

nº 43

LÍNGUAS

e

INSTRUMENTOS
LINGÜÍSTICOS



2019

Línguas e instrumentos lingüísticos 43 / Campinas: CNPq –
Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2019;
Unicamp, 1997-2019

Semestral.

ISSN 1519-4906

1. Linguística - Periódicos 2. Análise do discurso - Periódicos 3.
Semântica - Periódicos 4. História - Periódicos I. Universidade
Estadual de Campinas

CDD – 410.05
– 412.05
– 900

Copyright © 2019 dos Autores para efeito desta edição e posteriores. Direitos cedidos com exclusividade para publicação em língua portuguesa para o Projeto História das Idéias Lingüísticas e Editora RG.

Todos os direitos reservados.

O uso, a reprodução, a apropriação, o estoque em sistema de banco de dados ou processo similar, por meio eletrônico, por fotocópia, gravação ou processo de qualquer natureza (inclusive a partir do site www.revistalinguas.com), está condicionado à expressa permissão do Projeto História das Idéias Lingüísticas.

Coordenação editorial: Editora RG

Diagramação: Anderson Braga do Carmo, Fábio Bastos, Greciely Cristina da Costa, Renata Ortiz Brandão e Vinícius Massad Castro

Editoração eletrônica: Fábio Bastos

Capa: Fábio Bastos, sobre projeto gráfico original de Claudio Roberto Martini

Revisão: Equipe de revisores sob supervisão do Projeto História das Idéias Lingüísticas

Editora RG

Fone: 19 3289.1864

rg-e@uol.com.br

Edição eletrônica: www.revistalinguas.com

2019

Impresso no Brasil

JANEIRO
JUNHO
2019
ISSN 1519-4906

LÍNGUAS

e

**INSTRUMENTOS
LINGÜÍSTICOS**

Edição: Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil
Editora RG

Diretores/Editores: Eduardo Guimarães e Eni P. Orlandi

Editora Adjunta: Greciely Cristina da Costa

Comitê Editorial: Cristiane Dias (Unicamp), Eduardo Guimarães (Unicamp), Greciely Cristina da Costa (Unicamp), Sheila Elias de Oliveira (Unicamp).

Conselho Editorial: Ana Maria Di Renzo (Unemat), Bethania Sampaio Mariani (UFF), Carmen Lúcia Hernandez Agustini (UFU), Carolina Zucolillo Rodriguez (Unicamp), Cláudia Pfeiffer (Unicamp), Cláudia Reis (IFSP), Carlos Luis (Argentina), Charlotte Galves (Unicamp), Débora Massmann (Univás), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Eduardo Guimarães (Unicamp) Elvira Narvaja de Arnoux (Argentina) Eni P. Orlandi (Unicamp), Francine Mazière (França), Francis Henry Aubert (USP), Freda Indursky (UFRGS), Greciely Cristina da Costa (Unicamp) Jean-Claude Zancarini (França), José Horta Nunes (Unicamp), José Simão Sobrinho (UFU), José Luiz Fiorin (USP), Lauro Baldini (Unicamp), Leandro Alves Diniz (UFMG), Luiz Francisco Dias (UFMG), Maria Filomena Gonçalves (Portugal), Marlon Leal Rodrigues (UEMS), Mônica Zoppi-Fontana (Unicamp), Norman Fairclough (Inglaterra), Rainer Henrique Ramel (México), Rosa Attié Figueira (Unicamp), Sheila Elias de Oliveira (Unicamp), Silvana Serrani-Infante (Unicamp), Simone Delesalle (França), Suzy Lagazzi (Unicamp), Sylvain Auroux (França) e Taisir Mahmudo Karim (Unemat).

Secretaria de Redação: Anderson Braga do Carmo, Renata Ortiz Brandão e Vinícius Massad Castro.

Revisão dos artigos: Todos os artigos são revisados por pares observando-se os seguintes parâmetros: nível de contribuição para a comunidade científica, qualidade da escrita do texto, relevância da bibliografia.

Mês e ano dos fascículos: janeiro e junho

Periodicidade de circulação: semestral

ISSN: 1519-4906

Número sequencial de páginas: a numeração inicia sua contagem na página de olho da revista, figurando – em algarismos arábicos – a partir da página número cinco até o final.

APRESENTAÇÃO

A revista *Língua e Instrumentos Linguísticos* apresenta em seu 43º número quinze textos divididos em seus quatro núcleos regulares de publicação, sendo cinco artigos na *Seção Aberta*; um artigo na *Seção Crônicas e Controvérsias*; uma *Resenha*; um texto de apresentação, seis artigos e uma segunda *Resenha* no *Dossiê* que, nesta edição, tematiza diferentes políticas linguísticas para o português como língua adicional.

Em “Inovação X Conservadorismo: uma análise discursiva de práticas de ensino de língua portuguesa em escola inovadora”, Fabiane Jesus e Luciana Carmona Garcia Manzano refletem sobre o processo de significação da palavra “inovação” no contraponto com práticas de leitura/escrita trabalhadas em uma escola de educação infantil e ensino fundamental considerada pelo MEC como escola inovadora.

María del Pilar Roca, em “La enseñanza de la retórica em tres proyectos pedagógicos de la segunda mitad del siglo XVIII em Río de la Plata”, propõe um reflexão sobre o ensino da retórica por meio da análise dos projetos curriculares que vigoraram nos períodos da capitania e do vice-reinado de Río de la Plata, na segunda metade do século XVIII.

Com base na Semântica do Acontecimento, em “O procedimento de reescrituração em textos redacionais do ENEM/2016”, Amilton Flávio Coleta Leal e Neuza Zattar analisam o procedimento de reescrituração em redações produzidas por candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio sobre o tema “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”.

Inscritas na perspectiva da História da Ideias Linguísticas, Isabela Brossi dos Santos e Maria Iraci Sousa Costa mostram a importância da exterioridade na constituição do sujeito e da língua em “‘O espaço rural’ como constitutivo de uma formação imaginária de caipira na obra da linguista Ada Rodrigues”. Para isso, elegem como lugar de observação a obra “O Dialeto Caipira”, de Amadeu Amaral, e “O Dialeto Caipira da Região de Piracicaba”, de Ada Rodrigues.

Em “Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos”, último artigo da *Seção Aberta*, Rubens Lacerda Loiola, por meio de dados de uma experiência com o ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas

públicas, problematiza as condições de ensino-aprendizagem em que estão inseridos os alunos do EJA.

Na Seção *Crônicas e Controvérsias*, cujo artigo intitula-se “Hugo Schuchardt, os neogramáticos e as leis fonéticas: um debate de interesse historiográfico”, Jorge Viana de Moraes apresenta um percurso da leitura da obra “Schuchardt contra os neogramáticos”. Atentando-se para a organização, introdução, tradução e notas para o português de Maria Clara Paixão de Sousa, o autor discute a contextualização e a referência a alguns textos que fizeram parte de debates sobre as leis fonéticas.

A primeira *Resenha* desta edição é de autoria de Érica Daniela de Araújo sobre o livro “Uma vida pela linguagem: homenagem a Émile Benveniste”, que foi organizado por Cármen Agustini e Eduardo Rodrigues, tendo sido publicado em 2018 pela Pontes Editores.

O *Dossiê* “Políticas linguísticas para o Português como Língua Adicional: globalização, ideologias e tensões” tematiza a produção de instrumentos linguísticos tais como materiais didáticos de português como língua adicional, o modo como o português tem funcionado em políticas linguísticas como as de ingresso de migrantes forçados nas IES brasileiras, o ensino de português no interior de políticas de integração e em contextos situados como o do Programa de Leitorado, o multilinguismo, as políticas, os discursos e práticas envolvendo a língua portuguesa em Angola em relação às línguas angolanas, a questão das línguas em condições de refúgio.

Com este número, a revista *Línguas e Instrumentos Linguísticos* espera continuar contribuindo com a circulação de diferentes estudos que colocam em discussão o movimento dos sentidos nas políticas, práticas e funcionamento das línguas.

