, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1344/LSC-2018.16.7. Acesso em: 25 jan. 2021.

JANSON, Tore. *A história das línguas*: uma introdução. São Paulo: Parábola Editorial 2015.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência*: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANE, Harlan; PILLARD, Richard C.; HEDBERG, Ulf. *The People of the Eye*: deaf ethnicity and ancestry. New York: Oxford University Press, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297. Acesso em: 25 jan. 2021.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

McDONNELL, Patrick. Disability, Deafness and Ideology in the Twentieth and early Twenty-first Centuries. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 777-788, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661091. Acesso em: 25 jan. 2021.

NASCIMENTO, Gabriel Silva. *A língua própria do surdo*: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: http://dspace3.ufes.br/handle/10/11378. Acesso em: 25 jan. 2021.

PADDEN, Carol. Translating Veditz. *Sign Language Studies*, v. 4, n. 3, p. 244-260, 2004. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/26190749. Acesso em: 25 jan. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. Language Policies and Sign Languages. In: TOLLEFSON, James; PÉREZ-MILANS, Miguel (Eds.). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford University Press: Oxford, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.15. Acesso em: 25 jan. 2021.

RODRIGUES, José Raimundo. *As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900)*: problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/10846. Acesso em: 25 jan. 2021.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e095. Acesso em: 25 jan. 2021.

SEVERO, Cristine Gorski. A diversidade linguística como questão de governo. *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, p. 107-115, mai./ago. 2013. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.01. Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação, identidades e diversidades: uma análise da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural. *Quaestio*, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 371-385, nov. 2015. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2395. Acesso em: 25 jan. 2021.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

STOKOE, William. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 10, n. 1, p. 3-37, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1093/deafed/eni001. Acesso em: 25 jan. 2021.

UNESCO. *Universal Declaration of Linguistic Rights*. Barcelona: World Conference on Linguistic Rights Barcelona, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267. Acesso em: 25 jan. 2021.

VEDITZ, George. *Preservation of Sign Language*. National Association of the Deaf. EUA. 14 min. 1913. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XITbj3NTLUQ. Acesso em: 14 mar. 2020.

WRIGLEY, Owen. *The Politcs of Deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À ARTE E CULTURA EM LIBRAS: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS DE TRADUÇÃO

PUBLIC POLICIES FOR ACCESS TO ART AND CULTURE IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE: LINGUISTIC POLICIES AND TRANSLATION POLICIES

Neiva de Aquino ALBRES[1]

RESUMO: Este artigo explora a tradução e interpretação artística, mais especificamente a teatral para espectadores surdos, uma especialidade que tem despontado por conta de políticas públicas fomentadas por diretrizes internacionais, documentos nacionais e locais. Trata-se de pesquisa documental tomando a legislação que compreende uma política linguística como foco de análise com base em referenciais de pesquisadores da área dos estudos da tradução e interpretação das línguas de sinais. Caracteriza-se, portanto, por análise desses discursos, que permitem compreender como os surdos são indicados na política e como os tradutores intérpretes são introduzidos como serviço de acessibilidade, a fim de compreender os acontecimentos sociais. Constatamos que a comunidade surda é enquadrada como pessoa com deficiência e tem direito à cultura em condições de igualdade. A Libras é concebida como um recurso de acessibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Política Linguística. Planejamento linguístico. Línguas de sinais. Tradução Português-Libras.

ABSTRACT: This paper explores the translation and artistic interpretation, more specifically the theatrical for spectators of the deaf, a specialty that has as a dispatcher on account of public policies fostered by international directories, public and local documents. This is documentary research adopting legislation that includes a linguistic policy as the focus of analysis based on references from researchers in the translation studies and interpretation studies of sign languages. It is characterized, therefore, by analyzing these speeches, which select to understand how deaf people are indicated in the policy and how specialized translators are introduced as an accessibility service, in order to understand social backgrounds. We found that the deaf community is classified as a person with disabilities and has the right to culture under conditions of conditions. Brazilian Sign Language is conceived as an accessibility resource.

KEYWORDS: Language Policy. Language planning. Sign Language. Portuguese-Libras translation.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais – Libras ascende nacionalmente principalmente a partir da Lei nº 10.436/2002, que a reconhece como uma língua proveniente de comunidades surdas. Além disso, o Decreto nº 5.626/2005 traz uma série de orientações

1. Doutora em Educação Especial (UFSCar); Departamento de Língua Brasileira de Sinai - DLSB, Centro de comunicação e expressão - CCE; Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. neivaalbres@ufsc.br; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1567-297X.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 28/08/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

em relação à inserção de ações para a promoção de políticas inclusivas para pessoas surdas em espaços sociais, sobretudo os educacionais. A Libras foi incluída também no Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), constituído pelo Decreto nº 7.387/2010 (BRASIL, 2010).

Há um conjunto de autores que se dedicam aos estudos de políticas públicas voltadas para a educação de surdos (QUADROS, 2005; FERNANDES, 2014; ALBRES, 2020). Contudo, os direitos linguísticos para as comunidades surdas que envolvam outras esferas da vida social, como a saúde, cultura, lazer, turismo, entre outros, ainda estão em estudos pontuais (ALMEIDA, 2008; RODRIGUES, 2010; SANTOS; FRANCISCO, 2018; SANTOS; POLTRONIERE-GESSER, 2019;) em temas que recorrentemente perpassam pela tradução. Dessa forma, a discussão não se restringe ao uso da Libras, mas transcorre sobre o acesso do surdo aos conhecimentos, os quais envolvem práticas, políticas linguísticas e políticas de tradução (SANTANA, 2018).

Napier *et al.* (2006) apresentam os diferentes contextos de atuação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais e, dentre eles, consideram que o de performance desenvolveu-se posteriormente a outros contextos, como o educacional e o jurídico. No Brasil, vislumbramos que a esfera artístico-cultural, atualmente, tem crescido significativamente, bem como as pesquisas que tomam como objeto de estudo a peculiaridade da prática envolvendo textos dramáticos, abrangendo tradução de peças teatrais (RIGO, 2013; FOMIN, 2018; MORAIS; SANTANA, 2019; FERREIRA; SILVA-NETO, 2020).

Embora existam leis que garantam acessibilidade, o público surdo fica limitado a frequentar os locais em que eventos artísticos acontecem, levando-os a ter que combater a carente e deficiente organização político-social desses espaços (RIGO, 2013). A forma como as políticas são declaradas em documentos (leis, portarias, decretos) criam uma expectativa de acesso pleno aos bens culturais disponíveis a todos os cidadãos, mas da forma como são interpretadas e conduzidas podem dificultar o real direito de usufruir de espaços culturais e públicos no país.

De modo geral, sabemos que é somente por meio de mecanismos legais que podemos determinar ajustes em instâncias sociais e públicas para que possam oferecer serviços e transformem a condição de acesso de surdos aos bens culturais. A legislação pretende assegurar que as pessoas surdas tenham acesso aos bens culturais. Contudo, cabe examinar como descrevem os modos para que essa minoria linguística composta por pessoas surdas aproveite espetáculos em condições de conforto equivalentes às oferecidas aos demais espectadores ouvintes. Assim, estabelece-se como foco neste trabalho, principalmente, os espetáculos teatrais.

Apresenta-se, neste artigo, o desenvolvimento e os resultados de pesquisa sobre políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais – Libras voltadas para a esfera artístico-cultural para surdos no Brasil relacionando-as com políticas de tradução.

Objetiva-se realizar a descrição e análise de documentos internacionais e nacionais que produzem políticas linguísticas que afetam a vida da comunidade surda falante de Libras, considerando que dentre os efeitos desta política está a inserção de tradutores e intérpretes de Libras-Português (TILSP) na esfera artístico-cultural. Delimita-se a análise discursiva sobre teatros/espetáculos como produções culturais ouvintes, portanto, aqueles concebidos em Português (ou outras línguas orais/faladas) que, para serem acessados pelos surdos falantes de Libras, precisam contar com tradução/interpretação para essa língua.

O reconhecimento da língua e de uma comunidade falante de Libras no Brasil

Em meio aos anos de 1990 o movimento da comunidade surda brasileira buscou o reconhecimento de sua língua de sinais e direitos de acesso ao conhecimento, cultura e informações por meio dela. Um grande e longo movimento histórico foi percorrido, como descrito por Brito (2013), o que culminou com o reconhecimento da Libras e diretrizes para educação, saúde e cultura (BRASIL, 2005). Esses dois instrumentos jurídicos (Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005) são considerados como intervenções no planejamento do status da Libras (CALVET, 2007) para a comunidade surda no Brasil. Muitas conquistas legais decorreram desses documentos, pois ambos tratam da difusão da Libras, sobre seu ensino e sobre formação de profissionais. Todavia, há outro conjunto de leis que tratam de grupos maiores, vulneráveis e descobertos historicamente de direitos, como as pessoas com deficiência.

A legislação brasileira mantém em leis os direitos básicos à Libras e a acessibilidade física para deficientes físicos ou cegos em legislação comum. Ross (2004, p. 214) considera que "as pessoas com deficiência exigem a proteção as suas necessidades específicas, condição essencial à manifestação do respeito as suas diferenças" e a produção de uma normativa geral contribui para agregar mais pessoas a uma única ação política.

A legislação contribuiu para assegurar, pelo menos no papel, a educação bilíngue para surdos, o direito ao acesso e a permanência na educação, a Libras como língua de instrução e o acesso à informação em Libras. A participação da comunidade surda em conselhos gestores de políticas públicas se faz fundamental. Como indica Gohn (2007, p.108), para que "[...] se tornem atuantes, fiscalizadores das ações do poder público e denunciadores dos lobbies econômicos que pressionam e dominam os aparelhos estatais, eles estarão construindo as bases de uma gestão democrática". Assim, os conselhos gestores de políticas públicas "constituem uma das principais experiências de democracia participativa [...] representam uma conquista inegável do ponto de vista da construção de uma institucionalidade democrática entre nós" (TATAGIBA, 2005, p. 209). Geralmente, a participação de líderes surdos no Conselho Nacional dos Direi-

tos da Pessoa com Deficiência – Conade[2] se fez pela indicação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, assim como a participação de surdos representantes da FENEIS na Comissão de Estudos da Acessibilidade de Comunicação e Visual para pessoas surdas e deficientes auditivos – ABNT.

Apesar da legislação reconhecer a Libras como língua, a comunidade surda como minoria linguística e garantir os serviços públicos por meio da Libras associada a uma política de inclusão, ainda é problemática a sua aplicação. Lodi (2013) trata das contradições do desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e ressalta a ideia de que incluir não significa nada além de promover o convívio social/escolar. As políticas linguísticas ainda acreditam no caráter instrumental da Libras e não revelam o quão essencial se faz na vida dos surdos, construindo representações, por vezes equivocadas das formas de ser bilíngue (Libras-Português) (QUADROS, 2005).

Apesar dessas contradições, historicamente houve uma evolução política de acesso em Libras a diferentes bens culturais. Nos interessa compreender essa política que envolve a atuação de TISLP. A literatura indica que, em grande parte, esses documentos tratam de política de tradução.

> Problematizamos não ser possível discutir, tanto, política linguística, quanto, política educacional para surdos sem tratar de políticas de tradução. Então, a tradução, transversalmente perpassa pela política linguística, pela política da educação, pela política da saúde, pela política de acesso aos bens culturais da humanidade (ALBRES, 2020, p. 40).

O ponto de interesse desse estudo refere-se à tradução e interpretação na esfera artístico-cultural. Sabemos, contudo, que as políticas públicas interferem sobremaneira nas formas como os campos de atuação têm sido desbravados no país. Nesse sentido, procuramos problematizar a política de acesso à arte e cultura, mais especificamente de espetáculos teatrais.

Metodologia de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 14), "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quan-

2. O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. O Conade faz parte da estrutura básica do Ministério dos Direitos Humanos. (https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/orgaos-colegiados/conade/conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-conade) em 1 de junho de 1999, através do Decreto 3.076/1999. Atualmente está vinculado ao ministério da mulher, da família e dos direitos humanos.

tificado". Esta abordagem tem o foco em compreender o fenômeno em si com todo o seu contexto histórico social. Adotamos o método de análise dialógica do discurso (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016). O precursor da análise de discurso, na perspectiva que abordaremos, é Bakhtin (2016), tratando as relações entre linguagem, sociedade e ideologia. De modo geral, nessa análise de discurso inventariamos documentos problematizando: a quem se endereça? Com que finalidade? Em que circunstância? E que indicações revelam o documento?

Neste trabalho, o material de análise são discursos provenientes de documentos que tem "força política". Documentos são meios de comunicação que foram criados com uma finalidade, destinados para que alguém tenha acesso a eles. Logo, é importante entender quem o produziu e com qual objetivo, não apenas como 'contêineres de informações'; é preciso compreender seu contexto. A pesquisa documental consiste em técnicas para coletar, compreender e analisar estes materiais, que devem responder às questões iniciais, extraindo as informações relevantes para compreender o fenômeno (FLICK, 2009).

Nosso objeto são discursos extraídos de documentos políticos no Brasil. Dessa forma, este trabalho caracteriza-se por estudo documental, em que documentos legais foram tomados como fontes para a compreensão do fenômeno do reconhecimento pelo direito linguístico de acesso aos bens artístico-culturais, especialmente espetáculos teatrais traduzidos para Libras.

Utilizamos "uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações", e propomos uma metodologia para a análise de conteúdo a ser desenvolvida em três fases (GIL, 1990, p. 163). A primeira fase é a de pré-análise e consiste na organização do material, da escolha dos documentos. Nesta etapa, selecionamos os documentos que versam sobre Libras, surdos e acesso a bens artísticos e culturais. Assim, foram escolhidos os seguintes documentos para compor nossa análise:

Quadro 1 - Relação de documentos analisados

Ano	Documento	Descrição e fonte
	INTERNACIONAL	
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Declaração Universal dos Direitos Humanos. https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf
1996	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. DHNET. http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf

NACIONAL		
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_26.06.2019/art_215_.asp .
1991	Lei 8.313 de 2 de julho de 1991	Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. (conhecida como Lei Rouanet). https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8313-23-dezembro-1991-363660-normaatualizada-pl.html
2000a	Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm
2000b	10.098, de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000.
2003	Instrução Normativa IPHAN nº 1 de 25/11/2003	Dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal, e outras categorias, conforme especifica. https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=75637
2004	Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
2005	Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm
2010	Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010.	O Plano Nacional de Cultura (PNC) é um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias, ações e metas que orientam o poder público na formulação de políticas culturais.
2011	Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
REGIONAL		
2019	Lei nº 17.685, de 11 de janeiro de 2019	Estabelece normas e critérios básicos de acessibilidade por deficiência auditiva e visual em políticas públicas no Estado de Santa Catarina. http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2019/17685_2019_lei.html

Fonte: Produzido pela autora.

A escolha destes documentos se deu por conta do recorte estabelecido pela pesquisa: de abrangência nacional, voltando-se para surdos, Libras e acesso à arte e cultura, e em Santa Catarina. A segunda fase envolveu a exploração do material, a tarefa de codificação, ou seja, escolha das unidades de análise e da enumeração das categorias. Em seguida, na terceira fase, ocorreu o tratamento dos dados, acompanhado da interpretação que envolve a generalização sobre os dados (GIL, 1990).

Aspectos históricos para o direito à cultura e ao teatro como arte

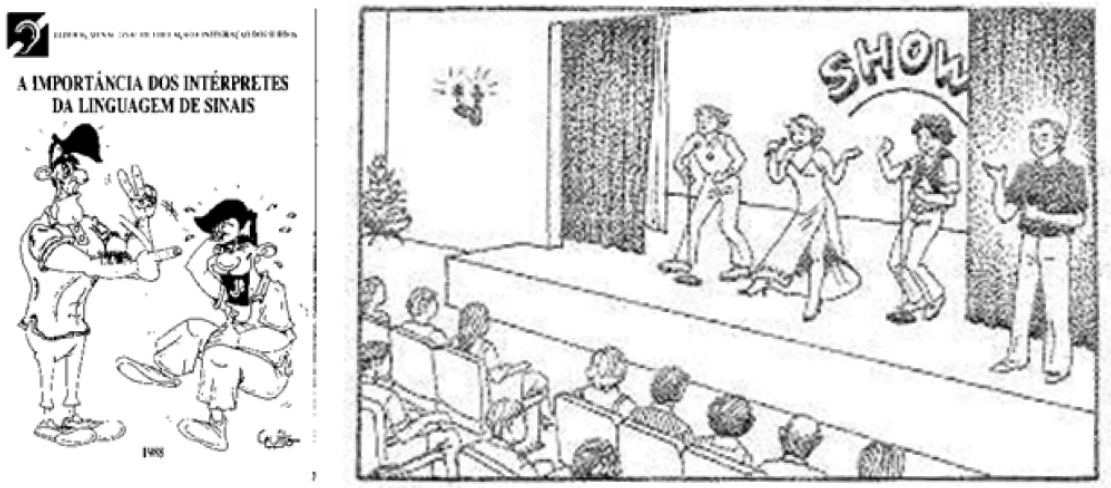
Apresentamos, nesta seção, a coletânea de leis, decretos e atos normativos do Brasil historicamente construídos seguindo uma linha temporal. Iniciamos por normativas internacionais das quais o Brasil é signatário e que influenciam deliberações brasileiras.

No Brasil, na década de 1970, a população indicava a necessidade da introdução de reformas democráticas, popularização de serviços básicos de educação, saúde, entre outros. A preocupação com a ascensão cultural dos cidadãos estava presente desde o final da 2ª Guerra Mundial, por meio de campanhas patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], um dos órgãos da ONU. Mais especificamente, a comunidade surda, enquadrada como deficiente, é primariamente explicitada em normativas de educação no bojo da discussão sobre Educação Inclusiva, mencionada ao lado de todos os grupos historicamente marginalizados (mulheres, negros, indígenas) conforme definido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na garantia de direitos linguísticos e educacionais já indicando a língua de sinais como essencial para a comunidade surda.

Antes disso, diante do sistema econômico capitalista e político, a vida humana sofre discriminação pela diferença econômica, social, racial, de gênero, entre outras. Tanto que em 1948 foi criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), um documento que serve de referência para o amplo exercício da cidadania e dos **direitos e liberdades** básicas de todos os seres humanos. No artigo II estabelece que "[...] 1 – Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua [...]" (ONU, 1948). Assim, a declaração indica, em uma única passagem, que a língua não pode ser fator de discriminação. Esse fato se aplica em países com mais de uma língua reconhecida ou com mais de uma língua em circulação, congregando imigrantes, indígenas ou população de fronteira, assim como pessoas surdas falantes de línguas de sinais (CAVALCANTI, 1999). Coloca-se contra a discriminação e influencia a promoção de projetos de inclusão social e educacional, que ganha força nos anos de 1990.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), desde a década de 1980, já vislumbrava o direito linguístico de acesso à arte e aos bens culturais em Libras por meio de tradução e interpretação, como pode ser observado em sua publicação (FENEIS, 1988). A Figura 1 indica a importância desse profissional no teatro e em atividade cultural cênica.

Figura 1 - Intérpretes de línguas de sinais na esfera artístico-cultural produzida pela FENEIS.



Fonte: Feneis (1988, p. 05)

Essa política percorre um longo processo, até mesmo estabelecendo serviços de educação em escolas públicas e gratuitas, explicitada nos compromissos assumidos com a agenda internacional promovida pelo Banco Mundial. Gradativamente, as redes públicas de serviços dos estados e municípios foram absorvendo o discurso da inclusão, do respeito à diferença e de programas para atendimentos específicos. Nota-se, porém, que os dados iniciais indicam, principalmente, políticas de inclusão para o campo da educação, estando implícito o acesso à cultura e arte.

A UNESCO (1996, s.p.) indica que pelos preceitos do direito linguístico não poderia haver "qualquer limitação dos direitos desta comunidade ou dos seus membros ao pleno uso público da própria língua na totalidade do seu espaço territorial". A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) identifica a necessidade de políticas para se garantir às comunidades linguísticas no mundo o direito de manter suas línguas, culturas e nacionalidades. A UNESCO reconhece que a garantia de direitos deve preceder aspectos culturais ou de convenções sociais específicas. Dito de outro modo, há a consideração da confluência das variáveis citadas acima, mas elas não podem justificar a discriminação e o prejuízo à vida humana. Nesse sentido, a comunidade surda lutou pelos seus direitos linguísticos, conquistando alguns avanços em décadas de trabalho que apresentaremos nesta seção, inclusive de acesso à cultura.

No mesmo documento, a UNESCO (1996) considera que há direitos individuais e direitos coletivos dos grupos linguísticos, especificados nos termos do artigo 2°:

> 1. [...] considera como direitos individuais:
> - o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; - o direito ao uso da língua em privado e em público;
> - o direito ao uso do próprio nome;
>
> 2. [...] considera que os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir ainda - o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; - o direito a dispor de serviços culturais; - o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; - o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas (UNESCO, 1996, s.p., grifo nosso).

Da forma como está expresso neste documento da UNESCO, é possível perceber que o Brasil, desde a Constituição Federal de 1998, no capítulo III "Da Educação, da Cultura e do Desporto", indicava como premissa a construção de uma política de acesso à cultura, como também linguística que atendesse às diferenças linguísticas.

> Seção II Da Cultura. Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
> § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

Como mencionado, o acesso à cultura, desde os anos de 1980, já imprimia eixo de investimento político. O direito a "todos" é abrangente e a política indica especificamente alguns grupos minoritários para valorização de manifestações culturais como indígenas e afro-brasileiras. Contudo, ainda não se mencionava as especificidades de pessoas falantes de outras línguas ou pessoas surdas, mesmo porque o Brasil tem uma forte ideologia de país monolíngue (MOITA LOPES, 1996; LUCENA; TORRES, 2019).

Quando se faz uma análise sistêmica de diversas leis atuais que embasam a construção de políticas destinadas à comunidade surda brasileira, podemos afirmar que a política linguística voltada para a língua de sinais tem avançado nos últimos anos. A Lei nº 10.436 de 2002 é considerada o marco, pois ela impulsiona a política linguística da Libras para patamares antes inimaginados e muito distantes da realidade de outros países, inclusive de outras comunidades surdas da América Latina. Mas, podemos mencionar que antes mesmo do reconhecimento da Libras, no ano de 2000, já se estabeleceu no Brasil o atendimento diferenciado para as pessoas surdas em organismos oficiais, como preconiza a UNESCO (1996).

A Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 (BRASIL, 2000a), versa basicamente sobre prioridade, o que desencadeia práticas de reserva de espaços, ou seja, locais demarcados em espaços públicos, por exemplo, casas de espetáculos e similares. Essa lei indica apenas "tratamento diferenciado", mas não especifica de que modo ou em que língua, não sendo possível medir seus efeitos na comunidade surda. Outra lei, do mesmo ano, Lei nº 10.098 de 2000 (BRASIL, 2000b), estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, indicando especificamente modos de supressão de barreiras de comunicação. Nos termos da lei, define como

> II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
>
> d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
>
> IX - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2000b).