Os Editores

INOVAÇÃO X CONSERVADORISMO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA INOVADORA

Fabiane Jesus*

UNIFRAN

Luciana Carmona Garcia Manzano**

UNIFRAN

***Resumo:** Investigamos o processo de significação da palavra “inovação” e os efeitos produzidos em práticas de leitura/escrita trabalhadas em uma escola de educação infantil e ensino fundamental de alto padrão, reconhecida pelo MEC como escola inovadora. Articulamos as noções de interdiscurso, pré-construído e silenciamento, do ponto de vista teórico-epistemológico da Análise de Discurso desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi a partir de trabalhos de Pêcheux e outros pesquisadores. Nosso corpus foi obtido a partir da experiência docente de uma das autoras deste artigo na referida escola. Os resultados das análises mostram que, no discurso pedagógico que movimenta práticas e teorias naquele espaço escolar, os efeitos produzidos determinam um tipo de relação com o conhecimento que passa longe do modo de constituição do sujeito da escrita.*

***Abstract:** We investigated the process of meaning of the word "innovation" and effects produced in reading / writing practices worked in a high school and elementary school, recognized by the MEC as an innovative school. We articulate the notions of interdiscourse, pre-constructed and silencing, from the theoretical-epistemological point of view of Discourse Analysis developed in Brazil by Eni Orlandi from the works of Pêcheux and other researchers. Our corpus was obtained from the teaching experience of one of the authors of this article in the mentioned school. The results of the analyzes show that, in the pedagogic discourse that moves practices and theories in that school space, the produced effects determine a type of relation with the*

knowledge that passes away from the way of constitution of the subject of writing.

1. Palavras iniciais

Papéis escritos: burocracia, leis, documentos, provas escolares e acadêmicas, vestibulares, livros, evangelho, programas de governo, artigos científicos, títulos etc. Papéis sociais: o lugar de cada um na nossa organização social. O mundo no papel, papéis que se articulam constituindo nosso mundo. Não é à toa que *papel* designa, ao mesmo tempo, o lugar que ocupamos na sociedade e documentos cheios de letras. A escrita não é mero instrumento de registro de ideias: tem uma relação fundamental (fundante!) com nossa sociedade.

Vários povos desenvolveram sistemas baseados em marcas gráficas para (não só, mas também) registrar ideias: a escrita, em diferentes formatos, foi utilizada em diferentes tipos de sociedade, em diferentes momentos históricos, de diferentes modos. Porém, “sociedades”, “modos” e “momentos históricos” têm na escrita um eixo que os perpassa, a despeito de tantas diferenças: a escrita só apareceu e se manteve em sociedades fortemente hierarquizadas, envolvendo-se em uma relação intrínseca com o simbólico, o político, o econômico e o religioso (AUROUX, 1998, 2009; FERREIRA, 2015). Sua história se articula com a história da urbanização (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2011) e desencadeia vários outros processos de transformação, inclusive na relação com o conhecimento (AUROUX, 1998, 2009; ORLANDI, 2001, 2003, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2012a, 2012b, 2013).

O lugar legitimado socialmente de sua aquisição é a escola. É na escola em que a aprendemos, a praticamos e temos acesso a condições necessárias para ocuparmos uma posição de sujeito da escrita. Ou não.

1.1 O problema

Metodologias de ensino improdutivas são rapidamente associadas à má vontade (dos professores, diretores de escola etc.) e à falta de recursos (sobretudo financeiros). Outros motivos vêm à mente, porém, estes costumam ser os que circulam mais fortemente. Neste artigo, discutiremos práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa em uma escola de alto padrão, que oferece educação infantil e ensino fundamental, e é a única escola do município reconhecida institucionalmente pelo MEC como escola inovadora¹. Conforme discutiremos, não falta vontade de educar os alunos, boas intenções e, ousamos dizer, com base nas

mensalidades cobradas, condições materiais para realizar um trabalho significativo. E é justamente essa nossa inquietação: como pode um trabalho realizado nestas condições reproduzir práticas que determinam um tipo de relação improdutiva com o conhecimento?

Esta questão nos interessa porque o tipo de relação que temos com a escrita determina o tipo de relação que temos com o conhecimento. E, pois, com as pessoas, com o mundo! Não é à toa que formas de saber valorizadas socialmente (títulos acadêmicos, produção científica, questões jurídicas etc.) são afetadas pela relação que temos com a escrita. Essa relação movimenta processos de subjetivação em que as identidades sociais são constituídas: mesmo quem não a domina é significado por ela². O sujeito analfabeto também sente no cotidiano os efeitos produzidos pela relação social articulada na/pela escrita.

“A alfabetização possibilita a imagem ‘moderna’ do conhecimento” (APPIAH, 1991, p. 188). Não é a alfabetização, em si, condição suficiente para possibilitar “a imagem ‘moderna’ do conhecimento”, mas não podemos desconsiderar o comentário de Appiah. O sujeito pode ser alfabetizado e, ainda assim, não conseguir ocupar espaços de enunciação em nossa sociedade letrada. Ser alfabetizado não lhe confere automaticamente o poder de dizer. E, quando falamos em “poder de dizer”, não afirmamos que determinados sujeitos sejam incapazes de falar. A questão é: falamos, mas nem sempre ocupamos espaços de enunciação que permitam que nosso desejo se coloque:

o sujeito da linguagem fala, não de qualquer lugar, mas de uma posição já definida social, histórica e ideologicamente, ou que se define no jogo discursivo, no embate de forças, mas sempre de um lugar ao mesmo tempo determinado pela/determinador da história desse sujeito (LAGAZZI, 1988, p. 97).

O domínio da escrita produz relações interdiscursivas inscritas na/pela linguagem, organizando discursos, agenciando posições enunciativas; constituindo um espaço estratificado de formulações que se transformam em “coisas-a-saber”. Além de disponibilizar algo para a interpretação, também interfere nela: é parte fundamental (fundante) do processo comunicacional. Concordamos com Orlandi (2001, p. 21) quando a autora diz que a relação do homem com a escrita afeta a organização social:

A transformação da relação do homem com a linguagem, no caso, com a escrita, desencadeia um número enorme de outros processos de transformação: a forma dos textos, a forma da autoria, o modo de significar. E a própria relação com o conhecimento está aí investida (ORLANDI, 2001, p.21).

Em nossa perspectiva, portanto, a escrita não é uma mera ferramenta, um instrumento utilizado para representar ideias. A relação com a escrita determina a própria relação com o conhecimento, e muitos são os efeitos que produz em nossa organização social, constituída no mundo letrado. Auroux (1998, 2009), por exemplo, tem um trabalho bastante robusto no qual mostra que a escrita:

i) perpassa diferentes instâncias de poder, envolvendo uma relação com o simbólico, o político, o econômico, o religioso etc.;

ii) transformou práticas de linguagem possibilitando, por exemplo, a escrita da lei e a produção científica;

iii) é uma tecnologia, que dá vida e fôlego à primeira revolução tecnolinguística da humanidade, que o autor não hesita em “considerar tão importante para a história da humanidade quanto a revolução agrária do Neolítico ou a Revolução Industrial do século XIX” (AUROUX, 1998, p.9);

iv) possibilitou outra revolução: a gramatização das línguas no mundo, cujo processo “mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta” (AUROUX, 1998, p.9).

v) articula-se ao surgimento e desenvolvimento das cidades. Sobre este ponto, Rodríguez-Alcalá (2011) nos mostra que “a história da escrita e da gramática está relacionada à história da cidade” (p.199), e explica (p.200):

ao se fixarem em cidades, as sociedades que o fizeram fixaram também suas línguas, primeiro pela escrita, posteriormente pela gramática, limitando assim seu movimento — dos sujeitos nômades pela sua inscrição permanente no espaço de vida; das línguas orais, em sua variabilidade espaço-temporal, pela inscrição permanente de signos na argila, no papiro, no papel... A escrita, a gramática e o dicionário são tecnologias do registro, da permanência, que ao instrumentarem a língua permitem instrumentar também o espaço-tempo de vida, participando assim da constituição da cidade (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2011, p.200)

Este breve panorama dos percursos sociais traçados pela/na escrita nos mostra a importância de um ensino de Língua Portuguesa atento às reais dimensões desta tecnologia da linguagem – que, a nosso ver, demanda uma relação necessária (constitutiva) com a autoria. Afirmamos, a partir de Lagazzi (2010, p. 83), que “nos espaços escolarizados, a autoria é uma questão que atinge alunos e também professores. Fora da escola nos atinge principalmente na sua falta”. Prossegue a linguista: “quando afirmamos que a autoria não deve ser ensinada, e sim praticada, volta sempre a pergunta pelos modos de se estabelecer essa prática. Uma pergunta atual no espaço equívoco e contraditório das linguagens” (LAGAZZI, 2010, p. 83). Nosso foco não é respondê-la neste artigo, porém, sinalizamos alguns pesquisadores que a trabalham, na perspectiva teórica com a qual nos alinhamos, sem pretensão de esgotar a lista de autores que consideramos significativos. São eles: Sírío Possenti³, Suzy Lagazzi⁴, Eni Orlandi⁵, Cláudia Castellanos Pfeiffer⁶, Ana Di Renzo⁷, Marisa Vieira da Silva⁸, Solange Gallo⁹ e Carmen Zink Bolognini¹⁰. Esta é uma pequena amostra de autores com os quais dialoga a professora que, como discutimos adiante, implementou práticas pedagógicas, no espaço escolar em questão, afeitas a uma perspectiva na qual a língua é trabalhada em suas reais condições de uso.

Nosso objetivo neste trabalho é compreender o processo de significação da palavra “inovação”, produto vendido pela escola, que sustentaria práticas diferenciadas de ensino. Ao invés de tomá-la em seus sentidos já-dados (remetendo-a automaticamente a relações sinonímicas com “diferente”, “moderna”, “atualizada”, “original” etc.), ousamos questionar sua evidência, atingindo a instância dos processos em que seu significado (e seus efeitos) é produzido. Investigamos, portanto, o modo como “inovação” é (re)significada: *como funciona a inovação neste espaço escolar? Como ela afeta/determina o tipo de relação com o conhecimento trabalhado?*

1.2 O recorte (objeto de análise)

A mãe queria matricular a filha na “única escola em [nome da cidade] reconhecida pelo MEC como instituição de referência para a Inovação e Criatividade na Educação Básica do Brasil” (mostramos adiante quem é essa mãe e como obtivemos nosso material de análise). As infrações gramaticais que aparecem no “trecho de documento enviado ao MEC para reconhecimento da escola” não a impediram de depositar credibilidade na escola: o fato de ser reconhecida como “referência para a Inovação e Criatividade” pesou mais do que os tropeços gramaticais no texto e o fato de

poder ser melhor formulado. Citamos uma parte desse documento¹¹ (grifamos as partes com infrações gramaticais): “funciona em uma grande casa, alugada, cujo proprietário nos permitiu ajustá-la ao projeto pedagógico que ai se desenvolveria. Nesse sentido, piscina virou quadra de esportes, churrasqueira virou “rancho de conversas, garagem virou oficina de artes, área de serviço virou refeitório, sala de ‘visitas’ virou sala de música, copa, sala de professores, as salas de estar, biblioteca incluindo a adega, viraram salas de aula. Os quartos com jardim privativo, [sic] viraram salas de educação infantil”.

Após conversar com a diretora, ficou ainda mais convencida de que a escola seria ótima para sua filha. A gestora lhe explicou que a escola i) não reproduzia o tradicional ensino seriado: os alunos do ensino fundamental são divididos nos chamados nível 1 (1º, 2º e 3º anos), nível 2 (4º, 5º e 6º anos) e nível 3 (7º, 8º e 9º anos), em um sistema em que há interação entre estudantes de diferentes idades nas atividades realizadas na instituição; ii) abria espaço para os alunos fazerem escolhas: por exemplo, todos os dias, os professores ofereciam oficinas para se trabalhar os conhecimentos característicos de suas disciplinas, e os alunos poderiam escolher as de seu interesse, desde que atingissem semanalmente a quantidade de horas necessárias para cada matéria; iii) propunha-se a trabalhar de modo multidisciplinar; iv) não adota material didático ou apostilas: a ideia é a de que os alunos produzam seu material, organizando os conteúdos trabalhados e registrando-os em seus cadernos; v) abre aos pais e à comunidade a oportunidade de assistir aos seminários que são periodicamente apresentados pelos alunos e vi) o professor trabalharia de modo a organizar as demandas dos alunos, articulando-as aos conhecimentos da disciplina necessários à formação deles.

A mãe ficou incomodada com a nomeação “nível”: ela possibilita uma ideia de hierarquização, apagando as diferentes contribuições que cada aluno (com sua idade respectiva) pode oferecer nas atividades em que participam juntos. Isso produz seus efeitos no processo de aprendizagem, porque já afeta/determina sentidos: os alunos mais novos seriam menos capazes do que os mais velhos? Se a ideia era interagir, construir conhecimentos em cooperação, “ciclo”, por exemplo, não seria mais apropriado? Ainda assim, as demais características da escola pareciam ser mais significativas. “Não existem escolas perfeitas!”, pensou a mãe, “sempre haverá alguma coisa para discordar”. E deixou para depois a necessidade de pensar melhor sobre os efeitos dessa nomeação para ver se valia grande preocupação. Embora não seja esse o foco deste artigo, deixamos a questão em aberto para estudos

posteriores: parece ser mero “detalhe”, porém, produz efeitos significativos no processo de aprendizagem (sobretudo, pelo modo como é constituído).

Nesta conversa, irrompeu a proposta de lecionar na escola, como professora de português. A mãe, professora universitária e pesquisadora, vinha se dedicando à compreensão da relação entre escrita, sujeito e conhecimento desde seu doutorado em Linguística, concluído em 2014 (Unicamp/Sorbonne Nouvelle). Na solicitação enviada à Diretoria de Ensino, protocolada pela escola junto com a documentação pertinente para obter autorização para lecionar (a despeito de sua formação na área em nível de doutorado, seu diploma de graduação era de bacharel em Ciências Sociais), explica:

Fui aprofundando meus estudos sobre dispositivos de leitura e escrita e comecei a ministrar cursos, já elaborei materiais didáticos, trabalho de modo diferenciado com revisão de textos e desenvolvi um serviço de assessoria para estudantes e pesquisadores em geral, que lhes oferece condições para se expressar na forma escrita e ter uma relação mais produtiva com o conhecimento.

Tenho focado no meio acadêmico, mas sinto a necessidade de olhar para outros públicos: há certas questões já enrijecidas, naturalizadas por adultos, e meu trabalho teria um outro alcance se dimensionado para o público infantil. A oportunidade de trabalhar com crianças seria extremamente produtiva: para mim, uma ótima maneira de associar teoria e prática para aprofundar minhas pesquisas e, para os alunos, de contar com uma profissional que tem conhecimentos importantes para compartilhar e contribuir efetivamente em sua formação.

Dias depois da escola protocolar o pedido, a diretora disse que, “oficiosamente” (foi esse o termo empregado), sabia-se que a autorização seria concedida e a nova professora poderia iniciar o trabalho no dia seguinte. E assim o fez.

A professora em questão é também autora deste artigo, no qual ocupa outra posição (outro papel): pesquisadora¹². Embora suas expectativas iniciais fossem animadoras, sua experiência naquele contexto escolar a colocou frente a um cotidiano marcado por práticas que a chocaram (negativamente!). Decidimos tratá-lo analiticamente, neste artigo, como forma de contribuir para a compreensão de questões atuais que afetam práticas educacionais.

2. Relação termo-a-termo entre palavra/pensamento/mundo

2.1 Para além do “bem” e do “mal”

A necessidade de um mundo logicamente estabilizado sustenta sua organização em categorias dicotômicas: bonito/feio, mulher/homem, branco/negro, bom/mau, certo/errado, inovação/conservadorismo e muitas outras. Sob a forma de unidades cristalizadas e naturalizadas (evidentes), costumam ser consideradas como representação de pares opostos em significação e efeitos. Porém, no real dos sentidos, i) essas categorias não são estanques, ii) polos opositivos, embora não pareça, se inscrevem no mesmo lugar enunciativo (são “dois lados da mesma moeda”) e iii) o lugar que ocupamos socialmente afeta nosso lugar discursivo, mas não o determina. Discutiremos posteriormente estes pontos.

Não tomamos a palavra como “rótulo” que identificaria automática e inexoravelmente o que se dá ao objeto de pensamento. Ou, em outros termos: seus sentidos não são fixos, engessados, incólumes aos desmedidos da história (embora tenhamos essa ilusão). “Há formulações [...] estabilizadas e outras sujeitas a equívoco. A relação palavra e coisa não é nem direta, nem transparente” (ORLANDI, 2017, p. 206).

É por isso que consideramos um tanto rasa uma discussão em torno de questões como, por exemplo: a escola é inovadora ou é igual a outras? É boa ou ruim? Em certo sentido, a escola é inovadora; em outro sentido, não o é. Para alguns, pode ser boa; para outros, não. Questões como estas nos movimentam, porém em círculos: não faltariam argumentos para afirmar sua inovação, nem argumentos para recusá-la. Depende – para usar termos da Análise de Discurso – da posição discursiva ocupada pelo sujeito. Voltaremos a este ponto adiante.