Esse foi o primeiro documento a explicitar o atendimento por meio da Libras. A efetiva participação social em Libras, seja mediada por intérpretes ou com funcionários capacitados em Libras ou população geral apta para interação em Libras, só tem garantia possível com intervenção política. Como implementar algo novo e sem indicativos de qualidade e especificidade à cada comunidade?

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) compreende que a participação da comunidade é essencial e instrui que é preciso que junto as organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência "2.6 b) Assegurar a sua participação nos processos de intervenção, através da discussão conjunta de alternativas e do acompanhamento e avaliação, a fim de garantir a correta aplicação de soluções em acessibilidade" (BRASIL, 2003). Essa Instrução Normativa do IPHAN nº 1 de 25/11/2003 (BRASIL, 2003) configura-se como um tipo de política enquanto ação que norteia e determina medidas que administram e organizam a vida social. A apresentação de novas estruturas sociais é extremamente importante, mas de difícil implementação.

O Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 dá continuidade à essa garantia, mas indica como condição de acessibilidade aos surdos o atendimento em Libras, seja por meio de funcionários com competência linguística em Libras para comunicar-se ou pelo serviço de TILSP. Esse decreto regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Apresentamos o texto do decreto.

> Art. 6o O atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas de que trata o art. 5o. §1o O tratamento diferenciado inclui, dentre outros: III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento;
>
> Art.59. O Poder Público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, ledores, guias intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea (BRASIL, 2004).

Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) inclui os "tradutores e intérpretes de Libras" como profissional para promover a acessibilidade para os surdos, indicando sua contratação em serviços e eventos científico-culturais, podendo, a partir dessa legislação, reivindicar a colocação de TILSP em espetáculos, principalmente promovidos por entidades públicas que os ofereçam como serviços de promoção à cultura, arte e entretenimento. Fomin (2018, p. 32) critica que "o decreto estabelece prazos generosos para a execução de adequações".

Aspectos ideológicos e científicos diferem o modo de conceber as línguas de sinais. Entre outras medidas, essa lei estabelece o direito à língua de sinais como mecanismo de acessibilidade, em diversas esferas – midiáticas, sociais, educativas, na área da saúde, entre outras. Assim, concebe a Libras como língua de acessibilidade, como um instrumento de inclusão paras as pessoas surdas, considerando-as ainda deficientes (LODI, 2013).

Evidenciamos, então, nesse arcabouço legal, como a língua de sinais é concebida no Brasil: ora como código, como sistema linguístico; ora como um instrumento de aprendizagem; ora como um meio de comunicação e como um meio de acessibilidade; entretanto, pouco ou nada se firma em uma concepção de língua como bem histórico-cultural que constitui os sujeitos que dela são falantes, a não ser pelo Decreto Federal nº 7.387/2010 (BRASIL, 2010) do Inventário Nacional da Diversidade Linguística

(INDL). Apontamos que essas perspectivas sobre a Libras convivem e convergem para o mesmo fim, para a garantida de direitos linguísticos por meio de políticas linguísticas, mas podem estabelecer diferentes concepções de linguagem.

Outros exemplos de política linguística podem ser citados quando tratam de garantia de direito de atendimento em Libras. Por exemplo, o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência no Brasil, promulgado pela Lei nº 12.470 de 31 de agosto de 2011 (BRASIL, 2011), cobre diversas áreas da vida dos sujeitos, prevendo ações para I - acesso à educação; II - atenção à saúde; III - inclusão social; e IV - acessibilidade. Para este artigo, vamos aprofundar na visa social e acessibilidade. "A responsabilidade de priorizar medidas visando à promoção do exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência, a partir dos eixos de atuação previstos neste Decreto". Estabelece ainda que "§ 1º O Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento será composto por representantes, titular e suplente, dos seguintes órgãos: XV - Ministério da Cultura".

Nesse sentido, o ministério da cultura, dentre os outros, tem como função planejar, instruir e promover eventos culturais acessíveis, programas e ações específicas. A Lei nº 12.470 (BRASIL, 2011) não especifica a Libras, mas no rol da legislação contemporânea a ela fica subentendido que no caso de pessoas surdas a Libras é essencial. A não explicitação e denominação da língua de uso no evento cultural é um problema da política, pois ela fica sujeita à interpretação pessoal e vulnerável, requerendo reivindicações pessoais.

Nesse mesmo período, foram criadas Centrais de Interpretação de Libras (CIL) a fim de atender com serviços de tradução e interpretação educação, na saúde, na inclusão social e como acessibilidade linguística provendo "44 centrais para 24 estados e o Distrito Federal até o final de 2014" (BRASIL, 2014, p. 152).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), entre outras medidas, no capítulo IX "Do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer" estabelece o direito à língua de sinais como mecanismo de acessibilidade, em diversas esferas, explicitando o "direito à cultura" e o acesso ao "teatro".

> Capítulo IX sobre o Direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, diz: "Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:
>
> I - a bens culturais em formato acessível;
>
> II - a programas de televisão, cinema**,** teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e
>
> III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos"

> § 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Observa-se a legislação em vigor, em especial a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Ao analisar os preceitos desse Estatuto, constata-se que se optou por uma norma mais genérica, exigindo como regra que as produções tenham formatos acessíveis, sem especificar qual tecnologia a ser empregada, exemplifica-se formatos que poderão ser adotados[3]. Esse fenômeno é prudente, no sentido de que formatos muitos específicos podem não se adequar a todos os tipos de espetáculos ou produções. Concordamos que regulamentações devem assegurar os direitos linguísticos, mas flexibilizar os modos de empregá-los. Por outro lado, o ponto negativo da não explicitação do TILSP é que algumas empresas podem disponibilizar legendagem em português ou a restrição de espaço e visualização, o que não atende de fato surdos falantes de Libras que não tem total domínio do português escrito, como também a não adequação de tempo espaço de visualização da tela do equipamento e do palco, como indicam estudos nacionais (FOMIN, 2018).

Outro aspecto interessante é que a lei veda qualquer argumento de não disponibilização do espetáculo por ser um projeto privado, sendo direito de qualquer cidadão o acesso ao conteúdo cultural. O que as empresas têm feito é estabelecer algumas apresentações do rol de espetáculos de uma turnê da companhia com interpretação em Libras, ou seja, nem todos os dias e horários terão tradução-interpretação para Libras. Muitas vezes, esses indivíduos são limitados em suas opções quando querem assistir uma apresentação de teatro. Assim, geralmente, as empresas de teatro limitam as apresentações acessíveis a uma data específica, seja com audiodescrição ou intérpretes de línguas de sinais.

Apesar de normativas nacionais indicarem o direito à cultura e à arte de diferentes formas, estabelecendo formatos acessíveis como legendas, Libras ou audiodescrição (para todos os filmes, vídeos, fotos e produções musicais), constatamos que é principalmente com base na Lei Rouanet (Lei 8.313/91) assim como pela Lei do Audiovisual (Lei 8.685/93)[4] que as empresas e produtoras beneficiadas com doações e patrocínios de dinheiro público passam a adotar formas de acessibilidade, geralmente, via contratação de TILSP.

3. Há outras formas de acessibilidade e mediação entre o Português e a Libras em espetáculos teatrais. Por exemplo, a acessibilidade para espectadores ouvintes em espetáculos encenados em Libras, por meio de "voicing readers" como um apoio de voz (Português) ou dublagem/narrativa (FOMIN, 2018; RESENDE, 2019).

4. Apesar de mencionar uma legislação da esfera audiovisual não aprofundaremos nessa análise, visto que não enquadra no escopo deste artigo.

> Art. 2º O PRONAC será implementado através dos seguintes mecanismos:
>
> I - Fundo Nacional da Cultura - FNC;
>
> II - Fundos de Investimento Cultural e Artístico - FICART;
>
> III - Incentivo a projetos culturais.
>
> § 1º Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais cuja exibição, utilização e circulação dos bens culturais deles resultantes sejam abertas, sem distinção, a qualquer pessoa, se gratuitas, e a público pagante, se cobrado ingresso. *(Parágrafo único transformado em § 1º pela Lei nº 11.646, de 10/3/2008)*
>
> § 2º É vedada a concessão de incentivo a obras, produtos, eventos ou outros decorrentes, destinados ou circunscritos a coleções particulares ou circuitos privados que estabeleçam limitações de acesso. *(Parágrafo acrescido pela Lei nº 11.646, de 10/3/2008)*
>
> § 3º Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento. *(Parágrafo acrescido pela Lei nº 13.146, de 6/7/2015, publicada no DOU de 7/72015, em vigor 180 dias após a publicação) (BRASIL, 1991)*

Essa lei restringe o financiamento a projetos culturais que "sejam abertas, sem distinção, a qualquer pessoa". As produtoras e empresas envolvidas com produções culturais atentas a esse financiamento começam a promover espetáculos acessíveis. Cabe contextualizar que na atual política nacional, diante de um governo de direita, esses mecanismos de fomento via lei de incentivo (fiscal) estão ameaçados. As consequências são catastróficas, desde a própria produção cultural até a acessibilidade desses bens para a comunidade surda, como também o desenvolvimento dessa esfera de trabalho para os TILSP, ou seja, atingem uma cadeia inteira da economia criativa.

Até o momento compilamos um conjunto de legislação nacional, mas esse movimento federal tem seus reflexos em reivindicações locais e documentos regionais. Após o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência no Brasil (2015) alguns estados brasileiros criam projetos de leis que obrigam as salas de teatro a disponibilizarem intérpretes de Libras para os cidadãos surdos, sujeito à advertência, multa, interdição parcial e interdição total em alguns estados[5], inclusive no Estado de Santa Catarina.

Alguns estados desenvolvem projetos articulados e contam com a participação de intérpretes das CILs ou funcionários públicos vinculados às secretarias de educação, visto que a proximidade temática e social entre eventos científicos, culturais e educacionais é evidente.

Em Santa Catarina, a Lei nº 17.685, de 11 de janeiro de 2019, estabelece normas e critérios básicos de acessibilidade por deficiência auditiva e visual em políticas públicas no estado.

5. https://www.librasol.com.br/al-ba-aprova-projeto-que-obriga-salas-de-teatro-a-colocarem-interprete-de-libras.

> Art. 1º Ficam estabelecidos, nesta Lei, normas e critérios básicos de acessibilidade às pessoas com deficiência auditiva e visual em projetos e programas estaduais, nos financiados ou apoiados com recursos públicos à iniciativa privada e a órgãos da Administração Pública municipal, através de: I – audiodescrição; II – legendagem descritiva; III – LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais (SANTA CATARINA, 2019).

Da forma como está escrito, a lei indica que a obra deve ser produzida com as três formas de acessibilidade. A lei refere-se a "projetos e programas", isso envolve projetos culturais, sociais, educacionais, e produções audiovisuais, o que inclui eventos culturais-artísticos destinados à população do Estado de Santa Catarina. Ainda, a lei faz uma advertência específica para a comunidade surda ao estabelecer que "§ 4º A legendagem descritiva em obras audiovisuais poderá ser substituída pela utilização da linguagem de sinais, para garantir o acesso das pessoas com deficiência auditiva ao conteúdo falado e audiodescrito" (SANTA CATARINA, 2019). Esse fato evidencia a valorização da Libras em comparação à língua portuguesa escrita e o reconhecimento de que nem todo cidadão surdo teve condições escolares apropriadas para aprender o português por escrito de forma suficientemente satisfatória para acompanhar obras artístico-culturais pelo português escrito. Ainda estabelece que:

> Todos os projetos de produção audiovisual financiados com recursos públicos geridos a partir de fundos estaduais deverão contemplar nos seus orçamentos serviços de legendagem descritiva, audiodescrição e LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais (SANTA CATARINA, 2019).

A lei local não explicita o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português, apenas indica como um serviço a ser desenvolvido. Espera-se que esse trabalho seja desenvolvido por profissional competente com formação específica, mas não há garantia da qualidade do serviço sem a explicitação na lei e sem que a legislação em instancias superiores (federal) enfatizem a denominação e formação profissional.

Constatamos que apenas a lei de 2004 indica o profissional tradutor na interpretação da esfera cultural, o que antecede o Decreto nº 5.626/2005 que estabelece cursos de formação superior de TILSP ou a formação em nível médio. Além disso, o decreto de 2005 não menciona a atuação na esfera artístico-cultural, apenas especifica a formação para atuação na esfera educacional, indicando que, para interpretação para alunos surdos matriculados no ensino fundamental, pode-se admitir profissional com formação em nível médio e para interpretação para alunos surdos em ensino médio e superior se requer a formação superior do TILSP. Assim, não há qualquer objeto legal que exija formação superior em tradução para atuação na esfera artístico-cultural, nem mesmo a lei de reconhecimento da profissão (BRASIL, 2010). Essa lei regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras (Lei nº

12.319/10) e exige a formação em nível médio e certificado de curso profissionalizante, de extensão universitária ou de formação continuada promovida por instituição de ensino superior ou outra entidade credenciada.

Outro aspecto que precisa ser mencionado na lei local que favorece sua execução se refere à questão do financiamento com recursos públicos. As empresas (produtoras) preocupam-se com a economia dos projetos, mas dependem de financiamento mesmo que parciais para sua execução, o que os força a prever no orçamento valores destinados a acessibilidade. Ainda assim não se pode garantir a qualidade do serviço, dessa forma a participação da comunidade surda no processo de acompanhamento das políticas públicas e avaliação e monitoramento são essenciais.

O campo da interpretação na esfera artístico-cultural tem crescido na região sul, mais especificamente em Florianópolis. O início desses eventos ocorreu em 2014 e o crescimento circunscreve os anos de 2017 e 2018, como espetáculos no Centro Integrado de Cultura (CIC)[6] e Teatro Governador Pedro Ivo[7]. Há investimentos em espetáculos do Serviço Social do Comércio (SESC) e de projetos dos cursos de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Esses espetáculos têm se tornado uma prática comum e difundida, mas é preciso desenvolver o hábito de participação pela comunidade surda e avaliar as melhores formas de implementar a interpretação nessa esfera (ALBRES, 2020).

Conclusão

As contradições e consequências das políticas inventariadas neste artigo precisam ser apontadas. Em síntese, para um plano de direitos humanos para as pessoas surdas, as políticas linguísticas e políticas culturais indicam o direito ao acesso, mas não preveem recursos e modos de aplicação, bem como não se articulam com as políticas de formação de recursos humanos, considerando que os processos de tradução e interpretação são executados por sujeitos que precisam de formação especializada para essas tarefas. A tradução e interpretação na esfera artístico-cultural é um processo de extrema complexidade, exigindo do profissional competências interpretativas e performáticas, flexibilidade, sensibilidade e leveza que requerem formação especializada.

A questão é que o acesso à arte e cultura é enfatizado pelo caminho da tradução, sem cogitar as produções culturais de comunidades surdas ou a participação de pes-

6. O Centro Integrado de Cultura (CIC) é administrado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, por meio da Fundação Catarinense de Cultura (FCC), teve seu início em 1982.

7. Teatro Governador Pedro Ivo é administrado pelo Estado de Santa Catarina e funciona junto ao Centro Administrativo do Governo do Estado de Santa Catarina teve início de suas atividades em 2008.

soas surdas em produções culturais em Libras, já colocada em status de bem imaterial do Brasil, ou seja, na legislação levantada, os surdos são concebidos como consumidores e não como produtores de arte e cultura. Não há qualquer menção de preservação de produções artísticas surdas, mesmo porque seu inventário é recente (SUTTON-SPENCE; MACHADO, 2018).

Do ponto de vista teórico, situamo-nos na análise dialógica do discurso, problematizamos não ser possível discutir tanto política linguística, quanto política cultural para surdos sem tratar de políticas de tradução. Dessa forma, a tradução, transversalmente perpassa pela política linguística ou pela política de acesso aos bens culturais da humanidade, entre outras políticas.

Agradecimentos

Agradecemos à colega pesquisadora Carolina Fomin pela indicação de referências, à Danielle de Sousa pela leitura e contribuições. Agradecemos aos avaliadores pela contribuição com a leitura e os comentários sugeridos para este trabalho. Os erros remanescentes são de minha responsabilidade.

Referências

ALBRES, N. A. Os espaços da Libras em contextos artístico-culturais e literários e a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1248-1273, out.-dez. 2020.

ALBRES, N. A. Política linguística e política educacional: duas faces de uma mesma moeda para surdos. In: BARROS, A. L. de E. C. de; CALIXTO, H. R. da S.; NEGREIROS, Karine Albuquerque de (Orgs.). **Libras em Diálogo**: Interfaces com a política. Livro Editora Pontes, 2020.

ALMEIDA, W. G. **Surdez e Cidadania**: Um olhar sobre a inclusão social e as políticas públicas no contexto turístico. Dissertação (Mestrado em Cultura e Turismo) – Universidade de Santa Cruz, Ilhéus, 2008.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_26.06.2019/art_215_.asp . Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. **Lei 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm 2000a. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000b.

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências.

BRASIL. **Instrução Normativa IPHAN nº 1 de 25/11/2003**. Dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal, e outras categorias, conforme especifica. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=75637.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto-Lei 5.296** de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 8.313/1991**. Restabelece princípios da Lei n° 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. (conhecida como Lei Rouanet). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8313-23-dezembro-1991-363660-normaatualizada-pl.html.

BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 28 mai. 2018.

BRITO, F. B. de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Acesso em: 14 fev. 2020.

CALVET, L-J. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola. 2007.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. spe, p. 385-417, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-45019990003000015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Feb. 2020.

FENEIS. **A importância dos intérpretes de linguagem de Sinais**. Rio de janeiro: 1988.

FERNANDES, S. Apresentação. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 2 (Edição Especial – Educação Bilíngue para Surdos: políticas e práticas), p. 11-16, 2014.

FERREIRA, A. M. A.; SILVA-NETO, V. S. Tradução de teatro para língua de sinais: ensaio sobre corpo e (in)visibilidade. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis. v. 40, n. 1. p. 72-90. jan./abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2020v40n1p72/42359.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. [S. l.]: Artmed; Bookman, 2009. p. 49.

FOMIN, C. F. R. **O tradutor intérprete de Libras no teatro**: a construção de sentidos a partir de enunciados cênicos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21782.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 4.ed., São Paulo: Atlas, 1990.

GOHN, M. da G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LODI, A. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf.

LUCENA, M. I. P.; TORRES, A. C. da G. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Rev. bras. linguist. apl**., Belo Horizonte, v.19, n.3, p. 635-654, Sept. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000300635&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 Fev. 2020.

MINAYO, M. C. de S. **Teoria método e criatividade**. 21. ed. São Paulo: Vozes, 2001. 80 p.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-25.

MORAIS, S. O.; SANTANA, J. B. A performance de intérpretes de Português-Libras em espetáculos teatrais: experiências e contextos interpretativos. In: RIGO, N. S. **Textos e Contextos Artísticos e Culturais**: tradução e interpretação em Libras. Volume I. Petrópolis: Arara Azul, 2019. Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/19.

NAPIER, J.; MCKEE, R.; GOSWELL, D. **Sign Language Interpreting**: theory & practice in Australia and New Zealand. Sydney: The Federation Press, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

QUADROS, R. M. De. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Editora Mediação: Porto Alegre. 2005.

RESENDE, L. S. **Tradução Teatral**: produzindo em Libras no Teatro Surdo. 2019. 94f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/36719.

RIGO, N. S. **Tradução de canções de LP para LSB: identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122839?show=-full. Acesso em 14 set. 2019.

RODRIGUES, C. H. Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: Desafios para formação de intérpretes de língua de sinais. In: **Congresso nacional de pesquisa em tradução e interpretação de língua de sinais brasileira**, 2., 2010, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Carlos%20Henrique%20Rodrigues.pdf. Acesso em 14 jul. 2019.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 23, p. 203-224, jun. 2004. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2160. Acesso em: 27 mar. 2017.

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.685, de 11 de janeiro de 2019**. Estabelece normas e critérios básicos de acessibilidade por deficiência auditiva e visual em políticas públicas no Estado de Santa Catarina. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2019/17685_2019_lei.html.

SANTANA, J. B. M. **Tradução, interpretação e mediação em LIBRAS nos espaços de artes e de cultura na cidade de Vitória**. In: Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 4., 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: http://www.congressotils.com.br/anais/2014/3088.pdf . Acesso em: 14 set. 2019.

SANTOS, S. A. dos; FRANCISCO, C. Políticas de tradução: um tema de políticas linguísticas? **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 2939-2949, abr. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n1p2939. Acesso em: 24 mai. 2019.

SANTOS, S. A.; POLTRONIERI-GESSNER, dos A. V. O papel da tradução e da interpretação para grupos vulneráveis no acesso à justiça. **Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal**, Brasília, v. 1, n. 1, 2019, p. 69/84. Disponível em: http://revista.defensoria.df.gov.br/revista/index.php/revista/article/view/15/12. Acesso em: 24 mai. 2019.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 ago. 2016.

SUTTON-SPENCE, R.; MACHADO, F. de A.. Considerações sobre a criação de antologias de poemas em línguas de sinais. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. de (orgs.). **Estudos da língua brasileira de sinais IV**. Florianópolis: Insular: Florianópolis: UFSC, 2018. pp. 187- 210.

TATAGIBA, L. Conselhos gestores de políticas públicas e democracia participativa: aprofundando o debate. **Rev. Sociol. Polit**., Curitiba, n. 25, p. 209-213, nov. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200017. Acesso em: 10 mai. 2017.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. DHNET**. Barcelona. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

CONSUMO DA CULTURA AUDIOVISUAL POR SURDOS: PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO E QUESTÕES PARA PLANEJAMENTO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DE TRADUÇÃO[1]

CONSUMPTION OF AUDIOVISUAL CULTURE BY DEAF PEOPLE: SOCIOLINGUISTIC PROFILE AND ISSUES FOR PLANNING LINGUISTIC AND TRANSLATION POLICIES

Vinícius NASCIMENTO[2]

RESUMO: Nesse artigo, apresenta-se o perfil sociolinguístico de surdos que consomem a cultura audiovisual brasileira traçado em uma pesquisa maior que objetivou avaliar a preferência da comunidade surda em relação às janelas de Libras, que são espaços destinados à veiculação da tradução e da interpretação da língua de sinais em obras audiovisuais. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário virtual bilíngue que circulou entre a comunidade surda por meio das redes sociais e foi respondido por 168 surdos jovens e adultos que estudaram, majoritariamente, em escola regular inclusiva sem o acompanhamento de intérpretes, com nível superior, falantes de Libras, com o domínio da língua portuguesa escrita, que preferem assistir mais produções na TV aberta com o recurso da legenda em língua portuguesa. O perfil traçado na pesquisa pode contribuir para o planejamento de políticas linguísticas e de tradução voltadas à democratização da comunicação de massa para pessoas surdas.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução audiovisual. Políticas linguísticas. Libras. Cultura audiovisual.