A linguagem é um espaço aberto à deriva (os sentidos podem vir a ser outros), à contradição (tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos), à equivocidade (diferentes leituras do mesmo objeto são possíveis), à falha (fissura no discurso que permite que os sentidos possam vir a ser outros), à articulação entre ideologia e inconsciente (cujo mecanismo opera a ligação entre a individualidade do sujeito e sua existência social). Por exemplo: o sujeito pode ocupar um lugar social em que é reconhecido como inovador, entretanto, enunciar a partir de um lugar conservador.

É justamente o mecanismo que faz funcionar esse processo de enunciação (e seus efeitos nas práticas escolares) que nos interessa. Por isso, não buscamos, neste artigo, nos lançar à tarefa de encontrar uma verdade incontestável, fazer julgamentos, denunciar “fraudes”. Interessamos a lua, não o dedo¹³. Nosso ponto é: atingir a instância na qual os sentidos são produzidos (processos, funcionamentos) para compreender como se sustentam e que efeitos produzem. Desnaturalizar a relação palavra-coisa (já-ditos, já-dados) nos coloca em posição de compreender a ordem humana não como reflexo direto da natureza, mas como um trabalho sobre ela (o que envolve o simbólico nas relações sociais).

2.2 “‘Amarelo’ é adjetivo”

Na oficina “sopa de palavras”, a “tia” determinou que elencariam um conjunto de palavras escolhidas por cada um, e, em seguida, elas seriam classificadas morfológicamente. Os alunos deveriam colorir as palavras com as cores relacionadas pela professora à classe morfológica de cada palavra: azul, substantivo; amarelo, verbo; verde, adjetivo; etc.

As instruções eram simples, porém, foi preciso repeti-las várias vezes. Os alunos apresentaram bastante dificuldade para entender a proposta e, durante sua execução, repetiam os mesmos “erros”: por exemplo, a professora disse que precisariam colorir de azul a palavra “cantar”, porque estaria em sua forma nominal (infinitivo) e, portanto, se comportaria como substantivo. Porém, quando se viam frente a palavras como “nadar”, “vender” etc., os alunos se confundiam e queriam colori-las de amarelo, para classificá-las como verbo (e não como substantivo, como a professora ensinava insistentemente).

Podemos dizer que a proposta é inovadora (original, criativa, diferente): a intenção da professora é praticar uma forma de ensino que se deslocaria de uma aula chata, pouco atrativa, para uma aula divertida, em que os alunos podem usar lápis de cor, dando a ela um ar mais divertido e interessante do que têm as aulas tradicionais (e o ensino fica “multidisciplinar”: gramática e artes “se filiam”!); há espaço para que os alunos façam escolhas (a composição da lista de palavras a serem classificadas é participativa); cantam músicas para decorar conhecimentos (ela “musicalizava”, por exemplo, a lista de preposições para que as memorizassem mais facilmente); todos se sentam à mesma mesa (reforçando a relação “afetiva”, “humana”, pretendida pela escola).

A essa situação interpomos a pergunta: *essa inovação rompe com uma relação contraproducente com a língua materna e possibilita condições para que os estudantes ocupem uma posição de sujeito da escrita?*

Nossas análises mostram que não. A “inovação” incide na superfície da instância em que os sentidos (para a aula de Português) são produzidos, deslocando apenas suas características externas: a professora tenta fazer uma atividade “divertida” (ao invés de “chata”), “participativa” (os alunos podem fazer “escolhas”), “diferente” (com música), “afetiva”/“humana” (e não fria, distante). A aula é diferente das aulas tradicionais de gramática, contudo, não rompe com o pré-construído que entra na rede de sentidos e determina um tipo de relação com o conhecimento desarticulada, artificial e contraproducente: o aluno é tratado como “papel em branco”, cabendo à professora preenchê-lo com um conjunto pré-determinado de coisas-a-saber. O sujeito-aluno é apagado do processo de construção do conhecimento (e a própria professora, também sujeito histórico afetada pelo imaginário que coloca o ensino normativo-prescritivo de gramática, com suas regras e definições engessadas, como prerrogativa para o sucesso de práticas de leitura e de escrita).

Essa proposta tem íntimas ligações com a proposta de ensino implementada pelo Marquês de Pombal em 1750¹⁴. Concepção hegemônica no Brasil até a década de 1940, tinha como eixo a tradição gramatical prescritivo-normativa, historicamente atribuída aos alexandrinos dois séculos antes de Cristo. Como resultou em dificuldade dos educandos na elaboração e interpretação de textos, culminou em uma grande crise no ensino da língua materna. Por isso, tem sido objeto de atenção de importantes linguistas, em várias áreas do conhecimento. Há muito se tem criticado esse modo de operar a relação do sujeito com a escrita.

A inovação não contempla o tratamento conferido à língua em sala de aula, afeta apenas o modo de fazê-lo: é trabalhada de modo artificial, descolada das práticas discursivas. No cotidiano das práticas que nos convocam à textualização, quem elencaria um conjunto de palavras aleatórias, o classificaria morfologicamente e depois o articularia para produzir textos? Não é à toa que os alunos apresentam dificuldades para “entender” as instruções, tão simples, para realizar a atividade: não entendem as instruções em si ou para que serve uma aula (“oficina”) como essa?

Além disso, o trabalho pedagógico não atende nem ao tratamento da língua que coloca a gramática à frente do texto e, pois, impõe a necessidade de decorar regras gramaticais como condição para a escrita: a professora ensina, por exemplo, que os alunos devem colorir de verde a palavra

“amarelo”, pois se trata de um adjetivo. Faz sentido: de modo geral, é assim que a palavra se comporta nos textos. Porém, na língua em uso, essa função não é fixa: “amarelo” pode funcionar como substantivo (“o amarelo”) ou até mesmo como verbo (“eu amarelo”). Ou ainda: ensina que a palavra “cantar” precisa ser destacada em azul, porque estaria na forma nominal.

Na oficina seguinte, os alunos devem abrir o caderno de verbos e conjugar o verbo “cantar”, “nadar”, “vender” etc. Que confusão!

As noções ensinadas são tratadas como “rótulos” colados ao que se dá ao objeto de pensamento, apagando a possibilidade de novos/outras sentidos possíveis. Conceitos são engessados em definições fixas, como se a linguagem em uso não os pudessem mover para outras direções, como se os sentidos não pudessem vir a ser outros. De que modo seria produtivo ensinar, por exemplo, que “amarelo” é adjetivo quando, no texto, ele pode se comportar de outros modos?

A norma precisa ser lecionada, “qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico” (POSSENTI, 2005, p. 17). No entanto, ao invés de trabalhar a norma culta, cultua-se a norma. Há uma diferença imensa entre uma perspectiva e outra e, pois, no tipo de relação com o conhecimento em que se filiam educadores e educandos. Trabalhar a norma culta na escola, entendendo que “ler é saber que todo sentido pode ser outro” (ORLANDI, 2017, p. 206), implica seguir um caminho bem diferente do que o assumido pela professora. Por melhores que sejam as intenções, por mais dedicados que sejam os estudantes (o que fica difícil, em se tratando de um ensino artificial, cujos conhecimentos não fazem sentido para eles), este trajeto não leva a um lugar que educandos (e educadores) possam ocupar como sujeitos da escrita.

As práticas pedagógicas desta escola envolvem algumas características diferentes das tradicionais, que funcionam como uma espécie de invólucro que garantiria um ensino considerado inovador (atualizado, afeito às necessidades dos alunos), como se não houvesse outra possibilidade de serem significadas. Essa ilusão de estabilidade é produzida pelo apagamento de questões como, por exemplo: que material os alunos produzem? Como? Sentar-se com eles à mesma mesa é suficiente para lhes disponibilizar um espaço de escuta? E de enunciação? E de autoria? Que efeitos são produzidos ao misturar relações familiares (chamar os professores de “tio”) com relações escolares? Não reproduzir o ensino seriado garante que seus efeitos não sejam reproduzidos de novos/outras modos?