ABSTRACT: This article outlines the linguistic profile of the deaf who consume the Brazilian audiovisual culture surveyed in the context of a more extensive study that aimed to assess the preferences of the deaf community about Libras windows screen insets, which are spaces for sign language translation and interpretation in audiovisual works. The study used a virtual bilingual questionnaire that circulated among the Brazilian deaf community through social media. Respondents included 168 deaf young and adults' people who studied mostly in an inclusive regular school without interpreters' accompaniment, with a degree in higher education, Libras speakers with mastery of the written Portuguese language, who prefer to watch productions on broadcast channels with Portuguese subtitles. The profile outlined can contribute to the language planning and translation policies aimed at the democratization of mass communication for deaf people.

KEYWORDS: Audiovisual translation. Linguistic policies. Sign Language. Audiovisual culture.

1. Pesquisa realizada com Auxílio Regular à Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – Processo: 2017/21970-9).

2. Doutor e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e Bacharel em Fonoaudiologia pela mesma instituição. Professor Adjunto II do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET-UFSC), São Carlos, São Paulo, Brasil; nascimento_v@ufscar.br; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3057-5828.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 16/09/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

Introdução

Não há dúvidas de que o século XX trouxe para a nossa geração uma nova forma de compreender a condição humana. Os efeitos devastadores das duas grandes guerras mundiais e os movimentos sociais que ganharam força na década de 1960 foram molas propulsoras para ampliar a visão sobre o que significa *ser um humano* e quais as necessidades para que essa condição seja vivenciada a partir das singularidades de cada sujeito no âmbito de suas comunidades.

Dentre as heranças do século passado está a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que foi criada em meio a uma grande efervescência política quando o planeta decidiu se unir para garantir direitos protetivos à dignidade humana. Na época, o documento foi ratificado após noventa reuniões realizadas por 48 países dos 58 que compunham os Estados-membro da Organização das Nações Unidas (ONU). A DUDH foi de extrema importância porque o indivíduo passou a ser protegido

> [...] pelo simples fato de ser um ser humano, portanto, sujeito de Direito Internacional. Afinal, antes de ser cidadão de seu país, ele é cidadão do mundo, e dessa condição decorrem direitos universalmente protegidos, que não devem ser violados nem mesmo pelo Estado do qual ele é um nacional, sob pena de responsabilização daquele pelo mal sofrido. Em suma, basta a condição de pessoa para que se possua a titularidade desses direitos, pois desde o nascimento todos os homens são livres e iguais em direitos (HIDAKA, 2002, p. 8).

Segundo Nascimento (2016), este documento impulsionou uma série de outras medidas internacionais na defesa do ser humano, como o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais (PIDESC), ambos aprovados pelo Conselho da ONU em 1966. Para Hidaka (2002), os documentos celebram e ratificam o que já havia sido consagrado na DUDH: a obrigação da não-discriminação como medida imediata a ser implantada nos países que ratificaram os documentos.

A DUDH, o PIDCP e o PIDESC foram de extrema importância para outras ações, pactos e convenções para proteção do ser humano e, conforme afirma Greco (2018), a revolução dos direitos humanos somada a das tecnologias de informação e comunicação (TICs), após a Segunda Guerra Mundial, inauguraram a defesa da **dignidade humana** e do **acesso a diferentes recursos**, bem como a capacidade de utilizá-los e apreciá-los.

Um dos direitos básicos que começou a ser discutido como inalienável depois desses documentos foi o **direito linguístico** que pode ser definido como "[...] o direito de cada indivíduo de aprender e de desenvolver a língua materna, de receber educação pública através dela, usá-la em contextos oficialmente relevantes e de aprender pelo menos uma das línguas oficiais de seu país de residência" (ANTUNES, 2006, p. 264).

Esse direito é garantido em âmbito internacional pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) assinada em 1996 pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e por algumas instituições sociais para a defesa das línguas ameaçadas de extinção. Neste documento, as comunidades linguísticas são defendidas, bem como práticas de uso e de equalização do *status* de todas as línguas por meio do ensino, da tradução e da interpretação conforme pode-se ler em alguns dos artigos:

> Artigo 3.º
> Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes: o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público; o direito ao uso do próprio nome;
> [...]
>
> Artigo 11.º
> Todas as comunidades linguísticas têm direito a beneficiar dos meios de tradução nos dois sentidos que garantam o exercício dos direitos constantes desta Declaração.
> [...]
>
> Artigo 20º
> Todos têm direito a utilizar oralmente e por escrito, nos Tribunais de Justiça, a língua historicamente falada no território onde estão situados. [...] todos têm direito a serem julgados numa língua que sejam capazes de compreender e possam falar, ou a obterem gratuitamente um intérprete.
> [...]
>
> Artigo 33.º
> Todas as comunidades linguísticas têm direito a designarem-se a si próprias na sua língua. Consequentemente, qualquer tradução para outras línguas deve evitar denominações confusas ou pejorativas
> [...]
>
> Artigo 44.º
> Todas as comunidades linguísticas têm direito ao acesso às programações interculturais, mediante a difusão de uma informação suficiente, e ao apoio às atividades de ensino da língua a estrangeiros, ou de tradução, de dobragem, de pós-sincronização e de legendagem.
> [...]

No último artigo citado, é garantido o acesso às programações interculturais por meio de práticas de tradução e legendagem dentre outros recursos que circulam, geralmente, em plataformas de veiculação de conteúdo audiovisual. Segundo Brittos e Collar (2008, p. 71),

> a grande maioria dos ordenamentos jurídicos do mundo reconhece dois direitos fundamentais ligados à comunicação: o direito à informação e o direito à liberdade de expressão. No entanto, o reconhecimento de tais direitos não assegura, por si só, a capacidade de se comunicar livremente, nem impede que se concentrem nas mãos de poucos os meios próprios para isto.

A afirmação dos autores é certeira quando pensamos em algumas comunidades que são privadas do acesso à informação por apresentarem deficiências sensoriais auditivas e visuais. No caso do primeiro grupo, que denominarei aqui de *Surdos*[3], por utilizarem, grande maioria, uma língua diferente, de modalidade gesto-visual, ou seja, cuja produção linguística é realizada majoritariamente pelas mãos e as informações são recebidas, sensorialmente, pela visão (QUADROS, 2006; RODRIGUES, 2018), há certa privação no acesso e no consumo da cultura audiovisual nos países em que vivem.

Na realidade brasileira, a solução garantida pela legislação para promover o direito à informação veiculada em mídias de massa para pessoas com deficiência sensorial é a promoção daquilo que os documentos legais denominam de **recursos de acessibilidade** que, do ponto de vista audiovisual, organizam-se em três: **legenda** e **janela de Libras**[4] (língua brasileira de sinais), para surdos, ensurdecidos e deficientes auditivos, e **audiodescrição** para cegos, pessoas com deficiência visual e baixa visão. Embora costumeiramente os termos sejam confundidos com as atividades de tradução e de interpretação em si, pode-se dizer que esses são suportes de veiculação das práticas tradutórias e interpretativas para esses grupos (NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2019). Segundo Torres e Mazzoni (2007), as mídias devem garantir, a partir do que diz a legislação, a possibilidade desses recursos serem acionados simultaneamente gerando o que os autores chamam de **princípio da redundância** porque só assim uma programação audiovisual poderia ser considerada, de fato, inclusiva.

A lei 10.098/00, denominada Lei de Acessibilidade, foi um marco na garantia da oferta desses recursos porque foi a primeira a tratar da acessibilidade para pessoas com deficiência sensorial ao audiovisual abrindo um precedente importante para o debate sobre os direitos linguísticos dos Surdos nesse contexto com a determinação da criação

3. Padden e Humphries (1998) seguem a convenção proposta por James Woodward para designar pessoas que possuem limitações sensoriais auditivas. Segundo os autores, *surdo*, com letra minúscula, é a designação adotada para a condição audiológica de não ouvir enquanto *Surdo*, com letra maiúscula, refere-se a um grupo particular de pessoas surdas que compartilham uma língua e cultura minoritária distinta da sociedade majoritária em que vivem. Neste artigo, por compreender que o acesso à cultura audiovisual é um direito de pessoas surdas independente do seu grau de perda auditiva, faço uso do termo *Surdo* ampliando, conforme proposta de Moura (2000), o sentido para os que se identificam a partir da sua deficiência auditiva e usam a língua portuguesa e os que se identificam a partir da sua condição linguística e cultural gesto-visual.

4. No português brasileiro, os nomes das línguas são grafados com iniciais em minúscula. Entretanto, **Libras** corresponde a um siglema, ou seja, nomes abreviativos formados por letras iniciais e sílabas. Essa é a forma como se apresenta o nome da língua de sinais utilizada no Brasil na legislação. Por essa razão, adoto, nesse artigo, o uso de Libras com letra maiúscula.

de um plano técnico com o "[...] objetivo de permitir o uso da **linguagem de sinais** ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às **pessoas portadoras de deficiência auditiva**, na forma e no prazo previstos em regulamento" (BRASIL, s/p)[5].

A Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, criado pela Lei Brasileira de Inclusão, 13.146/15, impulsionaram a ampliação dos direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda garantindo, dentre outros aspectos, (i) o acesso a uma educação básica bilíngue adotando a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua; (ii) o acesso ao ensino superior por meio de provas em Libras; (iii) a abertura de cursos de formação de tradutores e de intérpretes para atuarem junto aos surdos nos diferentes contextos sociais, de formação para professores bilíngues e de português como segunda língua; (iv) a inserção da Libras como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura e de fonoaudiologia e (v) o acesso à cultura audiovisual transmitida em TV aberta.

Apesar da legislação abarcar diversos aspectos dos direitos linguísticos da comunidade surda, pouco se sabe sobre a comunidade beneficiada por esse conjunto de documentos legais. Isso porque faltam dados mais concretos e objetivos sobre os perfis dos sujeitos que se beneficiam dessas políticas públicas. Os dados levantados sobre as pessoas com deficiência no último Censo realizado no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são, ainda, muito inespecíficos, embora já apontem para aspectos importantes dessa população. No caso dos surdos, por exemplo, apesar do Censo mapear pessoas com problemas auditivos, não se levantou, na época, quantos desses sujeitos são ou não falantes da Libras.

Nesse sentido, questiona-se: quem são os surdos que foram alcançados por essas políticas linguísticas, educacionais, tradutórias e de acesso à cultura audiovisual? Apesar da legislação robusta voltada à comunidade surda brasileira, pouco se sabe, efetivamente, sobre a pluralidade de seus membros e componentes, especialmente sobre os que utilizam língua de sinais, e os efeitos objetivos dessas políticas nesses sujeitos como consumidores da cultura audiovisual brasileira.

5. Grifo meu. O uso das expressões "linguagem de sinais" e "pessoa portadora de deficiência" são citações literais do documento e revelam o quanto se avançou depois da publicação dessa lei. A primeira expressão, por exemplo, era utilizada, conforme demonstra Quadros (2019), com base na ideia de que as línguas de sinais são universais e que, por isso, os "gestos" produzidos pelos seus falantes seriam facilmente compreendidos por qualquer pessoa. Com as pesquisas sobre as línguas de sinais iniciadas na década de 1960 pelo linguista americano Willian Stokoe, e que se expandiram por todo o mundo, essa compreensão foi pouco a pouco se desconstruindo (e ainda está em desconstrução) porque esses estudos têm demonstrando que as línguas utilizadas pelos surdos possuem o mesmo estatuto linguístico que as línguas vocais-auditivas. No Brasil, o termo não aparece mais na legislação desde o reconhecimento legal da Libras como língua da comunidade surda pela lei 10.436/02. A expressão "pessoa portadora de deficiência", por sua vez, apesar de ser utilizado na Constituição de 1988, conforme afirma Schmidt (2019), não é mais utilizada porque dá a entender que a deficiência é portada ou carregada pelo indivíduo como se fosse algo externo a ele e não intrínseco. O autor ainda salienta que a expressão revela uma contradição, visto que na maior parte das vezes as pessoas com deficiência se ressentem de uma falta (física, sensorial ou psicológica), e é paradoxal a noção de carregar consigo (portar) algo que está ausente.

Neste artigo, apresento um perfil sociolinguístico dos surdos que consomem a cultura audiovisual brasileira traçado a partir de uma pesquisa de amplitude nacional[6] que objetivou avaliar a preferência dos Surdos em relação às janelas de Libras, que são espaços destinados à veiculação da tradução e da interpretação da língua de sinais em diferentes mídias. Para tanto, faço uma breve discussão sobre a posição interlocutiva dos surdos na sociedade apresentando a perspectiva sócio-antropológica da surdez, descrevo o processo metodológico da pesquisa e discuto os dados levantados. Ao final, busco refletir sobre caminhos possíveis para o delineamento de políticas linguísticas e de tradução voltadas à comunidade surda para o acesso e consumo da cultura audiovisual nacional.

Os surdos na posição de interlocutores: a surdez como diferença e a língua de sinais como potência

Os movimentos multiculturais que deram novos significados à concepção de humanidade foram extremamente importantes não apenas para a afirmação das diferenças e o reconhecimento da pluralidade humana em suas múltiplas dimensões. Esses movimentos inverteram, de modo significativo, a lógica dos problemas sociais ao acentuarem que esses problemas não estavam ligados, diretamente, aos sujeitos, mas aos ambientes em que os sujeitos estavam inseridos. As mudanças, portanto, para que diferentes grupos pudessem se movimentar socialmente, deveriam acontecer nas estruturas sociais.

Segundo Carneiro, Knechtel e Morales (2012), os movimentos multiculturais emergiram nos Estados Unidos no final do século XIX com a luta das pessoas negras em busca de igualdade, direitos civis e contra a discriminação racial. Tendo como precursores professores universitários afro-americanos do campo dos Estudos Sociais, foram levantadas questões políticas, sociais e culturais a fim de capacitar as populações segregadas para a luta pelos seus direitos. Entretanto, o movimento ganhou amplitude e se estendeu pelas décadas seguintes tendo efeitos diretos no nosso tempo.

> No decorrer do século XX, as questões multiculturais estendem-se a várias partes do mundo, principalmente a partir dos anos 1950 e, de maneira mais forte, nos anos 1960. Esses questionamentos relacionavam-se a movimentos sociais e intelectuais de contestação política e cultural a recusa aos modelos modernizadores hegemônicos no Ocidente, de caráter excludente social e culturalmente; na América Latina, incluíam ainda a resistência aos regimes autoritários e tecnocráticos

6. Pesquisa desenvolvida no Laboratório de Tradução Audiovisual da Língua de Sinais (LATRAVILIS) do Departamento de Psicologia da UFSCar com auxílio regular à pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – Processo: 2017/21970-9).

> baseados em alianças civis-militares. Tais movimentos se expressaram na emergência de novas formas de identificação coletiva – negritude, feminismo, juventude, indigenismo, pacifismo, movimentos religiosos, ambientalistas – construindo uma mentalidade crítica de combate ao etnocentrismo, em favor do pluralismo (CARNEIRO, KNECHTEL, MORALES, 2012, p. 472).

Para Moura (2000), foi no bojo desses movimentos que os Surdos encontraram um caminho e respaldo para fazerem-se ouvir. Entretanto, afirma a autora, "não é deste momento que o Surdo se percebe discriminado e sem direito à sua própria cultura, que é representada primordialmente através de sua língua, que ele vai usar como ponto de lança nesta batalha" (MOURA, 2000, p. 64). A luta dos surdos vem desde o século XIX após o famigerado Congresso de Milão de 1880[7]. Essa luta aparece de modo significativo na esfera educacional quando os surdos passaram a reivindicar o direito por uma educação que desse destaque à língua de sinais como língua de instrução. Entretanto, apesar dos esforços de alguns surdos e educadores na época e depois do congresso,

> durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que estava ausente no surdo frente ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (LODI, 2005, p. 416).

Depois das devastadoras consequências do Congresso de Milão na educação e na constituição das subjetividades surdas, sucessivas proposições de metodologias para ensinar aos surdos uma comunicação plena e o acesso aos sistemas educacionais foram propostas. Entretanto, na década de 1980, a ideia de **bilinguismo** ganha força (LODI, 2005) apresentando uma nova forma de pensar a educação de surdos e, sobretudo, de reconhecer esses sujeitos como pessoas. Nessa lógica, os surdos têm o direito de aprender a língua de sinais como primeira língua, encarada como a língua que eles podem adquirir de modo mais espontâneo a partir da interação com seus falantes (especialmente surdos), e a língua majoritária do país ou comunidade em que estão inseridos como segunda língua (QUADROS, 1997; MOURA, 2000; LODI, 2005).

7. O Congresso de Milão foi uma conferência internacional sobre educação de surdos que impôs um modelo oralista como metodologia de ensino de pessoas surdas. Segundo Moura (2000), "o congresso não discutiu diretamente métodos de ensino de linguagem. O interesse era reafirmar a necessidade de substituição da Língua de Sinais pela língua oral nacional". Depois desse congresso, conforme mostra a autora, o chamado oralismo (ensino da língua oral em detrimento da língua de sinais) invadiu a Europa e os outros continentes inaugurando um período tenebroso na educação de surdos em todo o mundo.

Essa perspectiva foi impulsionada por uma ressignificação da concepção de surdez protagonizada pelas pessoas surdas na rasteira dos movimentos multiculturais se opondo ao **modelo clínico** que definia a surdez de uma perspectiva patológica. Esse modelo engendra o "[...] disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes [...]" (SKLIAR, 2005, p. 10) por meio de uma educação oralista e por práticas reabilitativas com o uso de próteses auditivas e terapia fonoaudiológica para que os surdos aprendam a falar a língua majoritária em detrimento do aprendizado da língua de sinais.

Todavia, a luta dos surdos, a partir da onda multiculturalista, inaugurou uma visão **sócio-antropológica** promovendo, nesse sentido, uma nova visão sobre a surdez; uma ruptura significativa nos discursos que definiam a surdez como *pathos*. Martins (2008, p. 29), calcada na concepção foucaultiana de *invenção* e *normalidade*, mostra que a

> perspectiva de cunho culturalista (sócio-antropológica ou sóciohistórica) passou a ser divisora de águas nas narrativas surdas que se solidificavam e se construíam no enfoque da deficiência. Isso porque não é possível filiar-se a uma concepção que tem por premissa o olhar e a escuta cultural sobre a experiência da surdez grafada no corpo surdo e ainda manter uma concepção ortopédica de correção do sujeito, mesmo que mantendo um ínfimo desejo de reabilitação e tradução do surdo nos parâmetros normativos da sociedade ouvinte.

Com o respaldo do discurso multicultural e de rompimento de uma visão "normalizadora" das características corporais, a surdez passou a ser compreendida de outro modo: como elemento constituinte da identidade, como diferença e não mais como deficiência (SKLIAR, 2005). A surdez que historicamente, conforme discute Nascimento (2016), foi encarada como ausência a ser suprida, nessa visão, é definida como **presença**, marcada pela apreensão de mundo a partir da visão e pela sua representação em língua de sinais. Nessa reconfiguração discursiva da surdez enquanto marca linguística e não patológica (MARTINS, 2008) é que surge a figura de sujeitos intermediadores, intérpretes e tradutores de língua de sinais, que realizam a mediação cultural entre os surdos, enquanto pertencentes a uma comunidade sociolinguística minoritária, e a sociedade ouvinte.

O **bilinguismo**, nesse prisma, enquanto filosofia sustentada pela surdez como diferença, ganhou tom de movimento extrapolando a esfera educacional e se expandindo para uma discussão sobre o direito de os surdos serem bilíngues na sociedade em que vivem. Esse movimento vem impondo, com isso, a necessidade de uma transformação social significativa em diferentes esferas, incluindo a audiovisual, a fim de permitir modos de circulação da língua de sinais no mesmo patamar que as línguas majoritárias no cenário linguístico e cultural, assim como apregoa a DUDL. Mais que isso, coloca o surdo nas posições **elocutiva**, quando podem assumir diferentes posi-

ções sociais independente das instituições e se enunciarem por meio de sua língua, e **interlocutiva**, considerando que eles são sujeitos que podem dialogar sobre qualquer assunto, em qualquer espaço, desde que sejam garantidas as condições equânimes de acesso por meio da língua de sinais.

Entretanto, conforme alertam Turetta e Lacerda (2019), não podemos ser ingênuos, pois o reconhecimento teórico e legal da língua de sinais foi um grande avanço para a área, mas as repercussões mais desejadas ainda estão por vir porque "a maioria das pessoas ainda considera as línguas de sinais como sistemas inferiores às línguas orais e, teoricamente, menos completos. Seu *status* continua a ser questionado tanto pelo senso comum quanto por estudiosos que não compartilham da valorização de tais línguas" (TURETTA; LACERDA, 2019, p. 26).

É nesse cenário que as políticas públicas voltadas à inclusão da população surda por meio da valorização e disseminação da Libras em diferentes espaços sociais ganham lugar e os surdos, enquanto sujeitos, são considerados construtores e consumidores da cultura por meio da sua língua que, embora diferente da língua portuguesa, é reconhecida como uma língua nacional. Os meios audiovisuais foram um dos contextos mais impactados com o movimento surdo pelo bilinguismo por serem os meios pelos quais a cultura nacional circula (ou deveria circular) de forma democrática.

Questões Metodológicas

A pesquisa aqui retratada foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (CEP-UFSCar)[8] e caracteriza-se como quanti-qualitativa. Segundo Minayo e Sanches (1993), nesse tipo de pesquisa, há uma preocupação em trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis de fatos e processos particulares e específicos e, por isso, adota-se uma combinação entre dados objetivos e as devidas análises e discussões desses dados. Para a coleta de dados optou-se pelo questionário como dispositivo metodológico, visto que ele se constitui como uma "[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos [...] etc." (GIL, 2019, p. 121).

Para a elaboração do questionário adotei a **perspectiva bakhtiniana**[9] de análise de materiais semiótico-ideológicos (BAKHTIN, 2016; VOLOCHÍNOV, 2017) e suas contribuições para os **estudos da verbo-visualidade** (BRAIT, 2013) e da **tradução e in-**

8. Número do CAAE: 89468318.5.0000.5504.

9. A *perspectiva bakhtiniana* corresponde à maneira como Mikhail M. Bakhtin, filósofo russo, em diálogo com outros intelectuais no início do século XX, em especial Valentin Volóchinov e Pavel Medviédev, conceberam a linguagem no âmbito da cultura, da literatura, da estética, das artes e da comunicação (BRAIT, 2013).

terpretação intermodal (NASCIMENTO, 2011; 2014; 2016; 2017; RODRIGUES, 2018; 2018; RODRIGUES E SANTOS, 2018; NASCIMENTO E NOGUEIRA, 2019). Essa perspectiva teórico-metodológica permitiu abordar o instrumento como um "gênero secundário" (BAKHTIN, 2016, p. 15) que mobilizou a dimensão verbo-visual da linguagem a partir da tradução intermodal considerando a impossibilidade de separação da dimensão verbal e visual no processo tradutório. O questionário foi elaborado na plataforma *Google forms* e foi produzido em língua portuguesa e em Libras em três diferentes fases: (i) discussão do formato e das perguntas com equipe de tradução e edição audiovisual; (ii) tradução para a Libras; e (iii) validação por avaliadores surdos.