Pretendemos discutir mais detidamente a última questão em análises futuras: a escola inova (não reproduz o ensino seriado e não adota material apostilado, por exemplo) e é conservadora (por exemplo, com o ensino de Língua Portuguesa colado a princípios pombalinos). Notamos que as características inovadoras parecem ter uma relação mais marcada com benefícios econômicos da escola do que com benefícios educacionais dos alunos. Não podemos afirmá-lo, sem estudos mais aprofundados, mas temos aqui uma pista que vale a pena ser olhada:

i) a escola não reproduz o ensino seriado, mas não tem alunos suficientes para seguir o ensino tradicional de forma lucrativa: atualmente (setembro/ 2018) o chamado nível 1 tem 22 estudantes e, o nível 2, oito. Se fossem formar salas convencionais, o custo seria bastante elevado: cada turma teria no máximo sete, oito alunos. Seria necessária a contratação de mais professores. Esse método inovador lhe permite – embora possa não ser esse o foco – um lucro mensal maior;

ii) o material escolar é fornecido pela escola e contempla itens como lápis de cor, giz de cera, caderno etc. Esse tipo de material tem um custo bem menor do que o de apostilas, porém, é vendido por um valor que nos parece ser superior. Além disso, itens mais caros (caneta tinteiro, exigida pela escola, e livros de literatura, por exemplo) são comprados à parte pelos pais;

iii) a escola se mostra conservadora nos itens que lhe demandariam investimentos: não tem biblioteca, sala de informática (e faltam recursos tecnológicos, tão importantes para a formação no contexto digital em que vivemos).

3. Palavras e silêncio

3.1 Relação entre ditos e não-ditos

Questões são apagadas (silenciadas) e, assim, há um fechamento dos sentidos de “inovação” na relação sinonímica com outras palavras, cristalizando uma rede de sentidos: inovador → novo, diferente → “multidisciplinar”, “humano”, “divertido” → inovador. A cadeia de sentidos é mais complexa, mas este quadro geral nos dá uma boa noção. Pelo que discutimos até o momento, vimos que inverter os termos não permitiria atingir o real dos sentidos: não basta substituí-los por pares opostos (inovador, conservador; novo, velho; diferente, igual; etc.). O processo discursivo é mais complexo e emaranha todos estes (e outros) termos. Nosso objetivo é atravessar a superfície linguística, na qual as palavras são materializadas, para

compreender o que as sustenta, ou seja, como seus sentidos são constituídos, formulados e colocados em circulação, afetando/determinando o *tipo* de relação com o conhecimento (re)produzido na escola.

É na relação entre palavras e silêncio que tratamos esse processo de produção de sentidos, buscando compreender sua complexidade. Vejamos. É comum a ideia de que só as palavras dizem, produzem significados, e que o silêncio seria uma ausência, um vácuo. Ou, ainda, é correlacionado ao implícito que, “segundo O. Ducrot [...], ‘aparece – e algumas vezes se dá – como sobreposto a uma outra significação’” (ORLANDI, 2007a, p. 12). Em nossa perspectiva, o consideramos essencial na linguagem: sem silêncio, não há dizer. A palavra existe, apesar do silêncio, mas não o elimina: palavra e silêncio se articulam para produzir sentidos. Concordamos com Orlandi (2007a, p. 13):

1. O silêncio não fala, ele significa, pois é inútil traduzir o silêncio em palavras: é possível, no entanto, compreender o sentido do silêncio por métodos de observação discursivos.
2. Considero pelo menos duas grandes divisões nas formas do silêncio: a) o silêncio fundador; e b) a política do silêncio. O fundador é aquele que torna toda significação possível, e a política do silêncio dispõe as cisões entre o dizer e o não-dizer. A política do silêncio distingue por sua vez duas subdivisões: a) o constitutivo (todo dizer cala algum sentido necessariamente); e b) o local (a censura).
3. O silêncio não é a ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio(s).
4. O silêncio e o implícito não são a mesma coisa (...) O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído.

Como “o silêncio não é imediatamente visível e interpretável”, é um desafio compreendê-lo. O silêncio não fala: ele significa. “Significar com palavras é diferente de significar com silêncio”, nos mostra Orlandi, em entrevista concedida à Tatiana Fávaro (2012, s/p). Se tentarmos fazer o

silêncio falar, “traduzi-lo” em palavras, ele vai significar diferentemente. Só é possível atingir sua instância de significação através de seus efeitos: “é a historicidade inscrita no tecido textual que pode ‘devolvê-lo’, torná-lo apreensível, compreensível” (ORLANDI, 2007a, p. 60).

3.2 “Você tem que prestar atenção na oficina!”

Na primeira oficina ministrada pela nova professora, ela explicou que os alunos trabalhariam a língua em uso, o que significa que fariam muitas atividades de leitura e escrita. Propôs o projeto “Ateliê de Escrita”, em que a língua, tratada como prática social, seria trabalhada em seu uso, a partir de atividades de leitura e (re)escrita. Em confluência com Possenti (2014, s/p), entendemos que “ensinar a língua pode significar, simplesmente, promover atividades de leitura e escrita” nas quais os educandos leiam “para compreender, e, principalmente, para aprender a olhar para a língua (as palavras, a grafia, a sintaxe...). Nunca mais escrever redações, mas apenas textos tais como se escrevem na vida real no mundo da escrita”.

Um dos alunos perguntou se poderiam fazer um vulcão em alguma oficina de Português: eles trabalhariam um texto explicando os procedimentos para montar uma maquete e fazê-lo funcionar e, com base no texto produzido em aula, executariam o projeto. Ora, ele entendeu que produziriam textos que teriam uma finalidade real, tangível, e teve essa ideia. A professora explicou que esse trabalho só poderia ser feito se fosse articulado com a aula de Ciências, por exemplo. Porque a execução seria demorada, cheia de detalhes, e tomaria o foco da aula (que era de Português, de leitura e escrita).

Na oficina seguinte, o mesmo aluno a abordou e perguntou se eles poderiam fazer o “Clube do Tabuleiro”: em horários à parte das atividades escolares (almoço, intervalo etc.), cada um levaria um jogo diferente por dia, jogariam e, depois, o grupo inventaria um jogo novo. O que ele queria era saber se poderiam fazer uma oficina “Ateliê de escrita” para trabalhar um texto que ensinasse sobre o jogo que eles inventariam. Ótimo! Ele articulou as informações, compreendeu o propósito da aula e propôs uma atividade absolutamente alinhada com a responsabilidade do professor de Português!

Outro estudante sugeriu que uma das oficinas do “Ateliê de Escrita” fosse “Clube do Livro”. Mais uma ótima ideia, que foi discutida e muito bem recebida pela turma. E foi essa a próxima atividade realizada pela nova professora. Como a escola não tem biblioteca – conta apenas com um acervo diminuto de livros e

obras de referência, muitos dos quais são bastante infantilizados – a nova professora levou, de seu acervo pessoal, obras de grandes autores da literatura, que atendem ao público infantil. Na atividade inicial, disponibilizou os livros:

Autor	Título
José Saramago (ilustrações de Manuel Estrada Pérez)	<i>O silêncio da água</i> (2011) Saramago narra uma aventura de sua infância, considerada impactante em suas percepções sobre o mundo.
Clarice Lispector (ilustrações de Flor Opazo e Mariana Massarani, respectivamente)	<i>A vida íntima de Laura</i> (1999 [1974]) e <i>Quase de verdade</i> (1999 [1978]) Estes são alguns dos livros que Clarice Lispector escreveu para contar histórias para/sobre seus filhos.
Machado de Assis (ilustrações de Nelson Cruz, artista mineiro que, dentre outros feitos, foi indicado ao Prêmio Hans Christian Andersen em 2003).	<i>Conto de escola</i> (2002 [1884]) Foi apresentada uma edição belíssima da editora Cosacnaify, em que há também um glossário ao final da história para explicar termos usados na época em que foi escrita.
Ruth Rocha (ilustrações de Adalberto Cornavaca)	<i>Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias</i> (1999 [1976]) São três histórias diferentes, todas elas inscritas no cotidiano infantil urbano.
Carlos Drummond de Andrade (ilustrações de Angela Lago)	<i>Menino Drummond</i> (2016) Este livro é uma coletânea de poesias em que o autor relembra seus tempos de infância.