A versão final do questionário ficou composto por: (i) *apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*, no qual o respondente pôde compreender os detalhes da pesquisa e aceitar ou não participar do estudo e realizar a autodeclaração de que era surdo; (ii) *dados pessoais*; (iii) *perfil sociolinguístico,* em que o participante pode dizer qual a língua que utiliza para se comunicar, sobre seu processo educacional, sua relação com obras audiovisuais e experiência com tradução e interpretação em fase escolar; e por fim (iv) *questões sobre as janelas*, que apresentaram as diferentes propostas de janelas que deveriam ser avaliadas[10].

Neste artigo, serão apresentados apenas os dados levantados pelo item (iii) perfil sociolinguístico. Não serão estabelecidas relações e a análise será limitada a identificação do perfil sociolinguístico dos respondentes do questionário aplicado.

Resultados e discussão

O questionário foi respondido por 168 pessoas de 25 das 27 unidades federativas do Brasil sendo que a maior parte dos respondentes são oriundos da região sudeste e 23,81% possuíam idade entre 18 e 27 anos; 33,93% de 28 a 35; 34,52% de 36 a 50 anos; e, apenas, 7,74% declararam idade acima de 50 anos. Em relação à formação educacional dos respondentes, 33,33% declarou possuir graduação sendo o nível educacional mais indicado pelos respondentes seguido de especialização (26,19%), ensino médio (19,64%), mestrado (13,10%), doutorado (7,14%) e ensino fundamental I (0,60%). No que tange à língua, 80,36% declararam utilizar Libras como sua primeira língua. Os respondentes também puderem responder se possuem domínio da língua portuguesa escrita e 61,9% responderam que sim (tabela 1).

10. Uma descrição detalhada do processo de criação do questionário foi publicada em Nascimento, Fornari e Segala (2019) e uma versão simulada de resposta do questionário pode ser visualizada no link: https://www.youtube.com/watch?v=eV35JZnWiaA.

Faixa etária	Freq. Abs.	Freq. Rel.
De 18 a 27 anos	40	23,81%
De 28 a 35 anos	57	33,93%
De 36 a 50 anos	58	34,52%
Acima de 50 anos	13	7,74%
Formação Educacional		
Ensino Fundamental I	1	0,60%
Ensino Médio	33	19,64%
Graduação	56	33,33%
Especialização	44	26,19%
Mestrado	22	13,10%
Doutorado	12	7,14%
Primeira Língua		
Libras	135	80,36%
Língua Portuguesa	33	19,64%
Possui domínio da modalidade escrita da língua portuguesa		
Sim	104	61,9%
Não	64	38,1%

Tabela 1: dados relativos à faixa etária, formação educacional e línguas.

No questionário, foi apresentada a possibilidade de o respondente indicar qual tipo de escola estudou por mais tempo sendo possível assinalar mais de uma opção entre (i) *escola bilíngue* (quando a Libras e o Português possuem circulação equânime no ambiente escolar); (ii) *escola regular inclusiva*[11], (quando o aluno é inserido em sala de aula regular com a presença de intérprete e cuja língua de instrução é o português); e (iii) *escola especial*, (que era como a educação de surdos foi durante muitos anos concebida no contexto brasileiro).

Estudou em qual tipo de escola a maior parte do tempo?	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Apenas Escola Bilíngue para Surdos	22	13,10%
Apenas Escola Regular Inclusiva	104	61,90%
Apenas Escola Especial	13	7,74%
Escola Bilíngue para Surdos e Escolar Regular Inclusiva	5	2,98%
Escola Bilíngue para Surdos e Escola Especial	2	1,19%
Escola Regular Inclusiva e Escola Especial	15	8,93%
Escola Bilíngue para Surdo, Escola Regular Inclusiva e Escola Especial	7	4,17%

Tabela 2: dados relativos à escola dos respondentes

11. A escolha por denominar a segunda opção como **escola regular inclusiva** justifica-se pelo fato de que, no Brasil, especialmente depois da Declaração de Salamanca de 1994, toda escola regular é, por princípio, inclusiva, uma vez que deveria acolher todas as pessoas independente de raça, gênero e deficiência. No caso dos surdos, essa "inclusão" aconteceria, conforme documentos como Decreto 5.626/05 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, por meio da presença de tradutores e intérpretes em salas de aulas regulares, pela criação de salas bilíngues e pela criação de salas de apoio especializado.

A opção "escola regular inclusiva" foi indicada por 61,9% dos respondentes como a única escola frequentada quando as escolas bilíngues aparecem em 13,1% das respostas seguidas das escolas especiais com 7,74%. Entretanto, como os respondentes puderam indicar mais de uma opção, 17,27% indicaram ter estudado em mais de uma escola sendo que 8,93% dos respondentes indicou ter estudado boa parte da vida em escola regular inclusiva e escola especial. Dos que optaram pela escola regular inclusiva, total de 131 respondentes, 64,12% declararam não ter tido acompanhamento de tradutores e intérpretes.

Na Escola Inclusiva em que estudou, houve acompanhamento de Tradutores e Intérpretes de Libras/LP?	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Sim	47	35,88%
Não	84	64,12%

Tabela 3: dados relativos ao acompanhamento de tradutores e intérpretes

Esses dados revelam alguns aspectos do perfil sociolinguístico dos respondentes. O primeiro deles é a consideração da Libras como primeira língua por 80,36% dos participantes. O segundo, o número significativo de respondentes que indicaram estudar ou terem estudado em escola regular inclusiva. O terceiro, o número de respondentes que disseram não ter tido acompanhamento de tradutores e intérpretes mesmo tendo estudado em escolas inclusivas que, por definição, desde a declaração de Salamanca, precisariam garantir a participação dos surdos e a circulação da língua de sinais por meio de, dentre outras estratégias, da presença desses profissionais. E o quarto, o número de pessoas que disseram ter domínio da língua portuguesa escrita.

Uma justificativa para esses dados pode estar na forma como a língua de sinais foi sendo legislada no Brasil nos últimos anos. O primeiro documento legal recente que indica a necessidade de formação e presença de intérpretes justamente por considerar a língua de sinais como uma forma de comunicação dos surdos foi a Lei 10.098/00. Essa lei foi a primeira a tratar da acessibilidade de pessoas com deficiência sensorial ao audiovisual, conforme dito anteriormente, dentre outros aspectos, e abriu um precedente importante para o debate sobre os direitos linguísticos dos surdos em diferentes meios.

O Decreto 5.626/05, que regulamentou a Lei de Libras, por sua vez, foi um marco para a comunidade surda brasileira porque foi a partir dele que o movimento bilíngue começou a ganhar dimensão prática. Por meio desse decreto, alguns municípios começaram a criar escolas bilíngues para Surdos e outros que possuíam escolas especiais reformularam suas políticas educacionais a fim de garantir a essa população a aprendizagem da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda.

Esse foi o caso da prefeitura de São Paulo, por exemplo, que possuía seis **escolas especiais de surdos** que foram transformadas em **escolas municipais bilíngues para**

surdos. Lacerda, Albres e Drago (2013) mostram que a mudança foi além do nome. As autoras analisaram a política educacional bilíngue implantada na capital paulista em 2012 que consta a indicação de dois espaços educacionais coexistentes: (i) o **exclusivamente bilíngue**, que são escolas que matriculam apenas alunos surdos e ofertam a eles o ensino de Libras como primeira língua e de português escrito como segunda; e (ii) o **regular inclusivo,** que acolhe alunos no âmbito das escolas ditas regulares e, nelas, oferecem o ensino bilíngue do primeiro ao quinto ano em salas multisseriadas exclusivamente com surdos e, a partir do sexto, o aluno é incluído em salas com ouvintes e acompanhados de intérpretes.

Notemos que as políticas educacionais que garantem o uso da língua de sinais como primeira língua dos Surdos iniciou nos anos 2000 e a Lei de Libras, promulgada em 2002, por exemplo, no ano de 2020 completou 18 anos. A Lei de Libras e o Decreto 5.626/05 que promoveram o reconhecimento da língua e de sua inserção paulatina nos ambientes escolares podem ter tido um efeito na identidade linguística dos Surdos brasileiros.

O impacto também pode ser observado na autodeclaração sobre a língua portuguesa escrita. Considerando que o português é ensinado, conforme orientação dos documentos oficiais, como segunda língua nas escolas, o número de respondentes que declarou ter domínio dessa modalidade é significativo e poderia indicar, de certo modo, que o ensino bilíngue tem propiciado aos surdos o aprendizado efetivo da língua portuguesa. Porém, também chama atenção que, apesar das políticas educacionais direcionadas à implantação de uma educação bilíngue para Surdos no país, aproximadamente 38,1% dos respondentes ainda não se consideram dominantes da língua oficial do país indicando que a oferta de obras audiovisuais apenas com legenda alcançaria 61,9% do público brasileiro.

A execução das políticas públicas inclusivas que determinam a inclusão de Surdos em escolas regulares, bem como a ampliação da atuação e formação de tradutores e de intérpretes de Libras vem acontecendo aos poucos. Nesse último caso, a formação de profissionais da tradução e da interpretação da Libras em nível superior é ainda mais recente. Enquanto o primeiro curso de bacharelado em Letras Libras ofertado no país foi aberto em 2008, foi apenas em 2014, depois da publicação do **Programa Viver Sem Limites** (Decreto 7.612/11) do governo federal que induziu universidades a abrirem cursos de formação de professores bilíngues, professores de Libras e tradutores/intérpretes, que a ampliação da formação aconteceu. Entretanto, até 2019, havia apenas 8 cursos de bacharelado, ofertados por 7 universidades, conforme mostra Rodrigues (2019), voltados à formação de tradutores e de intérpretes de Libras.

O último Censo do IBGE realizado em 2010 indica que existem no Brasil aproximadamente 9 milhões de pessoas com problemas auditivos. Se, hipoteticamente, con-

siderássemos que 1 milhão dessas pessoas utilizassem a Libras para se comunicar, o que significa uma população do tamanho do Uruguai, certamente não haveria profissionais suficientes que atuassem na interpretação em serviços públicos essenciais e na tradução de documentos e materiais da língua portuguesa para a Libras.

A indicação da ausência desses profissionais pelos respondentes do questionário revela o descompasso entre a criação de políticas públicas e sua exequibilidade na vida real. Há 20 anos existem documentos que indicam a necessidade de formação desses profissionais, mas ela começou a se ampliar, de fato, há apenas seis anos e, ainda, de forma muito ínfima diante da necessidade da população surda no país. Nesse sentido, como 57,74% dos respondentes possui idade entre 18 e 35 anos, ou seja, idade paralela à organização dos movimentos surdos no Brasil e à criação das políticas públicas de reconhecimento da Libras e da oferta de uma educação bilíngue, muitos vivenciaram a fase educacional sem o acompanhamento de tradutores e intérpretes.

Por outro lado, o dado que revela que muitos Surdos possuem alguma formação em nível superior indica o efeito positivo dessas políticas. Enquanto na educação básica, nos parece, que os Surdos ficaram mais desassistidos, embora tenha havido adesão da Libras como língua do sistema educacional a ponto da maioria dos respondentes indicar que essa seria sua primeira língua, no ensino superior a Libras ganhou outro destaque com sua inserção como disciplina obrigatória nos cursos de graduação em licenciatura e fonoaudiologia, conforme determinação da Lei 10.436/02 e do Decreto 5.626/05, e, também, com a abertura dos cursos de Letras Libras na modalidade licenciatura. Algo a se pensar é que a política educacional existente no país voltada aos Surdos, do ponto de vista dos documentos, volta-se à educação básica e superior, mas a sua execução se direcionou mais para o segundo contexto.

Certamente esse número não revela a ampla realidade da maioria dos Surdos brasileiros, mas chama atenção o fato de que dos 168 respondentes, 134 indicaram alguma formação em nível superior (considerando graduação, especialização, mestrado e doutorado) e, podemos inferir, que a relação entre idade e formação pode ser estabelecida pelo alcance das políticas educacionais inclusivas no Brasil que ganharam força no início dos anos 2000.

No questionário também foi perguntado se o respondente costuma assistir obras audiovisuais e 81,55% indicaram que sim (tabela 4). Foi apresentado ao respondente quatro tipos de produções audiovisuais a fim de mapear qual plataforma de maior preferência: (i) cinema; (ii) TV aberta; (iii) TV a cabo paga; e (iv) vídeos da internet. 30,95% indicaram preferir obras audiovisuais veiculadas na TV aberta, 27,98% preferem vídeos produzidos pela internet, 25% exibições de TV a cabo e 16,07% de obras audiovisuais cinematográficas conforme demonstra a tabela 4. Questionou-se, também, qual o recurso de acessibilidade, entre legenda em língua portuguesa e janela de Libras, o respondente utiliza para consumir obras audiovisuais e 61,90% preferem a primeira opção.

Costuma assistir a produções audiovisuais?	**Freq. Abs.**	**Freq. Rel.**
Sim	137	81,55%
Não	31	18,45%
Qual o tipo de produção audiovisual mais prefere assistir?		
Cinema	27	16,07%
TV Aberta	52	30,95%
TV a cabo paga	42	25,00%
Vídeos da Internet	47	27,98%
Qual recurso de acessibilidade mais utiliza para acompanhar uma produção audiovisual?		
Legenda em Língua Portuguesa	104	61,90%
Janela de Libras	64	38,10%

Tabela 4: dados relativos ao consumo do audiovisual

Apesar da democratização da *internet* e da ampla participação da comunidade surda nas redes sociais, conforme demonstram pesquisas recentes, como as de Pinheiro (2011) e Albres, Santiago e Lacerda (2015), os dados revelam que a TV aberta ainda é a plataforma preferida para consumo de obras audiovisuais pela comunidade surda.

Segundo o Censo do IBGE de 2010, o aparelho televiso está presente em mais de 95% dos lares brasileiros, sendo o mais vendido/comprado nos últimos quinze anos, o que faz dele um dos principais meios de acesso à cultura, entretenimento e jornalismo em nosso país, principalmente entre as classes C e D. Com o crescimento e o avanço das redes sociais e da internet, a televisão tem perdido força, mas, mesmo assim, em um país em que a leitura é pouco incentivada, ainda segue como meio prestigiado de acesso ao mundo.

Rezende (2000) afirma que em todo o planeta a televisão divide com outros meios de comunicação e lazer como a *internet*, cinema e rádio, a preferência do público. Porém, no Brasil, a televisão não é apenas um veículo nacional de comunicação, "ela desfruta de um prestígio tão considerado que assume a condição de única via de acesso às notícias e ao entretenimento para grande parte da população" (p. 23). Para Lima (2013), a televisão, chamada de velha mídia, ainda exerce grande influência na população brasileira indicando que, apesar do advento da digitalização, continua a ser a o veículo comunicacional de maior alcance para o consumo da cultura audiovisual no país.

A preferência dos Surdos pela TV aberta vai na direção de sua confirmação como principal meio de transmissão de consumo da cultura audiovisual brasileira. Entretanto, é interessante notar que esta é a plataforma que menos oferece aos Surdos a possibilidade de acesso por meio de recursos em Libras. Em alguns canais existe a possibilidade de acionamento do recurso do *closed caption*, em língua portuguesa, e outros, como as TVs Câmaras municipais, estaduais e federal, oferecem a janela de Libras. Todavia, essas últimas oferecem o recurso para acompanhamento dos discursos políticos

e não, necessariamente, para acompanhamento de programação de entretenimento. A TV Cultura, gerida pela Fundação Padre Anchieta que possui recurso misto advindo de dotações orçamentarias do governo do estado de São Paulo legalmente estabelecidas e recursos obtidos junto à iniciativa privada, tem oferecido desde 2017 programação com janela de Libras incluindo programas infantis, telejornais e de entrevistas. Porém, nenhum canal oferece recursos de acessibilidade nas vinte e quatro horas de programação, o que desmonta a ideia, mesmo para os que preferem a legenda, conforme afirmam os autores acima, de democratização dessa plataforma.

Chama atenção, também, que a última plataforma que os Surdos preferem para o consumo de obras audiovisuais é o cinema que tem sido o alvo de algumas políticas de acessibilidade da Agência Nacional do Cinema (ANCINE) que publicou duas Instruções Normativas (116/14 e 128/16) a fim de assegurar que legenda, janela de libras e audiodescrição estejam presentes em obras financiadas com recurso público. Todavia, a falta de cumprimento das normas pelas salas de cinema impede que as obras nacionais sejam consumidas pelos surdos. Além disso, há uma limitação na circulação das janelas entre a comunidade surda. É o que mostra o estudo de Emiliano e Nascimento (2020) que analisaram as janelas de Libras em obras cinematográficas financiadas pela ANCINE. Os autores, além de demonstrarem a imprecisão nos formatos, tamanhos, textos e localizações das janelas no vídeo, descrevem a imensa dificuldade de acessar às obras que receberam recurso público para a inserção de recursos de acessibilidade. A TV, que despontou nesse estudo à frente do cinema, está no centro das políticas inclusivas de acessibilidade há algum tempo, mas pouco se executa do que se demanda na legislação.

Um outro dado interessante é a preferência pelo uso de legenda em detrimento da janela de Libras para consumir produções audiovisuais. Nesse aspecto, pressupõe-se que a preferência pode estar relacionada com a ausência da circulação de obras com janelas de Libras do que uma preferência de fato, uma vez que as produções audiovisuais com janelas são extremamente recentes. Todavia, por ser, até então, o único recurso oferecido a essa população para acesso a obras audiovisuais pode-se questionar, nesse sentido, se a não preferência pela janela estaria atrelada ao fato de que os falantes de Libras ainda não experienciaram, de fato, o consumo do audiovisual com tradução e interpretação em sua língua em janelas a ponto de averiguarem se elas corresponderiam, ou não, a um conforto para o consumo das obras. Nesse sentido, pode-se inferir que a falta da construção de uma cultura de oferta com tradução intermodal para o público Surdo impossibilita a averiguação real se a preferência pela legenda é de fato uma preferência ou se é um hábito enraizado pela ausência de obras com a presença da tradução da língua de sinais.

Considerações finais

Se política linguística diz respeito a um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social (CALVET, 2002) permitindo conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) (RAJAGOPALAN, 2013) e a tradução pode colaborar para a promoção e expansão das línguas reconhecidas legalmente (SANTOS & FRANCISCO, 2018), compreender os diferentes públicos que são alvos dessas ações torna-se essencial para os devidos planejamentos e execuções.

O perfil sociolinguístico traçado com o questionário utilizado neste estudo contribuiu para compreender, de forma ainda inicial, é verdade, quem é o Surdo que consome o audiovisual no contexto brasileiro. Apesar de algumas limitações, os dados, que são apenas um recorte da enorme população surda brasileira, revelam um perfil médio de surdos jovens e adultos que estudaram, majoritariamente, em escola regular inclusiva sem o acompanhamento de intérpretes, com nível superior, falantes de Libras, com o domínio da língua portuguesa escrita, que preferem assistir mais produções na TV aberta com o recurso da legenda em língua portuguesa.

Nesse sentido, percebe-se que os **recursos de acessibilidade**, pelos dados analisados, vão além de um instrumento de acesso para a população surda. Eles constituem-se em elementos centrais para a inclusão e consumo da cultural audiovisual. Se observarmos, especificamente, a janela de Libras, perceberemos que ela é um importante espaço de promoção da língua de sinais e de elevação do *status* social dessa língua junto a sociedade majoritária. A inserção da janela de Libras permite aos surdos falantes dessa língua sentirem-se pertencentes à sociedade porque poderão ter acesso, de igual para igual, ao jornalismo, ao entretenimento e a cultura transmitida em plataformas audiovisuais.

Os dados demonstram que a legenda, embora ainda seja a preferida pelos Surdos para assistir vídeos, não alcança a totalidade da comunidade surda porque nem todos os surdos se declaram com domínio da língua portuguesa escrita. Nesse sentido, a inserção da janela de Libras em produções audiovisuais apenas como "cumprimento legal" sem obedecer a padrões ou sem se pensar na qualidade do serviço de tradução ou de interpretação, como geralmente acontece, vai na contramão dos direitos linguísticos conquistados pela comunidade surda ao longo dos últimos 30 anos.

O perfil demonstrado aqui é um elemento importante para o delineamento de políticas linguísticas e de tradução voltadas à democratização da comunicação de massa para pessoas surdas, pois para além da inserção das janelas de Libras nas obras audiovisuais, o poder público deve garantir a formação de tradutores e de intérpretes de qualidade que saibam lidar com as diferentes semioses dos gêneros que circulam nessas plataformas. Os cursos de formação em nível superior em funcionamento no país podem abordar as especificidades dessa atuação, uma vez que a legislação ampliou

o mercado de trabalho nesse contexto e, ao mesmo tempo, o mercado ainda está aprendendo a lidar com essas especificidades. Portanto, os profissionais da tradução e da interpretação podem ser aqueles que orientarão os que atuam no mercado audiovisual a fim de apontar os melhores caminhos e práticas envolvendo esse tipo de atuação.

A formação não deve ser apenas de profissionais para atuarem na tradução e na interpretação, mas também da própria comunidade surda a fim de garantir que os surdos sejam, de fato, bilíngues conforme determina a legislação. Entretanto, vale considerar que a legislação garante aos surdos a aprendizagem da Libras como primeira língua e a portuguesa como segunda e, além disso, também garante a essa população o direito de participação social por meio da Libras. Nesse sentido, é urgente que o poder público garanta a essa população o direito de acesso à comunicação, liberdade de pensamento e expressão, garantidos na Constituição, em Libras que é, para muitos, a língua que permite e garante o lugar social de fala como cidadãos brasileiros.

Referências bibliográficas

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interações em redes sociais e as representações sobre a liderança da comunidade surda em textos verbo-visuais. *Calidoscópio*, Vol. 13, n. 2, p. 201-209, 2015. Disponível em: http://10.4013/cld.2015.132.06. Acessado em 28/04/2020.

ANTUNES, Marcia Arnaud. A proteção jurídica dos direitos linguísticos: uma abordagem multidisciplinar. *Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo*. São Bernardo V. 12, p. 253-269, 2006. Disponível em: https://revistas.direitosbc.br/index.php/fdsbc/article/view/310/214. Acesso em 29/04/2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 (Impresso).

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

_____. Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011. *Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art18.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, V. 8, N. 2 (2013): 43-66. Scielo. 18/03/2017. http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf.

BRITTOS, Valério Cruz; COLLAR, Marcelo Schmitz. Direito à comunicação e democratização no Brasil. In: MARTINS, E. M.; PIERANTI, O. P. *Democracia e regulação dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística:* uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato; KNECHTEL, Maria do Rosário Knechtel; MORALES, angélica Góis Morales. Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea. *Educação*. Santa Maria, v. 37, n. 3, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4171/3973. Acesso em 18/02/2021.

EMILIANO, Bruna; NASCIMENTO, Vinícius. *Tradução audiovisual da Libras: levantamento e análise de obras depositadas na Cinemateca Brasileira*. (Relatório de Pesquisa). Iniciação Científica (CNPq - Processo: 129782/2019-0). Laboratório de Tradução Audiovisual da Língua de Sinais, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

FARIA, Nubia Guimarães; SILVA, Daniel Carvalho. Legendas e janelas: questão de acessibilidade. *Revista Sinalizar*, v.1, n.1, p. 65-77, jan./jun 2016. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36156.