Clássicos

	Rubem Alves (ilustrações de Bianca)	<i>O patinho que não aprendeu a voar</i> (1987). Livro simples, história simples, abordando questões sensíveis e tocantes.
	Anton Tchêkhov (ilustrações de Rebeca Luciani / tradução de Tatiana Berlink)	<i>Cachtánca</i> (2013 [1887]) É considerado um dos contos mais famosos e bonitos sobre animais na literatura ocidental.
	Ziraldo (ilustrações do autor)	<i>O menino maluquinho</i> (1980) Muitas crianças se identificam com as características do personagem central, um menino inteligente, curioso e amado.
	Antoine de Saint-Exupéry (ilustrações do autor)	<i>O pequeno príncipe</i> (2015 [1943]) É um dos livros mais vendidos no mundo, traduzido para mais de 230 línguas e dialetos.
Contemporâneos	Evangeline Lilly (ilustrações de Johnny Fraser-Allen)	<i>Os molambolengos</i> (2015) Para diversificar bastante as possibilidades de leitura, foi incluída esta história infantil de terror.
	Jostein Gaarder (ilustrações de Paolo Cardoni)	<i>Ei! Tem alguém aí?</i> Do mesmo autor de “O mundo de Sofia”, recebeu o título <i>Altamente Recomendável</i> pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ 1997, na categoria tradução/jovem.
	Luis Fernando Veríssimo	<i>Diálogos impossíveis</i> (2012) Apesar das crônicas serem curtas, requer uma certa experiência para compreender mais amplamente a sagacidade do autor. Recebeu o

		Prêmio Jabuti (2013) na categoria ficção.
Tatiana (ilustrações de vários artistas)	Berlink de vários	<i>Caldeirão de poemas I</i> (2003) e <i>II</i> (2007) São poemas escritos e/ou traduzidos por uma premiada autora nacional: composições populares, textos clássicos e poemas de Tatiana Berlink foram reunidos neste livro ilustrado por vários artistas gráficos.
Flavio de Souza (ilustrações de Daniel Kondo)	Souza Daniel	<i>Que história é essa?</i> (2016 [2000]). O autor reconta fábulas infantis sob a perspectiva de personagens secundários. E propõe uma brincadeira: após ler a história, a criança tem que identificar o conto infantil em que se inspirou.
Joaquim Salvador Lavado (Quino). (ilustrações do autor)	Lavado	<i>Mafalda</i> (2010 [1978]) Reúne todas as tirinhas publicadas pelo autor. É uma edição muito rica, com comentários de Julio Cortázar, prefácio de Umberto Eco, opiniões de grandes periódicos internacionais (<i>Le Monde</i> , <i>El Heraldo</i> , <i>The World Encyclopaedia of Comics</i> etc), informações sobre Quino etc.

Lista de livros disponibilizados para a realização da oficina.

A atividade consistia em manipular os livros, “experimentá-los”, cada um ler um trecho que lhe chamou a atenção, conversar sobre eles e, depois, escolheriam juntos um livro para trabalhar, de diferentes modos, em oficinas subsequentes. Em outra oportunidade, já com o livro escolhido, a proposta era cada um ler um trecho enquanto registravam no caderno a história, conforme a iam entendendo.

No início da atividade, um aluno, que havia levado uma máquina de datilografar para a escola, foi repreendido pela diretora, que passava pelo local

e o viu com a máquina no colo, datilografando: “você tem que prestar atenção na oficina!”, disse, e lhe deu um bom sermão sobre sua “distração”. O que ela não viu foi que ele estava com o caderno aberto, fazendo as anotações sobre a aula, e participando das discussões¹⁵. Ele fazia parte do grupo que formaram para seguir em frente com o projeto “Jogo de tabuleiro”. Queria registrar do seu jeito, datilografando, o modo como se organizariam! No início da oficina, lembrou que havia esquecido de colocar o nome da professora no projeto em que estavam trabalhando, e perguntou se poderia fazê-lo. Era isso que ele estava datilografando quando foi abordado pela diretora da escola.

A expectativa de interação entre os alunos e o professor é reduzida à obrigação de aprender/memorizar conhecimentos pré-determinados como necessários à sua formação. Temos aqui uma outra dimensão desse processo, compreendida sob a ótica do silenciamento: frente ao que escapa a essa expectativa (o comportamento diferente do previsto), irrompe o gesto da diretora, que desconsidera a multiplicidade de sentidos, não convergentes, que produzem efeitos no “Um” (“Um” jeito certo de se comportar na aula, por exemplo). Gesto autoritário: represa o sentido, silenciando outros possíveis.

Em certo sentido, poderíamos considerar que a diretora estaria ajudando a professora, ao convocar o aluno a prestar atenção na oficina ministrada por ela. Essa ilusão, porém, espatifa-se frente a uma análise da política do silêncio (censura) imposta: esvaziar o espaço de enunciação do aluno implica impedir que ele sustente outro discurso. Se tivesse espaço para mostrar que estava participando da oficina, haveria uma ruptura significativa na relação de sentidos: no caso, “fazer outra atividade” (datilografar) durante a aula deixaria de ser significado como “falta de comprometimento”, para significar “habilidades múltiplas”. Temos aqui outro descolamento entre ensino escolar e vida real: a regra de prestar atenção, única e exclusivamente, à aula é tão artificial e desvinculada da realidade, que deixa do lado de fora da vida escolar uma habilidade tão fundamental nos dias atuais.

No limite, o que é silenciada é a prática pedagógica da professora, simplesmente tratada como alguém incapaz de “controlar” os alunos e, pois, dependente da intervenção externa da diretora. Discutiremos esse ponto adiante.

3.3 “Você não vai mais dar aulas aqui porque não tem licenciatura em Letras”

Alguns dias depois de protocolar o pedido de autorização junto à Diretoria de Ensino, para que a nova professora, doutora na área (porém não graduada) pudesse iniciar sua prática em sala de aula, a diretora da

escola lhe disse que a resposta oficial demoraria um pouco, mas, “oficiosamente”, sabia-se que a autorização seria obtida. Por isso, o trabalho da nova contratada iniciou no dia seguinte.

Duas semanas depois a escola resolveu, de súbito, demitir a nova professora. O motivo alegado: “você não vai mais dar aulas aqui porque não tem licenciatura em Letras”. E foi essa a explicação que os alunos receberam, quando perguntaram o porquê de sua saída repentina.

Temos aqui um bom exemplo da diferença de funcionamento entre silêncio e implícito: “O silêncio e o implícito não são a mesma coisa [...] O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído” (ORLANDI, 2007a, p.102). Se a nova professora foi demitida porque “não tem licenciatura em Letras”, poderia ficar subentendido/implícito que ela enganou a escola. Afinal, um motivo que poderia ter sido alegado na sua contratação entra como justificativa para sua demissão (que demandaria um fato novo, não algo já sabido).

O “que é apagado, colocado de lado, excluído”, funcionando como política do silêncio, é que a permanência desta professora na escola visibiliza questões até então apagadas na rotina escolar: a falta de biblioteca (ela levava à escola materiais de seu acervo pessoal para poder trabalhar a língua na perspectiva de autores como Possenti, Orlandi, Lagazzi etc.), a falta de laboratório de informática e de outras condições para que os educandos possam ter uma relação mais direta com a pesquisa e, sobretudo, a falta de uma metodologia inovadora no sentido de romper com práticas normativo-prescritivas no tratamento de dispositivos de leitura/escrita, fazendo emergir outra relação com a língua (e, pois, com o conhecimento).

4. Palavras “finais”

Concordamos com Gallo (2008): o fecho é arbitrário, porém necessário. É arbitrário porque várias outras questões pertinentes não cabem neste artigo; ficam em aberto, para trabalhos futuros. É necessário, pois, após as análises, somos convocados a responder à questão proposta.

Investigamos o processo de significação da palavra “inovação”, em sua relação com “conservadorismo”. Entendemos que há uma articulação (contraditória) entre eles: a escola é inovadora, no entanto, não se desprende de ideais conservadores/ autoritários. O tratamento dado ao processo de leitura/escrita se esquia da “instabilidade, equívoco, movimento, pluralidade” (ORLANDI, 2017, p. 207), constitutivos da

linguagem. Movimenta/direciona um tipo de relação com o conhecimento artificial, fragmentado, descolado do real da linguagem. Não é à toa que os alunos apresentam dificuldades para interpretar textos, passam a limpo textos corrigidos, mantendo problemas apontados, muitas vezes têm dificuldade de se concentrar nas aulas e “entender” as instruções que receberam.

Aprofundando em teoria o que praticamos em nossas análises, o que é aparentemente evidente para o sujeito não o é para toda e qualquer posição histórica em dada sociedade, em dado momento histórico. O sentido é histórico e depende da posição discursiva: o(s) sentido(s) é/são efeitos entre sujeitos. Questionamos, portanto, a transparência do sentido, pensando-o em sua relação com a articulação entre língua, sujeito e história. O discurso não é transparente (também) porque sujeitos não são transparentes nem mesmo para si próprios (por isso, a contradição, também constitutiva). É por isso que recusamos pensar *qual* é o sentido/ significado de um texto/situação: interessa-nos entender *como* tal sentido é possível em condições específicas. O que implica estudar os mecanismos (processos, funcionamentos) que constroem evidências para a posição discursiva ocupada pelo sujeito.

Portanto, inevitavelmente, desnaturalizamos a noção de “inovação”, perguntando por seu funcionamento e efeitos (ao invés de significá-la a partir de determinada posição discursiva e, frente à frustração com as práticas pedagógicas analisadas, recusá-la, dizer simplesmente que a escola *não* é inovadora), e, ao mesmo tempo, damos a ver um ensino de língua portuguesa pautado por um ideal de transparência da linguagem, que se inscreve em determinada posição discursiva (normativo-prescritiva) e apaga (coloca para fora, “esquece”, silencia) outras posições possíveis. Na Análise de Discurso, há um batimento constante entre teoria e práticas.

Boas intenções, competências comunicativas e interações não garantem o efeito de um discurso: determinações históricas e linguísticas limitam os efeitos, entretanto o controle não é completo. É complexa a relação entre sujeitos, discursos e condições de produção, e derivas inesperadas são produzidas.

Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 158), “o sujeito se ‘esquece’ das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa”. As determinações que produzem a ilusão de que o sentido está nas palavras funcionam na forma de pré-construído (encaixe de dizeres da ordem do já dito no intradiscurso) ou de discurso transversal (a relação do sujeito com esses dizeres). São elementos do interdiscurso¹⁶, que determinam o sujeito e são reinscritos em seu discurso, produzindo a ilusão referencial de que

escolhemos nossas palavras e seus significados¹⁷ (como se houvesse uma relação termo a termo entre linguagem, pensamento e mundo).

A escola cujas práticas analisamos incorre nessa ilusão referencial. Há todo um trabalho voltado ao fechamento dos sentidos em direção única (seja nas aulas gramaticais, seja na expectativa de que o aluno só estaria prestando atenção na aula se tomá-la como atividade única e seguir fielmente as instruções do professor, seja na demissão da nova professora). Não é à toa que, ao adaptar a casa alugada para abrigar a escola, o que antes era uma biblioteca foi transformado em sala de aula: “biblioteca [sic] incluindo a adega, viraram salas de aula” (documento apresentado ao MEC para o reconhecimento como escola inovadora. Neste mesmo documento não consta nenhum outro cômodo da casa que tenha “virado” biblioteca). O lugar onde os estudantes pode(r)iam praticar a pesquisa (a autonomia, a investigação de questões que lhes importam, o acesso a conhecimentos que recortam como significativos) foi substituído por mais um espaço onde o sujeito-professor ensina (“detém o saber”) e o sujeito-aluno aprende (acessa o saber já-dado como importante).

A inovação atinge a superfície dos sentidos: a professora que leciona na escola dedica seu tempo, empenho e energia elaborando aulas “divertidas”, com “cadernos coloridos”, nutrindo uma relação “afetiva” com seus alunos; a diretora despense uma dedicação nem sempre comum nas escolas (“fiscalizar” os alunos não é tarefa fácil). No real dos sentidos, porém, o discurso pedagógico é determinado por pré-construídos que sustentam práticas autoritárias (que fecham os sentidos no “Um”): os alunos não têm acesso a papéis em que possam traçar uma relação entre texto e autoria, para ocupar um papel social determinado por um tipo de relação mais produtiva com o conhecimento. São eles os “papéis em branco”, a serem preenchidos com conhecimentos “corretos”.

Retomamos uma citação de Possenti (2014, s/p), instalada (talvez timidamente) em uma das notas de rodapé do seu artigo: os alunos devem “ler para compreender, e, principalmente, para aprender a olhar para a língua (as palavras, a grafia, a sintaxe...). Nunca mais escrever redações, mas apenas textos tais como se escrevem na vida real no mundo da escrita”. Fazemos nossas as palavras finais de seu artigo: “caso contrário, o futuro não é promissor”.

Referências bibliográficas

APPIAH, K. A. (1991). *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto.

- AUROUX, S. (1998). “A escrita”. In: _____. *A filosofia da linguagem*. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Editora da Unicamp, p. 63-93.
- _____. (2009). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.
- FÁVARO, Tatiana. Eni Orlandi fala sobre análise de discurso e linguagem em entrevista. *Globo Universidade*, 5 de novembro de 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/Cp4K7w>>. Acesso em: 31 de outubro de 2016.
- FERREIRA, A. C. F. (2015). “O papel e o poder fundador da linguagem na reflexão sobre conhecimento e tecnologia”. In: *Entremeios*, v. 11, p. 75-98.
- GALLO, S. L. (2008). “Autoria: função do sujeito e efeito do discurso”. In: TASSO, I. *Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), identidade e memória*. São Carlos: Claraluz, p. 205-214.
- LAGAZZI, S. (1988). *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes.
- _____. (2010). “Texto e autoria”. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI, S. (Orgs.). *Discurso e Textualidade*. Campinas, Pontes, p. 81-104.
- OLIVEIRA, L. E.; BARBOZA, G. M. O. (2013). “Marquês de Pombal e a Instituição do Ensino de Português no Brasil”. In: *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, p. 17-24.
- ORLANDI, E. P. (2001). *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.
- _____. (2003). “Colonização, globalização, tradução e autoria científica”. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento: mídia, ciência, divulgação*. Campinas: Pontes.
- _____. (2007a). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5. d. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (2007b). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes.
- _____. (2008). “Silêncio e implícito: produzindo a monofonia”. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Editora RG.
- _____. (2009). Eduardo Carlos Pereira: gramática e religião ou o sujeito do saber gramatical In: ORLANDI, E. (Org.). *Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG.
- _____. (2010). “A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade”. In: *Rua*. v. 2, n. 16. Disponível em: <<https://goo.gl/dUyf3Y>>. Acesso em: 05 de setembro de 2018.
- _____. (2011). “Os sentidos de uma Estátua: Fernão Dias, individualização e identidade Pousoalegrense”. In: _____. *Discurso, espaço, memória –*

caminhos da identidade no Sul de Minas. ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.): Campinas, Editora RG.

_____. (2012a). Processos de significação, corpo e sujeito. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas, SP. Ed. Pontes.

_____. (2012b). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez.

_____. (2013). *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez.

_____. *Eu, Tu, Ele: discurso e real da história*. Campinas: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, M. (2009 [1988]). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

POSSENTI, S. (2005). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 14. ed. Campinas, SP. Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil.

_____. (2014) “Teses para o sucesso escolar; Oito princípios podem nortear a atuação do professor de português numa escola”. In: *Língua Portuguesa*, nº102, p.18-21.

_____. (2014). “Ingredientes para o aprendizado”. *Língua Portuguesa*, Segmento, Ano 9, nº 105, p. 22-23. Disponível em: <<https://goo.gl/GCQmTf>>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. (2011). “Escrita e gramática como tecnologias urbanas: a cidade na história das línguas e das idéias linguísticas”. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 53, n. 2, p. 197-217. Campinas: IEL/UNICAMP.

Palavras-chave: Análise de Discurso , Educação, Ensino de Língua Portuguesa.

Keywords: Discourse Analysis, Education, Teaching of Portuguese Language.

Notas

* Professora e pesquisadora (pós-doc) no Mestrado em Linguística da Unifran.

** Professora permanente e atual coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca (UNIFRAN).

¹ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php>. Acesso em: 31 de agosto de 2018.

² Para uma análise sobre o cidadão-analfabeto, ver VIEIRA DA SILVA (1996).

³ Professor no IEL/Unicamp, vem investindo há anos em trabalhos nos quais propõe práticas escolares para o tratamento da Língua Portuguesa.

⁴ Docente no IEL/Unicamp e pesquisadora no Labeurb/Unicamp, tem trabalhos significativos nas áreas de História das Ideias Linguísticas e na Análise de Discurso.

⁵ Uma das fundadoras da Análise de Discurso, trabalhou conceitos fundamentais envolvidos em práticas docentes na área de Língua Portuguesa.

⁶ Pesquisadora no Labeurb/Unicamp e docente de graduação e pós-graduação no IEL/Unicamp, trabalhou na compreensão da autoria.