GRECO, Gian Maria. The nature of accessibility studies. *Journal of Audiovisual Translation*. Volume 1, Issue 1 (2018): 205-232. Open Journal Systems. 14/04/2020. http://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/51/10.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.1, pp.65-80. ISSN 1517-9702. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005. Acesso em 29/04/2020.

LIMA, Venício A. de. *Mídia, rebeldia urbana e crise de representação*. In: ROLNIK, R (Org.). Cidades Rebeldes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, V. 31, N. 3, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006. Acesso em 18/02/2021.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais:* relações de poder e (re)criações do sujeito. (Dissertação). Mestrado e Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*. V. 9, N.3 (1993): 239-262. Scielo. 18/03/2017. http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf.

MOURA, Maria Cecília de. *O Surdo*: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, Vinícius; FORNARI, Rodrigo Vecchio; SEGALA, Rimar Ramalho. Tradução e pesquisa: o uso de questionário bilíngue para o mapeamento da usabilidade e preferência de janelas de Libras na comunidade surda. *Gragoatá*, Niterói, v.24, n. 49, 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/34092/22237. Acesso em 18/02/2021.

NASCIMENTO, Vinícius; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Tradução audiovisual e o direito à cultura: o caso da comunidade surda. *PERcursos Linguísticos*, v. 9, n. 21, p. 105-132, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/23740. Acesso em: 18 fev. 2021.

NASCIMENTO, Vinícius. Janelas de Libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de língua de sinais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas. Vol. 56. N. 2, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813864920327394l. Acesso em 10/07/2020.

NASCIMENTO, Vinícius. Gêneros do discurso e verbo-visualidade: dimensões da linguagem para a formação de tradutores/intérpretes de Libras/Português. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. *Dialogismo:* teria e(m) prática. São Paulo: Terracota, 2014.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. Formação de intérpretes de libras e língua portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes. (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. *Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo:* elementos verbo-visuais na produção de sentidos. (Dissertação) Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HIDAKA, Leonardo Jun Ferreira. Introdução ao direito internacional dos direitos humanos. In: LIMA JR, J. B. *Manual de Direitos Humanos Internacionais:* Acesso aos Sistemas global e regional de Proteção dos Direitos Humanos. Boa Vista: GAJOP, 2002.

PADDEN, Carol.; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a culture*. Boston: Harvard College, 1988.

PINHEIRO, Daiane. Produções surdas no YouTube: consumindo a cultura. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.) *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. *Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, p. 168-178, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.

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

REICHERT, André Ribeiro. *Mídia televisiva sem som*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2006.

REZENDE, Guilherme Jorge. *Telejornalismo no Brasil: um perfil editorial*. São Paulo: Summus, 2000.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. *Translation*. N. 15, p. 197-222, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/79144/48558 Acesso em 30/04/2020.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. *Revista da ANPOLL*. V. 1. N. 44. (2018): 111-129. Portal da ANPOLL. 04/06/2019. https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/111/940.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SANTOS, Silvana Aguiar. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. *Tradução em Revista*. V. 24, N. 12 (2018): 1-29. Maxwell-PUC-Rio. 02/03/2019. https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34535/34535.PDF.

SANTOS, Silvana Aguiar dos.; FRANCISCO, Camila. Políticas de Tradução: um tema de políticas linguísticas? *Fórum Linguístico*, V. 15, N. 1, Florianópolis, p. 2939-2949. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n1p2939/36255. Acesso em 29/04/2020.

SCHMIDT, Felipe. Pessoas com deficiência: breves notas sobre sua terminologia, seu conceito jurídico e sua disciplina constitucional no Brasil. *Revista Jurídica do MPE-TO*, Ano 12, Nº 17, 2019. Disponível em: http://cesaf.mpto.mp.br/revista/index.php/revistampto/article/view/14/3. Acesso em 29/01/2021.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

TORRES, Elizabeth Fatima; MAZZONI, Alberto Angel. O direito de acesso à televisão nos meios televisivos: onde está a inclusão? *Inclusão Social*, Brasília, v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/44/71>.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Língua de sinais como língua das comunidades surdas. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Orgs.) *Libras: aspectos fundamentais*. Curitiba: Intersaberes, 2019.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

SEÇÃO *VÁRIA*

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

"EXTASE", "SULTAN ACHMET" E "LA TOMBE DIT À LA ROSE": RETRADUÇÕES DE POEMAS DE VICTOR HUGO MUSICADOS POR FRANCISCO BRAGA

"EXTASE", "SULTAN ACHMET" AND "LA TOMBE DIT À LA ROSE": RETRANSLATIONS OF POEMS BY VICTOR HUGO WITH MUSICAL SCORE BY FRANCISCO BRAGA

Valter Cesar PINHEIRO[1]
Yonara Sousa MALTAS[2]
Silvia Ester Ramos de MELO[3]

RESUMO: As relações culturais entre o Brasil e a França constituem um vastíssimo e fértil campo de estudos para pesquisadores. Desde 2016, desenvolve-se, na Universidade Federal de Sergipe, um projeto – "*De la musique avant toute chose*" – cujo objetivo é examinar essas relações em uma modalidade específica: a presença da poesia escrita em língua francesa, como letra de canção, em peças musicais brasileiras compostas na virada do século XIX para o XX. Neste artigo, são apresentadas retraduções de três poemas de Victor Hugo (1802-1885) – "Extase", "Sultan Achmet" e "La tombe dit à la rose" – musicados por Francisco Braga (1868-1945), às quais se acrescentam notas acerca das obras em que tais poemas foram publicados (*Les Orientales* e *Les Voix intérieures*), de traduções anteriormente lançadas no Brasil e, por fim, das próprias retraduções propostas, à luz de teóricos da tradução como Antoine Berman e Mário Laranjeira.

PALAVRAS-CHAVE: Relações culturais Brasil – França. Tradução poética. Victor Hugo. Francisco Braga. Canção brasileira.

ABSTRACT: The cultural relations between Brazil and France represent a vast and fruitful study field for researchers. Since 2016, the Federal University of Sergipe has developed a project – "*De la musique avant toute chose*" [Music above all] – aimed at the study of such relations within a specific framework: the presence of poetry written in French, such as song lyrics, in Brazilian musical pieces composed at the turn of the 19th into the 20th century. In this article, we will present retranslations of three poems by Victor Hugo (1802-1885) – "Extase", "Sultan Achmet" and "La tombe dit à la rose" – with musical score by Francisco Braga (1868-1945), with the addition of some notes about the collections where such poems were first published (*Les Orientales* and *Les Voix intérieures*), about a few translations previously published in Brazil and, finally, about the proposed retranslations according to translation scholars such as Antoine Berman and Mário Laranjeira.

KEYWORDS: Brazil – France cultural relations. Poetic translation. Victor Hugo. Francisco Braga. Brazilian songs.

1. Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo – USP, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE. E-mail: valterpinheiro@yahoo.com.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4058-2143.

2. Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE. E-mail: yonara.maltas@outlook.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6362-8044.

3. Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE. E-mail: silviaester.rm@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8948-5870.

Recebido em 30/04/2020
Aprovado em 17/09/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

INTRODUÇÃO

Os cinco séculos de presença francesa no Brasil[4] – e, mais particularmente, a história dos afetos culturais franco-brasileiros[5] – constituem um campo inesgotável de pesquisa para historiadores, literatos, sociólogos, músicos, críticos de arte e especialistas de áreas afins. Sobressai, nesse domínio de extensões espaciais e temporais tão amplas e cuja bibliografia é igualmente vasta, o significativo papel exercido – sobretudo no *Ottocento* – pela literatura francesa na formação da literatura brasileira.

Esse papel manifesta-se de múltiplas formas, dentre as quais a apropriação, consciente ou involuntária, dos processos de criação de um autor francês por escritores brasileiros; a difusão da obra desse autor, na língua original ou em traduções para o vernáculo, em território nacional; e o surgimento, em periódicos locais e em língua portuguesa, de uma fortuna crítica consagrada à sua obra.

Com a repercussão da Revolução Francesa dentro e fora do *Hexagone* (com o fim do *Ancien Régime* e a disseminação dos ideais iluministas), a França consolida, no século XIX, seu proeminente lugar de centro irradiador de cultura e, no Brasil, torna-se – com a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, e a Independência, em 1822 – a principal referência intelectual, artística, científica e política das elites e das classes dirigentes.

É em tal cenário que se acolhe em nosso incipiente sistema literário a obra de um dos titãs da literatura francesa do século XIX, Victor Hugo (1802-1885), cuja voz ecoa entre nossos escritores – e em especial entre os poetas condoreiros.

Despontam, a partir de 1830, traduções de romances, peças e poemas de Hugo no Brasil, muitas das quais assinadas por figuras de proa de nosso meio literário, como Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Tobias Barreto, Sílvio Romero, Castro Alves e Machado de Assis. Na obra de uma miríade de poetas – à guisa de exemplo, basta que se cite os da lista supradita – pululam igualmente versos hugoanos em epígrafes e citações.

Todavia, o arauto da justiça e dos direitos humanos na França torna-se menos lido no Brasil após a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República. O número de traduções de obras de Victor Hugo, mormente a poética, cai significativamente no século XX, mas isso não implica, felizmente, o desaparecimento de publicações de seus textos por aqui, posto que, além das reedições das traduções existentes, ocasionalmente surgem traduções de inéditos e retraduções (que fomentam a releitura das versões anteriores e ainda mantêm o nome do autor em evidência).

4. Título de uma coletânea organizada por Leyla Perrone-Moisés reunindo as conferências pronunciadas em 2009, Ano da França no Brasil, num ciclo organizado pelo Núcleo de Pesquisa Brasil-França do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (PERRONE-MOISÉS, 2013).

5. Parte do subtítulo da conferência proferida por Silviano Santiago em 2009, igualmente no âmbito das celebrações do Ano da França no Brasil, na Academia Brasileira de Letras (SANTIAGO, 2009).

Neste artigo, desdobramento de um projeto de pesquisa cujo objeto é uma das modalidades que participam dos encontros interculturais entre o Brasil e a França: a relação entre poesia e música (mais especificamente, entre a poesia escrita em língua francesa e a música erudita brasileira), propomo-nos a apresentar – e a comentar – novas retraduções para três poemas de Victor Hugo: "Extase" e "Sultan Achmet", publicados em *Les Orientales* (1829), e "La tombe dit à la rose", que integra a coletânea *Les Voix intérieures* (1837). Como indica a proposta do projeto mencionado, tais títulos não foram escolhidos aleatoriamente: musicados pelo compositor Francisco Braga (1868-1945), esses três poemas deram origem às canções denominadas "Extase" (1892), "Chanson" (1897) e "Les Voix intérieures" (1902).

Braga, aliás, não foi o primeiro músico brasileiro a transpor textos de Victor Hugo para o canto lírico. Reis e Silva (2013, p. 7) lembram que, ainda no século XIX, Carlos Gomes, Carlos de Mesquita e Gama Malcher compuseram óperas – *Maria Tudor*, de 1879, *A Esmeralda*, de 1888, e *Bug-Jargal*, de 1890 – cujos libretos são adaptações de obras de Hugo, e que, além de Braga, outros compositores, já no século XX, também musicaram poemas de Hugo (como Villa-Lobos, cuja canção "Les mères", de 1914, foi escrita sobre versos de "Les enfants"). É igualmente importante assinalar que Braga, como o contemporâneo Alberto Nepomuceno, fez parte de seus estudos em Paris. Não é apenas na letra de algumas de suas peças, portanto, que a França se faz presente: a influência gálica – com a *mélodie*, de origem erudita, inspirada no *lied* alemão – em suas composições (contribuindo para o surgimento da canção brasileira de câmara) é, de mais a mais, amiúde assinalada pelos estudiosos do gênero.

Nosso objetivo é apresentar novas traduções para os poemas de Victor Hugo musicados por Francisco Braga, comparando-as – mediante uma análise semântica, sintática e rítmica (particularmente no que tange à organização estrófica e metrorrímica) – a algumas das versões existentes. O aspecto composicional das canções de Braga, por suas especificidades (mas, sobretudo, pelo fato de os poemas não terem sido intencionalmente compostos como letras para tais canções), não será levado em consideração neste artigo.

Uma vez que, pode-se perguntar, já há traduções para tais poemas em língua portuguesa, por que retraduzi-los? A questão é oportuna, mas antes de responder a ela faz-se mister elencar as principais traduções da obra poética de Victor Hugo realizadas no Brasil até o presente.

Não há indicações precisas acerca das primeiras traduções brasileiras de Hugo. Ao longo do século XIX, muitas foram divulgadas em periódicos de tiragem modesta, dos quais por vezes não há, em nossas principais hemerotecas, nenhum exemplar disponível. Reis e Silva, no supracitado estudo, apontam *Hugonianas*, de Múcio Teixeira, lançado em 1885, como o primeiro livro editado no Brasil a ter por conteúdo apenas poemas do autor francês recém-falecido. Novos e significativos volumes de traduções

poéticas só voltariam a aparecer no mercado editorial brasileiro meio século depois: em 1950, Raimundo Magalhães Júnior lança uma *Antologia de poetas franceses* de que Hugo participa com 23 poemas; e na mesma década (entre 1956 e 1960), vêm a lume pela Editora das Américas, de São Paulo, os 44 volumes das *Obras completas de Victor Hugo*. Os últimos cinco tomos dessa grande edição, organizados por Jamil Almansur Haddad (responsável pela seleção das traduções, algumas das quais de sua própria autoria), são inteiramente dedicados à poesia. De lá para cá, não foi lançada em livro, segundo Reis e Silva, nenhuma tradução poética de Hugo[6]. O que se vê eventualmente são publicações de traduções de versos hugoanos em seletas de poemas ou em revistas acadêmicas voltadas para os estudos de tradução. Não obstante, tal fato não reflete uma diminuição do interesse pelos escritos de Victor Hugo, dado que a edição de traduções de seus romances – periodicamente incitada pelo sucesso de adaptações musicais e cinematográficas – é permanente.

Voltemos à questão da retradução: se os três poemas de Hugo musicados por Braga já foram vertidos para a língua portuguesa no Brasil, qual seria a finalidade de uma nova tradução? Deixemos a resposta a cargo de Antoine Berman, um dos mais importantes nomes dos estudos tradutológicos no século XX:

> Normalmente, busca-se o fundamento da necessidade das retraduções num fenômeno bem misterioso: enquanto os originais permanecem eternamente jovens (não importando o grau de interesse que se tenha por eles, sua proximidade ou seu distanciamento cultural), as traduções "envelhecem". Correspondendo a um estado determinado da língua, da literatura, da cultura, acontece que, muitas vezes de maneira bem rápida, elas não respondem mais ao estado seguinte. É preciso então retraduzir, pois a tradução existente não desempenha mais o papel de revelação e de comunicação das obras. Além disso – e numa direção de pensamento muito diferente – como nenhuma tradução pode pretender ser "a" tradução, a possibilidade e a necessidade da retradução estão inscritas na própria estrutura do ato de traduzir. Toda tradução feita depois da primeira tradução de uma obra é então uma retradução (BERMAN, 2017, p. 261).

Ou seja: traduções caducam. E em reação a esse fato, próprio da dinâmica das línguas, surgem as retraduções. A redução de publicações de traduções de obras poéticas escritas originalmente em língua francesa é em parte explicada pela decadência da influência francesa no Brasil[7]. No caso de Victor Hugo, como já afirmamos, ao menos

6. Frisamos que nos referimos tão somente a obras que tragam essencialmente reproduções de poemas de Victor Hugo traduzidos para a língua portuguesa. Inúmeros são os estudos – alguns inclusive publicados no formato livro – cujo objetivo é trazer a recensão e a análise de traduções de obras de Hugo, dentre os quais se destaca um volume lançado em 1952, em celebração do sesquicentenário de nascimento do poeta francês, intitulado *Versões poéticas de Victor Hugo*, de Tavares Bastos. Nessa obra, Bastos não apenas faz o inventário de todos os poemas de Hugo traduzidos para o vernáculo até então, mas também propõe novas traduções para quatro poemas (sobre essa obra, v. FALEIROS, 2017).

7. Título de um artigo publicado por Mário de Andrade no *Diário da Manhã* de Recife em 16/04/1936 (v. ANDRADE, 1993, p. 3-5).

parte de sua obra permanece nas prateleiras das livrarias, de que serve de evidência o relançamento do mais recente *box*, em dois volumes, de *Os Miseráveis*, pela Editora Nova Fronteira (em tradução assinada por Casimiro L. M. Fernandes).

Reler os poemas de um autor cuja obra se fez direta e regularmente presente na produção literária e crítica de notáveis escritores brasileiros do século XIX – e que contribuiu, ainda que obliquamente, para o surgimento e consolidação da canção lírica no Brasil ao ter versos seus musicados por nossos principais compositores – é, portanto, tarefa que se impõe a todos aqueles que pretendem, independentemente de seu campo de atuação, conhecer um pouco melhor nosso país e nossa cultura. Assim sendo, as retraduções que ora propomos intentam tornar acessíveis ao leitor de hoje poemas que, conquanto escritos em língua francesa por um autor estrangeiro, igualmente pertencem – na condição de letra de canções de Francisco Braga – ao repertório musical brasileiro.

POEMAS E (RE)TRADUÇÕES

A definição de nosso projeto tradutório iniciou-se com um levantamento de traduções em língua portuguesa realizadas no Brasil para os poemas "Extase", "Sultan Achmet" e "La tombe dit à la rose", posto que a pertinência de uma retradução – normalmente explicitada nas justificativas que fundamentam a empreitada – se define a partir da avaliação das traduções anteriores. Em geral, a nova tradução busca recuperar traços relevantes do texto de origem – fonológicos, semânticos, morfossintáticos, rítmicos – que tenham sido ignorados ou desvalorizados nas traduções precedentes[8]. Isto posto, quem retraduz via de regra leva em consideração as traduções já publicadas de um determinado texto.

Surpreendentemente, as únicas traduções encontradas dos poemas supraditos em que os aspectos formais – ou rítmicos, segundo Meschonnic (1999) – foram efetivamente priorizados pelo tradutor são aquelas realizadas (ou selecionadas) por Jamil Almansur Haddad, há mais de meio século, para as *Obras Completas de Victor Hugo*. Haddad, assinale-se, era um renomado especialista no romantismo brasileiro e, como tal, conhecia profundamente a extensão do prestígio de Victor Hugo em nosso meio literário. Parte dessas traduções será examinada neste trabalho.

Conquanto sejam de cunho puramente semântico (ou literal), também decidimos trazer para este artigo as mais recentes traduções que encontramos para "Extase" e "Sultan Achmet". Essas traduções, que integram o encarte que acompanha o CD *Francisco Braga – Canções*, gravado pelo "Selo Minas de Som" da Escola de Música da UFMG,

8. "Cabe ao tradutor determinar, para cada poema, quais são os elementos mais relevantes, que portanto devem necessariamente ser recriados na tradução, e quais são menos importantes e podem ser sacrificados. [...] Todo ato de tradução implica perdas." (BRITTO, 2020, p. 120). Um mesmo texto pode, por conseguinte, motivar inúmeras traduções.

são assinadas pelas intérpretes das peças, Mônica Pedrosa (soprano) e Guida Borghoff (pianista). Ao privilegiar tão somente o significado – e não se faz aqui nenhuma crítica específica a traduções cujo intuito não é outro senão dar a conhecer ao público leitor e ouvinte o conteúdo dos versos franceses musicados por Braga –, as intérpretes desconsideraram parte importante daquilo que faz daqueles poemas poemas de fato. Em outras palavras, ao contemplar exclusivamente o "assunto", Mônica e Guida renunciaram à tentativa de recriar, em suas traduções, aspectos que contribuem para que os poemas de Victor Hugo tenham o elevado valor estético que lhes é atribuído. Esse tipo de tradução, ainda que menos ousado – por ater-se exclusivamente à dimensão semântica (e, às vezes, sintática) do texto de partida – não é, contudo, tarefa de fácil realização, pois exige dos tradutores um amplo domínio da língua-fonte e da língua-meta.

O trabalho tradutório está longe de ser simples ou automático. O que se deve priorizar quando se traduz um texto literário? A literalidade, em busca do máximo respeito ao valor semântico dos versos originais? A literariedade, a fim de que se preserve desses originais – mesmo que se sacrifiquem, aqui e ali, imagens ou estruturas sintáticas que sobressaem no texto de partida – a beleza rítmica, sonora e visual? É possível equilibrar literalidade e literariedade de forma satisfatória? Marcos Bagno (2012, p. 351), por exemplo, autor de uma das mais recentes traduções poéticas de Victor Hugo que encontramos (do poema "Choses du soir"), realça a supremacia da literariedade sobre a literalidade ao afirmar que a fidelidade ao conteúdo não deve subjugar a musicalidade dos versos.

Nosso trabalho organizou-se, a partir de tais reflexões, em duas etapas: na primeira, realizou-se uma tradução de cunho literal dos poemas de Hugo, confrontada, no caso de "Extase" e "Sultan Achmet", à de Pedrosa e Borghoff; na segunda, uma tradução em que se priorizaram os aspectos ditos formais dos versos – métrica, rima, ritmo –, posteriormente comparada àquelas feitas ou eleitas por Haddad. Apresenta-se, aqui, apenas a versão final de cada retradução (em que se buscou o equilíbrio supracitado), antecedidas por uma breve nota sobre os livros em que foram publicados os poemas de Hugo, uma pequena observação sobre os aspectos formais dos versos originais e alguns comentários acerca das traduções selecionadas para análise.

1. "Extase" (1829)
Victor Hugo, *Les Orientales*, XXXVII.

J'étais seul près des flots, par une nuit d'étoiles.
Pas un nuage aux cieux, sur les mers pas de voiles.
Mes yeux plongeaient plus loin que le monde réel.
Et les bois, et les monts, et toute la nature,
Semblaient interroger dans un confus murmure
Les flots des mers, les feux du ciel.

Et les étoiles d'or, légions infinies,
À voix haute, à voix basse, avec mille harmonies,
Disaient, en inclinant leurs couronnes de feu;
Et les flots bleus, que rien ne gouverne et n'arrête,
Disaient, en recourbant l'écume de leur crête:
– C'est le Seigneur, le Seigneur Dieu!

Hugo, no prefácio das *Orientales*, proclama a liberdade do poeta e diz que ao leitor resta deixar-se absorver pelos devaneios daquele que escreve.

> E se então alguém hoje perguntar [ao poeta] a razão dessas *Orientais*? Quem o inspirou a passear pelo Oriente ao longo de um volume inteiro? O que significa esse livro inútil de pura poesia, lançado entre seriíssimas preocupações do público e às vésperas do início da sessão legislativa? A obra é oportuna? Oriente para quê?... Ele dirá que não tem ideia, que é algo que lhe veio à cabeça, e que lhe veio de um jeito ridículo, no verão passado, ao ver o pôr do sol. Ele apenas se queixará de que o livro não tenha saído melhor. (HUGO, 1882, p. III)[9].

Teria o Oriente lhe vindo à cabeça por acaso, como afirma no prefácio? Em tese dedicada ao estudo das influências hispano-orientais na obra de Victor Hugo, Delvallez-Legendre justifica o interesse pelo Oriente no *Ottocento*, chamado Orientalismo, nos seguintes termos:

> No século XIX, as questões relativas à "fantasia" oriental tomam uma dimensão artística e simbólica, mas também histórica e política. O espaço mediterrâneo reúne, a um só tempo, o mundo otomano, o mundo muçulmano, o mundo judeu e o mundo cristão. O Levante ou Oriente representa o lugar sagrado em que nasce o sol, e, metaforicamente, a alvorada das civilizações (DELVALLEZ-LEGENDRE, 2012, p. 94)[10].

A busca pelo Oriente estava, portanto, "no ar do tempo", e o Orientalismo será um dos traços mais expressivos do movimento romântico na França. No supracitado prefácio, Hugo, no que tange à temática da coletânea, declara:

> Disso tudo resulta o fato de que o Oriente, seja como imagem, seja como pensamento, tornou-se, tanto para a inteligência quanto para a imaginação, uma espécie de obsessão geral à qual o autor deste livro tenha talvez inconscientemente se do-

9. "Si donc aujourd'hui quelqu'un lui demande à quoi bon ces *Orientales*? qui a pu lui inspirer de s'aller promener en Orient pendant tout un volume? que signifique ce livre inutile de pure poésie, jeté au milieu des préoccupations graves du public et au seuil d'une session? où est l'opportunité? à quoi rime l'Orient?... Il répondra qu'il n'en sait rien, que c'est une idée qui lui a pris, et qui lui a pris d'une façon assez ridicule, l'été passé, en allant voir coucher le soleil. Il regrettera seulement que le livre ne soit pas meilleur." (HUGO, 1882, p. III – tradução nossa).

10. "Au XIX siècle, les enjeux de la 'rêverie' orientale prennent une dimension artistique et symbolique mais aussi historique et politique. L'Espace méditerranéen réunit à la fois le monde ottoman, le monde musulman, le monde juif et le monde chrétien. Le Levant ou Orient représente un lieu sacré où se lève le soleil et par métaphore, l'aube des civilisations." (DELVALLEZ-LEGENDRE, 2012, p. 94 – tradução nossa).

> brado. As cores orientais vieram por si próprias impregnar todos os pensamentos [do poeta], todos os sonhos dele, e seus sonhos e pensamentos tornaram-se, quase por acaso e uns após os outros, hebraicos, turcos, gregos, persas, árabes e até espanhóis, pois a Espanha é ainda Oriente, a Espanha é meio africana, a África é meio asiática (HUGO, 1882, p. VI-VII)[11].

"Extase" *é um poema composto de duas sextilhas. Os cinco primeiros versos de cada estrofe são* alexandrinos, isto é, são versos dodecassílabos compostos por dois hemistíquios de seis sílabas, e os últimos são octossílabos. Quanto ao esquema rímico, as rimas dos dois primeiros versos de cada estrofe são emparelhadas, e as subsequentes, interpoladas. Observa-se igualmente a prevalência de rimas femininas, ou seja, daquelas cuja última palavra termina por um *e* mudo. As rimas masculinas aparecem apenas no terceiro e no sexto versos de cada sextilha. O uso da mesma métrica e da mesma disposição rímica nas duas estrofes assegura ao conjunto grande uniformidade e simetria e deve, a nosso ver, ser levado em consideração pelo tradutor.

> **"Êxtase"**
> Tradução: Mônica Pedrosa e Guida Borghoff
>
> Eu estava sozinho perto das ondas, em uma noite estrelada.
> Nenhuma nuvem no céu, sobre o mar nenhuma vela.
> Meus olhos mergulhavam mais longe do que o mundo real.
> E os bosques, e as montanhas, e toda a natureza,
> Pareciam interrogar em um murmúrio confuso
> As ondas do mar, as luzes do céu.
>
> E as estrelas douradas, legiões infinitas,
> Em voz alta, em voz baixa, com mil harmonias,
> Diziam, inclinando suas coroas de fogo;
> E as ondas azuis, que ninguém governa ou detém,
> Diziam, curvando a espuma de sua crista:
> – É o Senhor, o Senhor Deus!

A tradução de Mônica Pedrosa e Guida Borghoff visa a comunicar a quem ouve a canção composta por Braga o significado de cada palavra presente na "letra da música". É, assim, uma tradução que respeita a literalidade, mas não recupera nenhum elemento rítmico do poema original. O único traço formal conservado na tradução é a divisão dos versos em duas sextilhas. Como resultado, tem-se uma tradução em que,

11. "Il résulte de tout cela que l'Orient, soit comme image, soit comme pensée, est devenu, pour les intelligences autant que pour les imaginations, une sorte de préoccupation générale à laquelle l'auteur de ce livre a obéi peut-être à son insu. Les couleurs orientales sont venues comme d'elles-mêmes empreindre toutes ses pensées, toutes ses rêveries; et ses rêveries et ses pensées se sont trouvées tour à tour, et presque sans l'avoir voulu, hébraïques, turques, grecques, persanes, arabes, espagnoles même, car l'Espagne c'est encore l'Orient; l'Espagne est à demi africaine, l'Afrique est à demi asiatique (HUGO, 1882, p. VI-VII – tradução nossa).

a despeito de sua considerável fidelidade semântica em relação ao original, não se distinguem aspectos que lhe assegurem a literariedade. Por conseguinte, é uma tradução que se impõe àqueles que buscam conhecer o assunto de "Extase", mas não a quem deseja ler uma versão que recrie a musicalidade do poema (fator que teria, aliás, motivado Braga a escrever sobre seus versos uma canção).

"Êxtase"
Tradução: Jamil Almansur Haddad

Era só junto às ondas por um céu de estrelas,
Sem nuvens era o céu sobre um mar sem velas.
Ia-me o olhar além deste universo incréu,
E os bosques e as montanhas e toda a natura,
Iam interrogando numa voz que murmura
Os vagalhões do mar como os fogos do céu.

E os astros de ouro puro, infindas teorias,
Em voz baixa, em voz alta, com mil harmonias
Diziam inclinando os grandes halos seus:
E os vagalhões azuis que nada no mundo governa,
Diziam, recurvando a sua espuma eterna:
– É o Senhor, o Senhor Deus!

Diferentemente da tradução – bem mais recente e cuja finalidade é bem específica – de Pedrosa e Borghoff, a de Jamil Haddad considera, ainda que parcialmente, a organização metrorrímica do original. Observa-se, nessa tradução, que foram respeitadas a disposição gráfica dos versos, divididos em duas sextilhas, e as rimas. À tradicional alternância entre rimas masculinas e femininas da poesia francesa, inexistente em nossa literatura, Haddad contrapõe um esquema em que se alternam terminações graves (paroxítonas) e agudas (oxítonas).

Em alguns pontos, porém, a tradução proposta por Haddad destoa – e se distancia – do poema hugoano. Para os versos finais de cada sextilha, octossílabos, Haddad adotou soluções diferentes. O verso que encerra a primeira estrofe segue, na tradução, a medida dos anteriores. Desse modo, a sextilha termina com um dodecassílabo alexandrino que não se distingue, no aspecto métrico, dos versos que o precedem. Seria de se esperar que a mesma solução fosse adotada na estrofe seguinte, mas não é o que ocorre: o verso final do poema, tal qual o original, é octossílabo. Sem a presença de um verso de idêntica métrica no final da primeira estrofe, esse octossílabo fica sem um correspondente que justifique sua existência, causando a quebra da uniformidade, da simetria e, consequentemente, da musicalidade do poema.

Outras pequenas imperfeições conspurcam a tradução de Haddad. Em relação à métrica, observa-se que o segundo verso da primeira sextilha só se torna dodecassí-

labo se não for feita a elisão das átonas que se seguem no segundo hemistíquio ("sobre um mar sem velas"), forçando-se um hiato que não é natural entre os vocábulos "sobre" e "um", e vê-se que o quinto verso da mesma estrofe – "Iam interrogando numa voz que murmura" – só é um dodecassílabo se for descartada a átona do fim do primeiro hemistíquio, que não se liga, por sinalefa, à primeira sílaba do segundo hemistíquio, iniciada por consoante (interrogando / numa). Caso mais grave é o do quarto verso da segunda sextilha, que conta quatorze sílabas métricas!

Percebe-se, igualmente, que o ponto de cesura de alguns versos não obedece às regras preconizadas pelos versificadores: o primeiro e o quarto versos da primeira estrofe e o segundo da última estrofe terminam com palavras paroxítonas cujas sílabas finais, átonas, não elidem com a primeira sílaba do segundo hemistíquio ("Era só junto às on/das por um céu de estrelas", "Em voz baixa, em voz al/ta, com mil harmonias", "E os bosques e as monta/nhas e toda a natura").

RETRADUÇÃO PROPOSTA
"Êxtase"

Eu via as vagas só, a noite era de estrelas.
Sem nuvens era o céu, o mar era sem velas.
Distante do real descia o meu olhar.
Colinas, matagais, e toda a natureza,
Pareciam contar as suas incertezas
Aos fogos do céu, às ondas do mar.

E a áurea constelação, legião erradia,
Em voz alta, em voz baixa, em múltipla harmonia,
Dizia, com mesura, arcando os nimbos seus;
E a vaga azul, que não governam mãos nenhumas,
Dizia, recurvando o pico das espumas:
– É o pai criador, Senhor Nosso Deus!

Manteve-se, nessa retradução, a estrutura básica do poema hugoano: duas sextilhas constituídas de cinco dodecassílabos alexandrinos e um verso de outra medida. Substituiu-se, aqui, o octossílabo final por um decassílabo (com cesura na quinta sílaba tônica, para que se chegasse a dois hemistíquios de igual tamanho). Também foram conservadas a pontuação original e as estruturas rímica e sintática do poema (a inserção, no terceiro verso da segunda estrofe, de uma locução adverbial de modo, "com mesura", não causa nenhuma alteração na conformação sintática do conjunto).

Em relação aos alexandrinos, nota-se que a tônica que marca o ponto de cesura recai, na maior parte deles, sobre uma palavra oxítona. Nos casos em que o primeiro hemistíquio se encerra por uma paroxítona, a átona restante liga-se à primeira sílaba

da segunda parte do verso por sinalefa. Cada hemistíquio corresponde, assim, a um hexassílabo com unidade própria de sentido (excetuando-se o quarto verso da segunda estrofe, que, todavia, segue a estrutura do verso francês).

Acerca das rimas, manteve-se o arranjo original em toda a extensão do poema (os dois primeiros versos de cada estrofe são emparelhados; os quatro subsequentes, interpolados). Foram empregadas, como equivalentes às rimas suficientes[12] usadas por Hugo, rimas soantes perfeitas, com exceção dos pares "estrelas" / "velas" (em que, a despeito da correspondência gráfica exata, há uma pequena variação no timbre vocálico da tônica: ê / é) e "natureza" / "incertezas" (com a sobra do fonema *s* que marca o plural). No entanto, com respeito às classes gramaticais das palavras que rimam, observa-se a ocorrência tanto de rimas ricas (como "erradia", adjetivo, e "harmonia", substantivo) quanto pobres ("olhar" e "mar", substantivos), diversamente do que se constata no poema original. Por outro lado, logrou-se, na busca por soluções que pudessem equivaler a traços relevantes da versificação francesa, substituir as rimas femininas e masculinas daquele sistema por rimas graves e agudas, respectivamente.

Como acontece com toda e qualquer tradução, algumas adaptações foram necessárias quanto às escolhas lexicais. Não houve, entretanto, perda significativa ou acentuada alteração de sentido em nenhum verso. Como exemplo de mudança mais evidente, cita-se o terceiro verso da primeira estrofe, em que "Mes yeux plongeaient plus loin que le monde réel" vira "Distante do real descia o meu olhar". A troca de "yeux" (olhos) por "olhar" tornou possíveis o alcance de uma rima com o final do sexto verso ("mar") e o emprego de uma palavra oxítona. Sobre a troca de "mers" (plural) por "mar" (singular) no último verso da primeira sextilha – "Les flots des mers, les feux du ciel" –, um aspecto curioso se destaca: Hugo muito verossimilmente adotou o plural para resolver um problema rítmico: o substantivo "mer" no singular exigiria um determinante de duas sílabas, "de la", o que alteraria a medida do primeiro hemistíquio. Se sanou a questão métrica, o plural gerou outra desarmonia: a locução adjetiva do primeiro bloco está no plural; a do segundo, no singular. Tal assimetria desapareceu em nossa retradução.

Por fim, destaca-se igualmente a conservação de alguns paralelismos sintáticos importantes, como se vê no segundo verso da primeira sextilha ("Sem nuvens era o céu, o mar era sem velas") e no terceiro e quinto versos da segunda estrofe, com o verbo no imperfeito (na terceira pessoa do singular, não do plural, como no original) seguido do gerúndio. Esses paralelismos são recorrentes na poesia hugoana e sua permanência em uma tradução nos parece indispensável.

12. Rimas que se apoiam sobre dois sons idênticos (*rimes suffisantes*). Há também em "Extase" um caso de rima pobre, assentada na repetição de um único som: "feu" e "Dieu".

2. "Sultan Achmet" (1829)
Victor Hugo, *Les Orientales*, XXIX.

À Juana la grenadine,
Qui toujours chante et badine,
Sultan Achmet dit un jour:
– Je donnerais sans retour
Mon royaume pour Médine,
Médine pour ton amour.

– Fais-toi chrétien, roi sublime!
Car il est illégitime,
Le plaisir qu'on a cherché
Aux bras d'un turc débauché.
J'aurais peur de faire un crime.
C'est bien assez du péché.

– Par ces perles dont la chaîne
Rehausse, ô ma souveraine,
Ton cou blanc comme le lait,
Je ferai ce qui te plaît,
Si tu veux bien que je prenne
Ton collier pour chapelet.

Ao contrário do que se observa em "Extase", os traços orientais de "Sultan Achmet" são – pelos nomes próprios, toponímicos, gentílicos e honoríficos que aparecem no poema – explícitos. Como assinalado anteriormente, a Espanha, até ao menos meados do século XIX, igualmente integrava o cenário oriental no imaginário francês. Segundo Delvallez-Legendre (2012, p. 60-61), o tema do homem subjugado por mulheres de grande beleza (por vezes, escravas), muito frequente em *Les Orientales*, era habitual na poesia andaluza, e reflete-se em "Sultan Achmet", cujo protagonista se dispõe a trocar seu reino por sua amada e a converter-se, caso haja reciprocidade para seu amor, ao cristianismo.

"Sultan Achmet" é uma ode, ou seja, é um poema lírico *cantabile* de estrutura simétrica e de temática elevada. O poema é composto de três sextilhas de versos heptassílabos, que rimam segundo o esquema AABBAB, isto é, os primeiros dois pares de versos são emparelhados e os dois versos finais retomam as rimas iniciais, arranjo que – associado à canônica alternância entre terminações masculinas e femininas – dá ao poema um caráter indubitavelmente musical.

"Canção"[13]
Tradução: Mônica Pedrosa e Guida Borghoff

À Joana a granadina,
Que sempre canta e flerta,
O sultão Achmet disse um dia:
– Eu darei definitivamente,
Meu reino por Medina,
Medina por teu amor.

– Torne-se cristão, rei sublime!
Pois é ilegítimo
O prazer que se procura
Nos braços de um turco abusado.
Eu teria medo de cometer um crime.
É com certeza um pecado.

– Pelas pérolas que a corrente
Realça, ó minha soberana,
Teu colo branco como o leite,
Eu farei o que te agrada,
Se você quiser que eu tome
Teu colar por um rosário.

Já foram apontados os fundamentos e as características das traduções de Pedrosa e Borghoff. Mais uma vez, realça-se a qualidade da tradução semântica, que, não obstante apresente a discutível tradução de "débauché" por "abusado" (ao passo que, em francês, o sentido é mais próximo de "devasso" ou "pervertido") e o aportuguesamento do nome próprio Juana, é muito boa.

"Sultão Achmet"
Tradução: Jamil Almansur Haddad

Pois a Juana, a granadina,
Que sempre canta e fascina,
Achmet disse com furor:
Eu daria sem temor,
O meu reino por Medina,
Medina por teu amor.

Faze-te cristão, sublime
Rei, porque eu sei que me oprime
Todo o prazer procurado
Junto a um turco debochado,
Eu temo fazer um crime,
Grande seria o pecado.

13. Em tempo: Braga não atribuiu à canção o título do poema de Hugo, como já afirmado no início deste trabalho, mas "Chanson".

Ah, eu por todas as pérolas
Que te ornam, minha estupenda,
Do alto de teu colo vário,
Eu farei o que te agrada
Desde que aceites que eu tome
Teu colar como rosário.

Tal como se apontou em relação a "Extase", essa tradução de Haddad para "Sultan Achmet" é a única que se encontrou em que é patente o esforço do tradutor em transpor para sua versão os aspectos formais do poema francês. A despeito de sua boa realização – o tradutor conseguiu transmitir com precisão o conteúdo do poema e preservar, em linhas gerais, sua forma mais aparente (três sextilhas de versos heptassílabos) –, certas soluções são controversas, dentre as quais a supressão dos travessões (dificultando a percepção da mudança de vozes no poema) e o uso de versos brancos na última estrofe (com exceção do terceiro e do sexto versos, que rimam entre si).

RETRADUÇÃO PROPOSTA
"Sultão Achmet"

À Juana a granadina,
Que sempre canta e fascina,
Disse Achmet com destemor:
– Eu daria sem pavor
O meu reino por Medina,
Medina por teu amor.

– Faz-te cristão, rei sublime!
Pois não há o que legitime
O prazer que é alcançado
Com um turco depravado.
Temo cometer um crime,
E não um simples pecado.

– Pelas pérolas, alteza,
Que avivam tua beleza
E teu colo alvo e lendário,
Dar-te-ei deleite vário,
Se eu tomar, ai que riqueza!,
Teu colar por um rosário.

Nossa retradução conserva a estrutura do original, recuperando elementos que Haddad havia descartado em sua versão, como o uso de travessões e as rimas da última sextilha, e restaurando, assim, a simetria da composição em toda sua extensão.

Restabeleceu-se, ademais, a grafia original do nome da mulher amada pelo sultão, diferentemente do que fizeram Pedrosa e Borghoff.

Para assegurar a métrica e as rimas, foram feitas modificações na estrutura sintática de alguns versos, sem que tal variação, contudo, causasse perda considerável de sentido. Como exemplo citam-se o segundo verso da segunda estrofe – "Car il est illégitime" torna-se "Pois não há o que legitime" –, em que há o emprego de uma negação inexistente no original; o terceiro verso da terceira estrofe – "Ton cou blanc comme le lait" vira "E teu colo alvo e lendário" –, no qual o acréscimo do adjetivo "lendário", no sentido de "fantástico", "admirável", "incomum", não descaracteriza a imagem de Juana; e, por fim, o penúltimo verso do poema – "Si tu veux que je prenne" fica "Se eu tomar, ai que riqueza!" –, com a inserção de uma locução interjetiva que se associa ao sentido da frase do sultão, a fim de se alcançar a medida justa do verso e a rima com o segundo verso da sextilha.

3. "La tombe dit à la rose" (1837)
Victor Hugo, *Les Voix intérieures*.

La tombe dit à la rose:
– Des pleurs dont l'aube t'arrose
Que fais-tu, fleur des amours?
La rose dit à la tombe:
– Que fais-tu de ce qui tombe
Dans ton gouffre ouvert toujours?

La rose dit: – Tombeau sombre,
De ces pleurs je fais dans l'ombre
Un parfum d'ambre et de miel.
La tombe dit: – Fleur plaintive,
De chaque âme qui m'arrive
Je fais un ange du ciel!

A Revolução de 1830 teria, segundo Moretto (2003, p. 15), trazido grandes mudanças na concepção estética e política de Victor Hugo. Ao longo daquela década, o poeta publicaria quatro livros de poemas, dentre os quais *Les Voix intérieures*. No prefácio desse volume o autor aponta aspectos que o diferenciariam de *Les Orientales*, publicado oito anos antes:

> Se o livro que se vai ler é algo, é o eco, decerto confuso e enfraquecido, mas fiel, acredita o autor, do canto que, em nós, responde àquele que ouvimos fora de nós. [...] O que ele contém os outros continham, com a diferença de que, nas *Orientais*, por exemplo, a flor estaria mais aberta, ao passo que, nas *Vozes interiores*, a gota de orvalho ou de chuva estaria encoberta (HUGO, 1837, p. VII)[14].

14. "Si le livre qu'on va lire est quelque chose, il est l'écho, bien confus et bien affaibli sans doute, mais fidèle, l'auteur le croit, de ce chant qui répond en nous au chant que nous entendons hors de nous. [...] Ce qu'il contient, les autres le contenaient; à cette différence près que dans *Les Orientales*, par exemple, la fleur serait plus épanouie, dans *Les Voix intérieures*, la goutte de rosée ou de pluie serait plus cachée." (HUGO, 1837, p. VII – tradução nossa).

"La tombe dit à la rose", poema que reproduz um diálogo entre uma flor e um túmulo, foi escrito no ano em que foram publicadas as *Voix intérieures*, 1837. Nele, sobressaem os expedientes mais assiduamente utilizados por Victor Hugo, como o uso de antíteses e das forças da natureza como metáfora. A despeito de sua breve extensão, nesse poema se nota a presença de termos que se repetem ao longo de toda a coletânea, como "tombe", "fleurs", "ombre, "ange", "âme", "pleurs" e "rose". A existência de um campo lexical comum ao conjunto de poemas do livro não pode ser negligenciada pelo tradutor, que deve atentar não apenas ao sentido geral ou aos *aspectos formais do texto que tem em mãos, mas igualmente à escolha dos termos em língua portuguesa de que se servirá*.

Tal qual "Extase", "La tombe dit à la rose" é composto de duas sextilhas em um esquema rímico que alterna rimas emparelhadas e interpoladas (com terminações masculinas no terceiro e no sexto versos). Ambos os poemas, no entanto, distinguem-se em relação à métrica, posto que os versos de "La tombe dit à la rose" são heptassílabos.

A absoluta simetria entre as duas estrofes confere fluidez e ritmo ao poema, o que fez de tal traço um aspecto a ser priorizado em nossa proposta retradutória.

> "A rosa e a campa"
> Tradução: A. Marques Rodrigues
>
> Diz a campa à linda rosa:
> – Das per'las que na manhã
> O orvalho em ti deposita
> Que fazes, ó flor louçã?
>
> Então a rosa responde:
> – No teu pego sempre a abrir
> Que fazes, ó desgraçada,
> Do que está sempre a cair?
>
> Eu por mim, ó negra campa,
> Quando ao sol encobre um véu,
> Das per'las faço perfume...
> – E eu faço anjos do céu!

Essa tradução e a que segue foram republicadas nas *Obras completas de Victor Hugo* por Jamil Haddad, que não propôs para "La tombe dit à la rose" uma tradução de sua lavra. Traz-se, aqui, apenas duas das quatro traduções escolhidas por Haddad: deixamos de lado uma tradução cuja autoria não foi determinada e outra em que não foi conservada a medida heptassilábica.

Na tradução supratranscrita, observa-se que Marques Rodrigues manteve o número total de versos do poema, mas desfez a distribuição gráfica original, transformando as duas sextilhas em três quartetos. Tal mudança altera significativamente aquilo que Laranjeira (2003) denomina visilegibilidade de um poema: um soneto deve

ser traduzido por um soneto; versos rimados, por versos rimados; um poema composto de duas sextilhas, por outro de forma similar. Acerca do esquema rímico, vê-se que os versos foram dispostos numa combinação que alterna terminações graves e agudas, que, no entanto, não assumem posição correspondente à das rimas masculinas e femininas em francês. Além disso, outro ponto que distancia o original dessa tradução é o fato de que apenas os versos pares dos quartetos rimam entre si. Com relação à métrica, Rodrigues só logra manter a medida heptassilábica em toda a extensão do poema se for desconsiderada uma das duas elisões que se apresentam no último verso: "e eu" ou "faço anjos". A fidelidade semântica também é comprometida com a inserção de adjetivos inexistentes no original, como "louçã", "linda" e "desgraçada", e a supressão de outros, como os que caracterizam o perfume ("d'ambre et de miel") ou termos como "plaintive" e "âme", que integram o rol de palavras recorrentes nas *Voix intérieures*. Tais mudanças no nível semântico justificar-se-iam se tivessem por meta alcançar a fidelidade à significância do texto e à sua unidade formal e semântica, mas, com a reconfiguração das estrofes e a ausência de rimas nos versos ímpares, essas modificações tornam-se indefensáveis.

"A rosa e o túmulo"
Tradução: Barão de Paranapiacaba

O túmulo disse à rosa:
– Que fazes, flor dos amores,
Desse pranto que em teu seio
Chove da aurora aos albores?

A rosa ao túmulo disse:
– Que fazes do que baqueia
Nessa voragem, que sempre
Hiante se patenteia?

E a rosa: – Túmulo escuro!
Do pranto da madrugada,
Formo, na sombra, uma essência
De âmbar e mel fabricada.

Responde o túmulo à rosa:
– Flor de vermelha corola!
De cada corpo, que encerro,
A Deus um anjo se evola.

Assim como Marques Rodrigues, o Barão de Paranapiacaba decidiu-se pela reconstituição do poema de Victor Hugo de modo diverso do original. Ele também reagrupou os versos em quartetos, mas, por ter acrescentado quatro versos ao conjunto, sua tradução apresenta, se comparada à de Marques Rodrigues, uma estrofe a mais.

Ambas as traduções assemelham-se em outro ponto: somente os versos pares de cada quarteto rimam entre si. O Barão, porém, optou pelo emprego de terminações graves em todos os versos.

Com relação à semântica, nota-se que o tradutor, ao contrário do que fez o poeta francês, se serviu de termos incomuns, como "voragem", "hiante" e "evola", o que pode dificultar tanto a compreensão do poema quanto sua memorização, condição importante para um texto tão melodioso (não por acaso, aliás, os versos de "La tombe dit à la rose" foram musicados por diversos compositores, dentre os quais, além do próprio Braga, Liszt e Wagner!). Ademais, algumas soluções adotadas pelo Barão alteraram significativamente o sentido original. Citamos como exemplo dois casos que ocorrem na última estrofe: "fleur plaintive" é traduzido por "flor de vermelha corola", e "âme" – termo tão presente no livro –, por "corpo", cuja acepção se opõe frontalmente à do vocábulo original.

RETRADUÇÃO PROPOSTA
"A tumba assim diz à rosa"

A tumba assim diz à rosa:
– Do pranto que tu desposas,
Que fazes tu, flor do amor?
A rosa assim diz à tumba:
– Que fazes tu, catacumba,
Do que cai em teu negror?

A rosa diz: – Tumba de umbra,
Torno o pranto, na penumbra,
Um perfume de ambre e mel.
E a tumba: – Flor lamentosa,
De cada alma que aqui pousa
Eu faço um anjo do céu.

A proposta de retradução que aqui se apresenta para "La tombe dit à la rose" traz por título "A tumba assim diz *à* rosa". Nosso primeiro objetivo foi recuperar a disposição gráfica do poema original, com doze versos heptassílabos divididos em duas sextilhas. Também tivemos o intuito de conservar alguns dos termos mais recorrentes nas *Voix intérieures*, como "âme", "ange", "ciel", "fleur" e "tombe", traduzidos por vocábulos que se equivalem no sentido e na forma às palavras francesas ("alma", "anjo", "céu", "flor" e "tumba"). "Pleurs", que aparece duas vezes no poema, é traduzido por "prantos", termo ao qual se assemelha tanto semântica quanto foneticamente. A duplicidade de sentidos de "tombe" no quarto e no quinto versos da primeira sextilha (substantivo na primeira ocorrência; verbo, na segunda) poderia ser recriada se se empregasse em seus lugares "tumba" e "tomba", mas isso acarretaria um sensível desa-

juste na rima. Optamos, assim, pelo uso de "catacumba" no quinto verso (solução que mantém o esquema rímico e a sonoridade dos versos de origem) e pelo deslocamento do conteúdo daquele verso para o verso subsequente.

O primeiro verso da segunda estrofe ostenta uma palavra latina ("umbra"). Decidimo-nos por um termo igualmente inusual no terceiro verso, traduzindo "ambre" por um homônimo que, apesar de lexicalizado, é muito menos corriqueiro do que "âmbar". Com isso, mantivemos a métrica heptassilábica e pudemos, no verso seguinte, traduzir "ombre" por "penumbra", rimando os dois versos entre si. O emprego de "ambre" também permitiu que resgatássemos a assonância e a aliteração originais ("ombre / ambre" – "penumbra / ambre") e imprimíssemos – a despeito da singularidade dos vocábulos adotados (questão controversa, assinalada na análise da tradução do Barão de Paranapiacaba) – um *tom afrancesado* ao poema, modo de reafirmar ao leitor, num ato de retorno ao original, que o texto que ele tem em mãos foi originalmente escrito em uma língua outra:

> [Desse modo,] busca-se a afirmação do outro na tradução, sua estranheza, sua estrangeiridade. A tradução-introdução/tradução-aclimatação dá lugar, assim, a uma tradução que lança luz às especificidades linguísticas, estilísticas e textuais daquele texto-fonte, retraduzindo-o na sua singularidade (MATTOS, 2017, p. 13).

No décimo verso, a tradução de "plaintive" por "lamentosa" recobra um sentido que se perdera nas traduções anteriores, e rima – a despeito de uma pequena variação, em algumas regiões do Brasil, no timbre vocálico da tônica ó / ô –, com "que aqui pousa".

Nosso propósito, reitere-se, era restabelecer a disposição gráfica do poema original e regastar parte do vocabulário mais regular das *Voix intérieures*. Tal objetivo foi alcançado sem que fossem sacrificados o sentido global do texto, a sintaxe, a métrica e as rimas, compostas num esquema de alternâncias entre versos de terminação grave e aguda (como correspondentes às rimas femininas e masculinas francesas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como assinalado ao longo deste artigo, é consenso entre teóricos e críticos de literatura e de tradução que a literariedade de um texto poético amiúde reside em seus aspectos formais. Buscamos, em nossas retraduções, privilegiar alguns desses aspectos (mormente aqueles que foram desconsiderados ou ignorados por outros tradutores), de modo a criar uma versão que corresponda o mais fidedignamente possível aos originais. Sabedores de que não há traduções definitivas – e de que as que aqui se propôs não invalidam ou substituem as demais – e partindo do fato de que não consideramos,

em nosso trabalho, as composições musicais de Francisco Braga, terminamos este artigo com uma proposta: seria um projeto instigante e de grande interesse retraduzir os poemas de Hugo a partir da análise das partituras das canções, de modo que tais versões viessem a ser "cantáveis". Alguém aceita o desafio?

"Extase" (1829) Victor Hugo, *Les Orientales*, XXXVII.	**RETRADUÇÃO PROPOSTA** **"Êxtase"**
J'étais seul près des flots, par une nuit d'étoiles. Pas un nuage aux cieux, sur les mers pas de voiles. Mes yeux plongeaient plus loin que le monde réel. Et les bois, et les monts, et toute la nature, Semblaient interroger dans un confus murmure Les flots des mers, les feux du ciel. Et les étoiles d'or, légions infinies, À voix haute, à voix basse, avec mille harmonies, Disaient, en inclinant leurs couronnes de feu; Et les flots bleus, que rien ne gouverne et n'arrête, Disaient, en recourbant l'écume de leur crête: – C'est le Seigneur, le Seigneur Dieu!	Eu via as vagas só, a noite era de estrelas. Sem nuvens era o céu, o mar era sem velas. Distante do real descia o meu olhar. Colinas, matagais, e toda a natureza, Pareciam contar as suas incertezas Aos fogos do céu, às ondas do mar. E a áurea constelação, legião erradia, Em voz alta, em voz baixa, em múltipla harmonia, Dizia, com mesura, arcando os nimbos seus; E a vaga azul, que não governam mãos nenhumas, Dizia, recurvando o pico das espumas: – É o pai criador, Senhor Nosso Deus!
"Sultan Achmet" (1829) Victor Hugo, *Les Orientales*, XXIX.	**RETRADUÇÃO PROPOSTA** **"Sultão Achmet"**
À Juana la grenadine, Qui toujours chante et badine, Sultan Achmet dit un jour: – Je donnerais sans retour Mon royaume pour Médine, Médine pour ton amour. – Fais-toi chrétien, roi sublime! Car il est illégitime, Le plaisir qu'on a cherché Aux bras d'un turc débauché. J'aurais peur de faire un crime. C'est bien assez du péché. – Par ces perles dont la chaîne Rehausse, ô ma souveraine, Ton cou blanc comme le lait, Je ferai ce qui te plaît, Si tu veux bien que je prenne Ton collier pour chapelet.	À Juana a granadina, Que sempre canta e fascina, Disse Achmet com destemor: – Eu daria sem pavor O meu reino por Medina, Medina por teu amor. – Faz-te cristão, rei sublime! Pois não há o que legitime O prazer que é alcançado Com um turco depravado. Temo cometer um crime, E não um simples pecado. – Pelas pérolas, alteza, Que avivam tua beleza E teu colo alvo e lendário, Dar-te-ei deleite vário, Se eu tomar, ai que riqueza!, Teu colar por um rosário.

"La tombe dit à la rose" (1837) Victor Hugo, *Les Voix intérieures*.	**RETRADUÇÃO PROPOSTA** **"A tumba assim diz à rosa"**
La tombe dit à la rose: – Des pleurs dont l'aube t'arrose Que fais-tu, fleur des amours? La rose dit à la tombe: – Que fais-tu de ce qui tombe Dans ton gouffre ouvert toujours?	A tumba assim diz à rosa: – Do pranto que tu desposas, Que fazes tu, flor do amor? A rosa assim diz à tumba: – Que fazes tu, catacumba, Do que cai em teu negror?
La rose dit: – Tombeau sombre, De ces pleurs je fais dans l'ombre Un parfum d'ambre et de miel. La tombe dit: – Fleur plaintive, De chaque âme qui m'arrive Je fais un ange du ciel!	A rosa diz: – Tumba de umbra, Torno o pranto, na penumbra, Um perfume de ambre e mel. E a tumba: – Flor lamentosa, De cada alma que aqui pousa Eu faço um anjo do céu.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. *Vida literária*. Pesquisa, estabelecimento de texto, introdução e notas por Sonia Sachs. São Paulo: Hucitec / Edusp, 1993.

BAGNO, Marcos. *Choses du soir*: o que se traduz quando se traduz poesia?. In: BARRETO, Junia (org.). *Victor Hugo*: disseminações. Vinhedo, Editora Horizonte, 2012, p. 347-354.

BERMAN, Antoine. A retradução como espaço da tradução. Tradução de Clarissa Marini e Marie-Hélène Torres. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 37, n. 2, p.261-268, 2017. https://doi.org/10.5007/2175-7968.2017v37n2p261.

BRAGA, Francisco. *Francisco Braga – Canções*. Mônica Pedrosa, soprano; Guida Borghoff, piano. Tradução dos poemas: Mônica Pedrosa e Guida Borghoff. Belo Horizonte: Minas de Som, 2018. 2 CD.

BRITTO, Paulo Henriques. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. 3ª edição.

FALEIROS, Álvaro. Tavares Bastos, retradutor de Victor Hugo. In: FALEIROS, Álvaro; MATTOS, Thiago. *A retradução de poetas franceses no Brasil:* de Lamartine a Prévert. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2017, p. 75-109.

HUGO, Victor. *Les Orientales* (segundo a edição original). Paris: G. Chamerot, 1882. Disponível em: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55028937/f1n405.texteBrut [acesso em 30 de agosto de 2020].

_____. *Les Voix intérieures*: Poésies. Lausanne: G. Rouiller, 1837. Disponível em : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54267973 [acesso em 30 de agosto de 2020].

_____. *Os Miseráveis*. Tradução de Casimiro L. M. Fernandes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

_____. *Obras Completas*, XLI- XLII (seleção e tradução de Jamil Almansur Haddad). São Paulo: Editora das Américas, 1960.

LARANJEIRA, Mário. *Poética da tradução*: do sentido à significância. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LEGENDRE, Sophie Delvallez. *Les influences hispano-orientales dans l'œuvre poétique, graphique et dramatique de Victor Hugo (1820-1860)*. Rennes: Hal, 2012. Disponível em: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00713809/document [acesso em 30 de agosto de 2020].

MATTOS, Thiago. Princípios da retradução. In: FALEIROS, Álvaro; MATTOS, Thiago. *A retradução de poetas franceses no Brasil:* de Lamartine a Prévert. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2017, p. 5-45.

MESCHONNIC, Henri. *Poétique du traduire*. Paris: Verdier, 1999.

MORETTO, Fulvia M. L. Victor Hugo e o romantismo. *Lettres Françaises*, Araraquara/SP, nº 5, 2003, p. 9-18. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/lettres/article/view/736/602 [acesso em 30 de agosto de 2020].

PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). *Cinco séculos de presença francesa no Brasil:* Invasões, Missões, Irrupções. São Paulo: Edusp, 2013.

REIS, Dennys da Silva; SILVA, Jocileide da Costa. Notas historiográficas dos poemas de Victor Hugo traduzidos no Brasil. *Tradução em Revista*, 2013/2. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22592/22592.PDFXXvmi= [acesso em 30 de agosto de 2020].

SANTIAGO, Silviano. Presença da língua e da literatura francesa no Brasil: para uma história dos afetos culturais franco-brasileiros. *Letras*, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 11-25, 2009. https://doi.org/10.5902/2176148512007.

ISSN 2236-7403
N. 22, Vol. 10, 2020

AS REPRESENTAÇÕES DA ALTERIDADE EM *MÁS ALLÁ DEL INVIERNO*, DE ISABEL ALLENDE

THE REPRESENTATIONS OF ALTERITY IN *MÁS ALLÁ DEL INVIERNO*, BY ISABEL ALLENDE

Vitória Katherynne da Costa HOLANDA[1]
Tatiana da Silva CAPAVERDE[2]

RESUMO: A partir do entendimento de que os processos de identidade/alteridade são construídos a partir do contato com outras línguas e culturas, observa-se que o tema do "outro" tem-se destacado em narrativas contemporâneas que abordam situações de deslocamento. Dessa maneira, o presente artigo busca investigar a construção da identidade/alteridade na obra *Más allá del invierno* (2017), de Isabel Allende, a partir da personagem Evelyn Ortega, guatemalteca, que vive como imigrante ilegal nos Estados Unidos. Para isso, o estudo busca analisar a obra a partir do conceito de identidade cultural de Figueiredo e Noronha (2005), usando também os conceitos de "raiz" e "rizoma" de Deleuze e Guattari (1995).

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Alteridade. Raíz. Língua materna.

ABSTRACT: As the identity/alterity processes are built from contact with other languages and cultures, one can perceive that the approach on the "other" stands out in contemporary narratives that address moving situations. Thus, this paper aims to investigate the construction of identity/alterity in the work *Más allá del invierno* (2017), by Isabel Allende, based on the character Evelyn Ortega, Guatemalan, who lives as an illegal immigrant in the United States. Therefore, this study proposes delving into the concept of cultural identity by Figueiredo and Noronha (2005), in addition to the concepts of "root" and "rhizome" by Deleuze and Guattanari (1995).

KEYWORDS: Identity. Alterity. Root. Mother language.

Introdução

A escritora Isabel Allende[3] em uma de suas obras mais recentes, *Más allá del invierno* (2017), apresenta a história de três personagens de nacionalidades diferentes

1. Acadêmica do curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal de Roraima. Pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica da UFRR. E-mail: vkatherynne@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4103-7654.

2. Profª. Drª do Curso de Letras – Português e Espanhol e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR. Orientadora do projeto de Iniciação Científica vinculado ao projeto de pesquisa Deslocamentos Culturais nas Literaturas Hispânicas. E-mail: taticapa@ufrgs.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7826-7640.

3. Isabel Allende Llona, nasceu em Lima (Peru) no dia 2 de agosto de 1942. Possui nacionalidade chilena e além de escritora, trabalha como jornalista desde os 17 anos. Viveu na Venezuela, em seu exílio, onde trabalhou em uma escola e publicou seu primeiro livro, *A Casa dos Espíritos* (1982). A autora também é famosa pelas obras: *Cuentos de Eva Luna* (1987), *Paula* (1994), *El cuaderno de Maya* (2011) e *Más allá del invierno* (2017). Casou-se com Willie Gordon, com quem vive em São José, Califórnia, desde 1988.

Recebido em 28/04/2020
Aprovado em 12/10/2020

https://doi.org/10.51951/ti.v10i22

que se encontram no Brooklyn, Estados Unidos, em 2016. A primeira personagem é a chilena Lucía Maraz, filha de mãe solteira, viveu o período ditatorial do Chile, no qual é obrigada a fugir do país. Divorciada, mãe de Daniela, aos 62 anos se torna professora seletiva na Universidade de Nova York, no Brooklyn, e passa a morar no porão de seu chefe: Richard Bowmaster.

O segundo personagem se chama Richard. Descrito como um "*hombre de ánimo sombrío*" (ALLENDE, 2017, p. 16), Richard é neto de judeus que viviam na Alemanha, na época do Nazismo e emigraram para a Palestina ilegalmente, enquanto enviavam o pai de Richard para a França para estudar. Com 60 anos, viveu em diversos países, dentre eles o Brasil, no qual se casou com sua falecida esposa, Anita, e teve dois filhos, também falecidos.

Evelyn Ortega, terceira personagem, nasceu em uma aldeia da Guatemala, Monja Blanca del Vale. Seu irmão mais velho se juntou a uma gangue ainda antes dos 18 anos de idade e foi morto por traição a quadrilha. Por conta do envolvimento do irmão com o crime organizado, presenciou a morte de seu segundo irmão, enquanto era agredida. Para fugir da violência, emigrou de seu país a procura de um lugar seguro para viver.

Tendo em vista que os três personagens são estrangeiros no país em que vivem, a análise parte da figura do Estrangeiro, definido a partir de Souza (1998, p. 155):

> [...] é o outro do familiar, o estranho; o outro do conhecido, o desconhecido; o outro do próximo, o distante, o que não faz parte, o que é de outra parte. Para psicanálise, o estrangeiro é o eu. O eu não tomado como quer o senso comum – unitário, coerente, idêntico a si mesmo -, mas o eu pensando em sua condição paradoxal – dividido, discordante, diferente de si mesmo.

Isto é, o estrangeiro é o "outro", aquele que não faz parte do local habitual em que vive. Os três protagonistas são duplamente estrangeiros, primeiro por não ser parte do país em que estão localizados e segundo em comparação uns com os outros, visto que seus países de origem são diferentes. Dessa forma, cada personagem constrói sua identidade a partir de seu distanciamento do país em que nasceu e continua construindo ao relacionar-se com os "outros" personagens. Como afirmam Figueiredo e Noronha (2005, p. 191), "[...] uma identidade não é elaborada isoladamente, mas antes negociada pelo indivíduo durante toda a vida [...]".

Dessa maneira, esse artigo pretende analisar a formação da identidade da personagem Evelyn Ortega com base no conceito de identidade cultural definido por Figueiredo e Noronha (2005), além do uso dos conceitos de "raiz" e "rizoma" de Deleuze e Guattari (1995) a fim de tratar da construção identitaria da personagem no contexto contemporâneo em situação de deslocamento cultural.

1. Evelyn, estrangeira onde estiver

Dentro da América Latina, a alteridade passou a ser tema literário desde meados de seu descobrimento. Como afirma Pizarro (2012, p. 19), "Durante a segunda metade desse período, mais precisamente a partir dos anos 1970, começou lentamente a ganhar relevância e ser levada em consideração a percepção da diversidade continental", ou seja, a trabalhar a percepção do "outro".

Tendo isso em vista, na obra de Isabel Allende, *Más allá del invierno* (2017), embora os protagonistas se localizem em Brooklyn, Nova York, todos transitam, em algum momento da narrativa pela América Latina. Enquanto Lucía Maraz nasceu no Chile e Evelyn Ortega nasceu em Guatemala, Richard Bowmaster viveu e casou-se no Brasil. Dessa forma, todos constituem sua identidade, em parte, dentro da diversidade da América Latina.

Figueiredo e Noronha (2005, p. 189) discutem em seu texto a identidade no contexto contemporâneo apontando que "fala-se, cada vez mais, de identidades plurais, ou, ainda, de identificações, que teriam o caráter provisório porque em constante devir", ou seja, que cada vez mais o indivíduo não tem uma identidade fixa, mas provisória que se modifica de acordo com as suas necessidades. Conforme Figueiredo e Noronha (2005, p. 191), isso ocorre porque "[...] uma identidade não é elaborada isoladamente, mas antes negociada pelo indivíduo durante toda a vida [...]", assim o indivíduo constrói sua identidade apoiado em seu grupo comum e em seu contato com outros grupos identitários. Uma identidade está em constante negociação, e, logo, construção.

Dessa forma, na obra de Isabel Allende (2017), Lucía, Evelyn e Richard constroem sua identidade ao longo da narrativa, levando em conta o contexto em que viveram em seus países de origem, o contato com localidades e comunidades diferentes e o trânsito entre a América Latina e o Estados Unidos.

Taylor (1994, p. 41-42 *apud* FIGUEREIDO; NORONHA, 2005, p. 189) considera que "nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela ausência dele, ou ainda pela má percepção que os outros têm dela". A respeito da noção de conhecimento, Figueiredo e Noronha (2005) trabalham dois conceitos identitários: "identidade nacional" e "identidade cultural". Tendo em vista que a identidade é estabelecida através do reconhecimento da comunidade em relação aos indivíduos que a compõe, do reconhecimento do indivíduo em relação a si mesmo a partir da coletividade e do que as outras associações estabelecem a partir da análise do indivíduo e do grupo. Por consequência, as identidades são construídas a partir das semelhanças.

Em se tratando de "identidade nacional", o reconhecimento é exigido para que uma nação seja classificada como nação e, para tanto, existem critérios para que seja concedido. Entre 1830 e 1880, durante o liberalismo triunfante, são definidos três parâmetros: estado efetivo, língua comum e escrita e força militar, ou seja, sem

esses três era impossível se constituir uma nação. Já em se tratando da "identidade cultural" o reconhecimento é necessário para que uma cultura seja admitida como própria, tendo em vista que essa identidade não está ligada a um território ou um Estado-Nação, mas sim às relações culturais estabelecidas através da língua, dos valores, dos sentidos e dos símbolos comuns.

Embora não haja ligação direta entre a "identidade cultural" e um território fixo, em *Más allá del invierno* (2017) essa relação se percebe no comportamento de Richard, que ao encontrar Evelyn Ortega supôs que se tratava de uma centro-americana por conta de seu tamanho, e, além disso, consegue reconhecer o acento da guatemalteca. Dessa maneira, o personagem faz referência à "identidade cultural", por meio da língua de Evelyn com base no reconhecimento territorial, ou seja, elemento que faz referência ao território da América Central. Uma vez que a língua é também um elemento cultural, percebe-se a inter-relação desses elementos na construção identitária de Evelyn.

Para Silva (2012, p. 74), "Identidade é simplesmente aquilo que se é", ou seja, Evelyn é guatemalteca porque nasceu na Guatemala. Com base nisso, a identidade é independente de outros conceitos e afirmações, ela se basta. Silva (2012, p. 74), em contrapartida, apresenta o conceito de diferença que "[...] também é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é", dessa forma, a diferença ou o "outro" é o que não é reconhecido como parte do grupo.

Evelyn não é reconhecida como norte-americana por suas características físicas, por pertencer a um determinado estereótipo, como visto no trecho "*Richard repitió lo mismo en español, porque el tamaño de la visitante le sugirió que seguramente provenía de Centroamérica*" (ALLENDE, 2017, p. 36). Como consequência, essa diferença de Evelyn ressalta seu não pertencimento aos Estados Unidos, o que leva ao processo seguinte: o reconhecimento da protagonista como de outra parte, Evelyn é o "outro" de Richard, o desconhecido (SOUZA, 1998).

Por outro lado, a identidade e a diferença estão diretamente ligadas, visto que a diferença pode ser percebida quando em contraste com o que é igual (identidade), isto é, uma chilena é diferente de um norte-americano, assim como um norte-americano é diferente de uma chilena, os dois são diferença quando percebidos dentro de um grupo igual. Do mesmo modo, a igualdade se manifesta diante da diferença, por exemplo, um norte-americano não é chileno, porque não nasceu no Chile como um chileno e não fala a língua espanhola como um chileno. Nessa perspectiva, a identidade e a diferença "são vistas como mutuamente determinadas" (SILVA, 2012, p. 77).

Zilá Bernd (2003, p. 17) aponta para a conexão entre a identidade e a diferença quando afirma que "a identidade é um conceito que não pode afastar-se do de *alteridade*: a identidade que nega o outro, permanece no mesmo (*idem*)". Pois, não é possível

perceber o indivíduo isoladamente, deve-se analisá-lo de acordo com sua comunidade. Em seu primeiro encontro com Evelyn, Richard a analisa a partir de estereótipos de sua comunidade, isto é, observou sua estatura e a relacionou a seu subcontinente, a América Central. Assim, Bernd (2003, p. 18) também aborda a identidade como processo "em permanente movimento de construção/desconstrução, criando espaços dialógicos e interagindo na trama discursiva sem paralisá-la", tendo em vista que a identidade não é permanente, mas está em "permanente incompletude" (BERND, 2003, p. 27).

Uma evidência literária da interconexão entre identidade e alteridade é o tartamudear de Evelyn após a perda de seu primeiro irmão, "*Para entonces ya era evidente que la visión del hermano en el puente le había enredado el pensamiento y la lengua a Evelyn. [...] perdió el apetito y la capacidad de hilvanar sílabas de corrido; tartamudeaba tanto que ni a su abuela le alcanzaba el cariño para tratar de entenderla*." (ALLENDE, 2017, p. 60). Evelyn se torna gaga e, posteriormente, em consequência da violência sexual que sofre na Guatemala, para de falar, como aponta o trecho: "*Si antes Evelyn tartamudeaba, después de la violación simplemente dejó de hablar*" (ALLENDE, 2017, p. 110).

Dessa forma, Evelyn se distancia da sua língua materna após o trauma. A partir da afirmação da inexistência de língua materna de Derrida (2001) que justifica "não há língua materna, pois a língua dita materna nunca é puramente natural, nem própria, nem habitável" (p. 90, *apud* Eckert-Hoff, 2011, p. 182), Eckert-Hoff (2011, p. 182) explica "que a relação sujeito x língua(s) é sempre conflituosa: estrangeira, na medida em que provoca estranhamentos; materna, por incitar inscrições na língua, da língua e pela língua". Ou seja, a língua materna de Evelyn se torna estrangeira na medida em que a protagonista se distancia dela, porém ainda é materna porque ela ainda se inscreve na língua, mesmo que de forma dificultosa por conta da gagueira.

A relação de Evelyn com sua língua materna pode ser descrita pela expressão "A estranha língua materna" que Uyeno (2011) utiliza para designar uma alusão ao "paradoxal estranhamento que a língua dita língua materna, decantada como cara, constitutiva do sujeito, possa nele causar" (UYENO, 2011, p. 264). A língua que antes constitui a migrante lhe causa um estranhamento e assim, durante o enredo, a personagem passa a ser reconhecida na mesma medida como guatemalteca e como gaga, como se percebe no trecho: "n*adie se preocupaba por la niñera guatemalteca, insignificante y tartamuda*" (ALLENDE, 2017, p. 287). Isso ocorre porque a língua é um elemento identitário do qual ela se distancia, assim como seu nome próprio. Evelyn, em fuga das gangues de seu país, é encaminhada a um grupo de cinco migrantes acompanhados por Berto Cabrera, um mexicano contratado para guiá-los aos Estados Unidos. Como primeira etapa da fuga, os migrantes passariam pelo México. Para isso, Berto modifica a identidade dos passageiros de forma a disfarçá-los de mexicanos. O coiote instrui os migrantes da seguinte forma:

> Una vez fuera de Guatemala, pasarían por mexicanos, no había vuelta atrás y deberían obedecer las instrucciones del coyote sin chistar. Evelyn sería estudiante de una supuesta escuela de monjas para niños sordomudos de Durango. Los otros pasajeros aprendieron el himno nacional de México y varias palabras de uso común, que eran diferentes en los dos países. Eso los ayudaría a pasar por mexicanos auténticos si eran detenidos por la Migración. El coyote les prohibió hablar de vos, como en Guatemala. Con cualquier persona de autoridad o con uniforme se empleaba "usted", por precaución y respeto, y con el resto se usaba el término informal de "tú". Evelyn, como sordomuda, permanecería callada y si las autoridades le hacían preguntas, Berto les mostraría un certificado de la escuela ficticia (ALLENDE, 2017, p. 118).

A fim de passar despercebidos, os outros passageiros aprenderam a língua dos mexicanos, considerando que nos dois países (Guatemala e México) há uma variação linguística do Espanhol, incluindo o uso dos pronomes. Eckert-Hoff (2011), em seu texto "Sujeitos entre-línguas, entre-culturas em contextos de imigração no sul do Brasil: uma questão de bilinguismo?", aponta o significado de adentrar a um novo código linguístico em situação de migração: "Instado a falar sobre sua inserção no processo de escolarização, [...][o qual] marca a inscrição na língua do outro, num mundo outro '*tinha que deixar tudo do lado de fora e entrar em outra língua*'"(ECKERT-HOFF, 2011, p. 187).

Eckert-Hoff (2011) explica que a marcação do imigrante "tinha que deixar tudo do lado de fora e entrar em outra língua"

> [...] remete a uma questão de territorialização, já que, conforme Scherer (2005), o território é também o meio e o lugar de negociação na/pela e com a língua. '*Do lado de fora*' indicia a não pertença, fora da língua, fora da Nação, o não lugar, estar num território que não é o mesmo habitado pela língua, logo desterritorializado, estranho na própria casa, o idioma falado pela e na Nação não lhe pertence. *Do lado de fora* é a condição de exílio (p. 187).

Ou seja, o imigrante no sul do Brasil deveria deixar de falar sua língua e se adaptar a língua de um espaço ao qual ele não pertence. Assim como os acompanhantes de Evelyn deveriam deixar sua língua "do lado de fora" e se encaixar a língua mexicana. Logo, retorno a Uyeno (2011, p. 265) que afirma "[...] à luz de concepções psicanalíticas, essa língua materna que se supõe do imigrante já é, a rigor, uma língua estrangeira em relação à singularmente sua que lhe fora interditada, quando lhe foi concedida a entrada no mundo simbólico, no mundo da cultura". O grupo de imigrantes deixou sua língua "do lado de fora", pois tiveram sua língua interditada sem opção de retorno a ela durante a passagem pelo México e dessa forma a língua guatemalteca se torna uma língua estrangeira para eles.

Assim como os outros migrantes, Evelyn passa a estranhar sua língua e se isolar completamente, pois além de não poder falar com seu acento a ela é destinada a aparência de surdo muda, de maneira a não precisar falar em nenhum momento durante

a passagem pelo México. Como afirma Kristeva (1994, p. 23): "Assim, entre duas línguas, o seu elemento é o silêncio". Para Kristeva (1994), esse silêncio é uma fuga dos estrangeiros a língua do "outro", visto que o código do falante original é impossível de ser apreendido totalmente pelo estrangeiro. Essa relação não se aplica totalmente a Evelyn, pois o silêncio da guatemalteca se inicia ainda em seu país de origem e, em seguida, lhe é imposto na mudança de identidade para passar despercebida na entrada em um novo país. Esse apagamento cultural é ainda reforçado pela mudança de identidade, visto que além de modificar a língua dos estrangeiros, para encobrir as verdadeiras identidades dos passageiros, Berto lhes entrega identidades falsas, com novos nomes e lhes instrui que "*A partir de eso momento sólo podían usar el nuevo nombre, era mejor que no supieran los verdaderos nombres de los otros pasajeros. […] Evelyn le mostró su cédula. Su nuevo nombre era Pilar Saravia*" (ALLENDE, 2017, p. 118). Deleuze e Guattari (1995) justificam a necessidade de preservação do nome e o uso de pseudônimos na escrita do texto com a seguinte afirmação "Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar" (p. 2). Ou seja, o objetivo de modificar o nome dos passageiros, assim como dos autores, é fazer com que eles passem despercebidos, com suas identidades modificadas. Dentro dessa construção que reúne sequelas de um trauma e o deslocamento entre países, o seu novo idioma passa a ser o silêncio e o anonimato.

Convenientemente, Evelyn se apossa da mudez anteriormente lhe imposta. Embora, seus colegas de emigração soubessem que não era surdo muda, pois "*le habían escuchado decir algunas palabras sueltas*" (ALLENDE, 2017, p. 146), diante das ordens de Berto, Evelyn não pronuncia nenhuma palavra, como se pode perceber no trecho: "*La muchacha quiso protestar, pero no pudo emitir ni un sonido, muda y horrorizada ante el hecho de haber llegado hasta allí y ser traicionada*" (ALLENDE, 2017, p. 202). Esse processo é bem explicado por Kristeva (1994, p. 25): "quando o estrangeiro – estrategista silencioso – não enuncia sua discordância, por sua vez ele se enraíza no seu próprio mundo de rejeitado que, supostamente, ninguém entende", ou seja, no momento em que deixa de expor a sua indignação, Evelyn se afeiçoa ao sentimento de ser "outro".

No Brooklyn, ainda no trecho de seu encontro com Richard, o personagem dirige uma pergunta em inglês a tartamuda. Em seguida, repete a mesma pergunta em espanhol: "*¿Hablas inglês?*" (ALLENDE, 2017, p. 36). Ao interrogá-la, Richard tenta estabelecer uma ponte de contato, utilizando a língua, porém Evelyn não fala a língua inglesa, tampouco o espanhol, optando pelo silêncio o que impede a integração entre os dois.

Evelyn não é parte desses espaços e se firma na posição de "outro", e por localizar-se entre diferentes territórios culturais se encontra no "entre-lugar" (SANTIAGO, 1978). Em seu texto "O entre-lugar do discurso latino-americano", Santiago (2000, p. 26) declara que "entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu

templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropófago da literatura latino americana". Podemos pensar o "entre-lugar" como o espaço típico do imigrante latino-americano, em função dos diferentes deslocamentos recorrentes para a composição cultural de países pós-coloniais. No entanto, diferentemente da perspectiva de Santiago que busca nominar a impureza dos contatos culturais, a personagem aqui analisada não se torna multicultural em sua constituição identitaria já que não estabelece novas relações com a língua e a cultura dos outros. Portanto, se comporta, sempre estrangeira onde estiver, uma vez que não fala a sua língua e nem a língua do "outro".

Deleuze e Guattari (1995) apresentam a figura do "livro" como "feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes. Desde que se atribui um livro a um sujeito, negligencia-se este trabalho das matérias e a exterioridade de suas correlações." (p. 2), do mesmo modo, a personagem de *Más allá del invierno* (2017) constrói a sua identidade a partir de diferentes acontecimentos e movimentos, por exemplo, quando passa a gaguejar ao passar por um trauma e, em seguida, deixa de falar a sua própria língua. Os autores continuam "Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 2). Evelyn pode ser pensada a partir da figura do livro por também conter elementos que a relacionam ao seu país de origem e conter elementos de desterritorialização.

A figura de Deleuze e Guattari (1995) divide-se em dois tipos: o "livro-raiz" e a "raiz fasciculada". O último tipo trata-se do fim da raiz principal que dá lugar a raízes secundárias, como explicam os autores:

> O sistema-radícula, ou raiz fasciculada, é a segunda figura do livro, da qual nossa modernidade se vale de bom grado. Desta vez a raiz principal abortou, ou se destruiu em sua extremidade: vem se enxertar nela uma multiplicidade imediata e qualquer de raízes secundárias que deflagram um grande desenvolvimento. Desta vez, a realidade natural aparece no aborto da raiz principal, mas sua unidade subsiste ainda como passada ou por vir, como possível (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 3).

Ou seja, a raiz principal deixa de existir, mas suas (várias) raízes secundárias não. Evelyn se caracterizaria como "raiz fasciculada" por perder uma de suas características identitárias originais, a língua, pois dessa forma perde seu retorno imediato a sua raiz original, a Guatemala. No entanto, a sua raiz original não é excluída completamente, pois a língua não é a única característica identitária da Guatemala, assim a raiz primária ainda subsiste e ela continua a ser reconhecida como uma jovem guatemalteca até o final da narrativa.

No entanto, mesmo em virtude da perda da raiz original da fala, a tartamuda não aprende outro idioma, quer dizer, não constrói outras raízes. Desta forma, a gua-

temalteca pode se caracterizar como "livro-raiz" ou "livro pivotante", o primeiro tipo de "livro" de Deleuze e Guattari (1995), tendo em vista que esse se multiplica de forma binária em que o "Uno que se torna dois, depois dois que se tornam quatro..." (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 3). Isto é, esse tipo de "livro" se desenvolve sempre ligado à sua natureza primária, assim como Evelyn, que embora transite por outros países, carrega em seu estereótipo o retorno a sua unidade principal, o país em que nasceu.

Outro elemento interessante de construção de identidade cultural é o fato da personagem também se relacionar com seu país por sua memória afetiva através da sua religião. Durante toda a narrativa a guatemalteca regressa a sua identidade cultural quando reza pela moça assassinada que os protagonistas procuravam esconder: "*En el Subaru, Evelyn seguía rezando en susurros por Kathryn Brown, como hacían en su aldea por los muertos*" (ALLENDE, 2017, p. 170). Dessa forma, a gaga segue os ritos de sua religião, relembrando o costume do povo de sua aldeia de rezar pelos mortos, ou seja, referenciando sua raiz original. Além disso, ela realiza um velório para Kathryn de acordo com os realizados em sua cidade natal, como é descrito no trecho abaixo:

> Por instrucciones de la muchacha, que asumió con naturalidad su papel de sacerdotisa, improvisaron algunos ritos funerarios elementales. En esos momentos se cerró un círculo para Evelyn, que no había podido decir palabra en el entierro de su hermano Gregorio y estuvo ausente en el de Andrés. Sintió que al despedir a Kathryn solemnemente honraba también a sus hermanos. En su aldea la agonía y el fallecimiento de un enfermo se encaraban sin aspavientos, porque la muerte es un umbral, como el nacimiento. Apoyaban a la persona para que cruzara al otro lado sin miedo, entregando su alma a Dios. En caso de muerte violenta, crimen o accidente, se requerían otros ritos para convencer a la víctima de lo sucedido y pedirle que se fuera y no volviera a espantar a los vivos. A Kathryn y al niño que llevaba adentro les faltó hasta el velorio más simple, tal vez no se habían enterado de que estaban muertos. Nadie había lavado, perfumado y vestido a Kathryn con su mejor ropa, nadie le había cantado ni se había puesto luto por ella, no sirvieron café, prendieron velas ni trajeron flores, tampoco hubo una cruz negra de papel para señalar la violencia de su partida. "Me da mucha pena la señorita Kathryn, que no tiene ni tan sólo un cajón o un lugar en el cementerio; pobre patojito sin nacer, que no tiene un juguete para el cielo", dijo Evelyn.
>
> Lucía mojó un paño y limpió la sangre seca de la cara de Kathryn, mientras Evelyn rezaba en voz alta. A falta de flores, Richard cortó unas ramas y se las puso entre las manos. Evelyn insistió en dejarle también la botella de tequila, porque en los velorios siempre había licor (ALLENDE, 2017, p. 331-332).

A narrativa contrasta os ritos funerários guatemaltecos e os realizados para Kathryn e seu bebê (ainda na barriga), fazendo referência à memória afetiva na qual Evelyn firma sua identidade. Dessa forma, a guatemalteca se conecta a sua raiz de origem mesmo em um outro país.

Considerando esses diferentes aspectos podemos afirmar que a figura da "raiz pivotante" representa Evelyn, posto que a medida em que a guatemalteca constrói novas raízes todas estão em volta da raiz original, mesmo que uma parte de sua raiz original, referente a língua, tenha perdido força. Para Deleuze e Guattari (1995), o "livro-raiz" nunca "compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas [...]. A raiz pivotante não compreende a multiplicidade mais do que o conseguido pela raiz dicotômica" (p. 3). Essa contraposição não é um problema, tendo em vista que Evelyn não constrói raízes fora da sua raiz principal e que a personagem não se torna múltipla em sua composição, embora esteja em um ambiente repleto de multiplicidade e faça parte desse múltiplo.

Conclusão

Com base nessas reflexões pode-se afirmar que Isabel Allende em sua obra *Más allá del invierno* (2017) trabalha o tema da identidade/alteridade através da guatemalteca Evelyn. A personagem migra de seu país de origem, passando pelo México, instalando-se nos Estados Unidos, onde reside e trabalha ilegalmente.

Evelyn Ortega nasce em território guatemalteco, fala a língua espanhola com acento da Guatemala, porém ao ver seu irmão mais velho ser assassinado, se torna gaga. Ao passar pelo segundo trauma - seu segundo irmão é morto em sua frente, enquanto é violentada - a personagem para de falar. Ao longo da obra, a protagonista passa a ser reconhecida como tartamuda modificando a sua identidade, isto é, sua identidade deixa seu caráter fixo e sofre um movimento, porém isso não acontece por conta de suas relações com outros grupos, mas sim em função de um acontecimento traumático. O primeiro deslocamento sofrido pela personagem ocorre em seu território, tendo em vista que estranha a sua língua materna (característica de sua identidade cultural), por causa de um trauma, se colocando na figura do "outro" dentro do seu próprio país.

Por estranhar sua própria língua, a guatemalteca atrela uma nova característica a sua identidade, a gagueira. Assim, se identifica com a figura do "livro" de Deleuze e Guattari (1995), que por sua vez se constrói a depender das datas e localidades. Como "livro", Evelyn destrói uma de suas "raízes", a língua materna, que a relaciona a sua identidade original, porém não constrói outras raízes, ou seja, não adquiri uma nova língua, não podendo identificar-se como "raiz fasciculada". Além disso, a tartamuda não absorve os costumes do país de destino e ainda é reconhecida como guatemalteca até o fim da narrativa, por conta das suas características físicas, estereótipo que remete a Guatemala, além de sua religião. Portanto, pode ser reconhecida como "livro-raiz", tendo em vista que todas as "raízes" que se atrelam a sua identidade se ligam a sua "raiz" original.

Por não falar mais a língua de seu povo, a protagonista simbolicamente rompe um ponto de contato importante com seu país e se torna estrangeira em sua terra natal. Por não absorver novos costumes no decorrer da obra, não passa a pertencer às comunidades multiculturais dos Estados Unidos. Estrangeira onde quer que esteja, Evelyn nega esse espaço enquanto lugar de novas composições e rituais antropofágicos, vivendo a alteridade em seu estado mais radical, sendo outro para si e para os outros em função do trauma e do deslocamento.

Referências

ALLENDE, Isabel. *Más allá del invierno*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U, 2017.

BERND, Zilá. Identidade. In: _____. *Literatura e Identidade Nacional*. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BERND, Zilá (org.). *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas (DFMLA).* Porto Alegre: Tomo editorial; Editora da UFRGS, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: _____. *Mil Platôs* (Capitalismo e Esquizofrenia), v.1. São Paulo: Editora 34, 1995.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. Sujeitos entre-línguas, entre-culturas em contextos de imigração no sul do Brasil: uma questão de bilinguismo? In: CAVALLARI, Juliana Santana; UYENO, Yoko Elzira (Orgs.). *Bilinguismos:* Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 177-193.

FIGUEIREDO, Euridice; NORONHA, Jovita. Identidade nacional e identidade cultural. In: FIGUEIREDO, Euridice (org.) *Conceitos de Literatura e Cultura*. Niteroi: EdUFF, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. p. 189-205.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PIZARRO, Ana. *Amazônia:* as vozes do rio. Trad. Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: _____. *Uma Literatura nos Trópicos:* ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 9-26.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença:* a perspectiva dos Estudos Culturais. 4 ed. Petropolis: Ed Vozes, 2005. p. 73-102.

SOUZA, Neusa Santos. O Estrangeiro: nossa condição. In: KOLTAI, Caterina (Org.). *O Estrangeiro*. São Paulo: Escuta, 1998.

UYENO, Elzira Yoko. A A-língua, língua materna, em escrita caipira multilíngue: migração temporal, letramento e identidade. In: CAVALLARI, Juliana Santana; UYENO, Elzira Yoko (Orgs.). *Bilinguismos:* Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 261-293.