⁷ Especializada em Aquisição da Linguagem e Análise de Discurso, tem trabalhos produtivos sobre escrita/autoria na escola.

⁸ Professora do Departamento de Letras da Universidade Católica de Brasília, trabalha com Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas, Lexicografia Discursiva e Ensino de Língua Portuguesa.

⁹ Solange Gallo, analista de discurso, é professora na Unisul e vem se dedicando a trabalhos sobre autoria e ensino de escrita.

¹⁰ Professora do Departamento de Linguística Aplicada do IEL/Unicamp, vem trabalhando com o quadro teórico da Análise de Discurso.

¹¹ Disponível em: <<https://tinyurl.com/y3pha8z8>>. Acesso em: 02 de setembro de 2018.

¹² Por questões metodológicas, optamos por tratá-la em terceira pessoa.

¹³ “Pierre Achard caracterizou esse movimento de retirada provisório da questão do sentido e da vontade de interpretar, lembrando o provérbio chinês ‘Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo’” (PÊCHEUX, 2007, p.54). Ou seja: a proposta é, ao invés de limitar o olhar ao gesto de designação (“o dedo”), tratar a relação entre significante e significado. Essa relação não é fixa, automática, engessada: língua, sujeito e história se articulam num movimento incessante de produção de sentidos.

¹⁴ Sobre o processo de institucionalização do ensino de português no Brasil, cf. Oliveira e Barboza (2013).

¹⁵ Faço aqui um desabafo, agora na posição de professora, por isso em primeira pessoa: sinto-me envergonhada por ter paralisado frente à situação. Permite a interferência da diretora na minha oficina, ao me calar. Naquele momento, não fui capaz de me posicionar, de romper o autoritarismo daquele gesto.

¹⁶ É a “memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência de linguagem”. “A memória discursiva [ou interdiscurso], horizonte do já-dito, se constitui pelo esquecimento, no qual ‘fala uma voz sem nome’ (Courtine). Aquela em que ‘algo fala antes, em outro lugar e independentemente’ (Pêcheux), produzindo o efeito do já dito” (ORLANDI, 2010, p. 8-9).

¹⁷ O processo de individuação do sujeito é teorizado por Orlandi. Ver, dentre outros: 2011, p.13-34; 2012a, p. 83-96 e 2013, p. 13-14.

LA ENSEÑANZA DE LA RETÓRICA EN TRES PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVIII EN RÍO DE LA PLATA

María del Pilar Roca*

UFPB

Abstract: *This paper aims to identify, contextualize, and analyze the teaching of the Rhetoric Course in the curricular projects in force in the captaincy later Rio de la Plata viceroyalty during the second half of the 18th Century. This research gathers material referring to the then “glotopolitical” and educational context, including the Rhetoric Course’s pedagogical and academic guidelines and the authorities’ guiding the discipline. The different projects are compared in order to highlight the continuity or rupture policies regarding the actions undertaken by the Crown, which the resolutions established the criteria for the formation of jurists, preachers and future speakers who would influence the independence of the viceroyalty.*

Resumen: *El presente artículo se propone identificar, contextualizar y analizar la enseñanza de la asignatura retórica en los proyectos curriculares vigentes en la primero capitania y luego Virreinato de Río de la Plata durante la segunda mitad del siglo XVIII. La investigación recoge material sobre el contexto glotopolítico y educativo de la época y sobre las directrices pedagógicas y académicas a ella dirigidas. La exposición se centra en el análisis comparado del lugar asignado a su enseñanza en los planes de estudio y las autoridades adoptadas como referencia para mostrar la incidencia de la política de continuidad o los cambios operados por acción de la Corona, cuyas cédulas reales establecían los criterios para formar juristas, predicadores y futuros oradores que influirían en la independencia del virreinato.*

Resumo: *O presente artigo busca identificar, contextualizar e analisar o ensino da disciplina retórica nos projetos curriculares vigentes na que seria, em um primeiro momento, capitania e, mais tarde, vice-reinado de Rio de la Plata durante a segunda metade do século XVIII. A pesquisa reúne matéria referida ao contexto glotopolítico e educativo da época e às diretrizes pedagógicas e acadêmicas dadas ao ensino da disciplina, assim como as autoridades que a norteiam. Comparam-se os diferentes projetos com o intuito de evidenciar a política de continuidade ou de ruptura com relação às medidas empreendidas pela Coroa cujas resoluções estabeleciam os critérios para a formação de juristas, pregadores e futuros oradores que influenciariam na independência do vice-reinado.*

1. Contexto general

Durante la segunda mitad del siglo XVIII se fue fraguando en el Virreinato de Río de la Plata la situación comercial, económica y política que llevó a eclosionar la Revolución de Mayo de 1810, poniendo fin al régimen colonial español y fragmentando la región en lo que más tarde serían Argentina, Uruguay y Paraguay. La mayor eficacia alcanzada en la explotación de las minas de Potosí, por una parte, y el dominio británico del Caribe por otro, llevó a España a hacer de Río de la Plata, hasta ese momento sin apenas desarrollo económico ni político significativo, un camino alternativo de paso hacia el Perú. Más tarde, como consecuencia de esta medida, las reformas borbónicas llevadas a cabo durante el virreinato de Vértiz dejaron en Buenos Aires a partir de 1778 “mejoras en obras públicas tales como pavimentación, iluminación y limpieza de la ciudad. El Virrey creó un orfanato, un hospital y una nueva escuela, el Colegio de San Carlos” (ROCK, 1988, p.103).

Fue precisamente en el Colegio de San Carlos, hoy Colegio Nacional de Buenos Aires, donde gran parte de los líderes independentistas de la Revolución de Mayo se formaron o en él impartieron clases. Aparentes herederos de la revolución francesa, los acontecimientos de Mayo se articularon en torno a un discurso libertario y descentralizador con relación a España, pero sobre todo en acciones dirigidas primero a continuar una secularización de la cultura y la educación, que hasta ese momento había estado en manos de diferentes órdenes religiosas, y después a defender y legitimar la

participación popular en las decisiones políticas y en su destino como pueblo.

En el campo lingüístico esto significaba el emprendimiento, o la continuidad, de un considerable esfuerzo mediante el cual llevar a gran parte de la población a una paridad de conocimiento de la lengua instrumentalizada para tales fines. No obstante, ese esfuerzo suponía una reflexión previa y una discusión compleja sobre quién sería la autoridad consensuada y legitimada para marcar los criterios de un bien considerado común. Diversos factores derivados del clima político, como la aceleración de los acontecimientos y la necesidad de tener una población preparada de manera acorde a unos tiempos nuevos, llevó a que, a diferencia de la época colonial, en los primeros años del XIX se adoptasen textos con pretensión de método de los que se esperaba la muy discutible aceleración en el aprendizaje en vez de planes de estudios, estos últimos, siempre más pensados y completos que demandaban, además, un acompañamiento personal e individualizado de los alumnos. En concreto, se escogieron títulos como *El tratado de las obligaciones del hombre* o, por iniciativa de uno de los grandes impulsores de la Revolución de Mayo, Mariano Moreno, o *El contrato social*, que pronto se anula por ser inadecuado para niños. De acuerdo a Furlog (1969), la labor formativa se mostró tan compleja que bien puede ser esa la causa que explique que durante los primeros años de la independencia continúen en el ámbito educativo las mismas referencias que durante la época colonial.

2. Los valores político-lingüísticos de la educación en el período

A diferencia de otras asignaturas¹, la falta de registros detallados en el Archivo de la Universidad de Córdoba sobre el andamio de las clases de retórica en la mencionada institución durante el período estudiado, así como la ausencia de documentos sobre los exámenes realizados -únicamente se cuenta con aquellos que informan sobre cuál era la lengua y el enunciado de los mismos: en latín y orales- y de resúmenes de las clases dificulta saber qué era lo que en realidad llegaba a ser puesto en práctica de todo ese programa en las lecciones específicas de retórica. Por ello, el estudio de los documentos arriba mencionados, sobre todo el plan jesuita, es la mejor vía de entre las disponibles para comprender qué papel le concedieron los idealizadores del plan a la asignatura, así como las consecuencias que

ello pudo tener en el conjunto de valores referidos a los preceptos que se enseñaban para el dominio discursivo de la lengua y que, en un futuro estudio², esperamos encontrar plasmados en los instrumentos lingüísticos utilizados en el período previo a los acontecimientos que auspiciaron el estado nacional argentino cuando aún era una capitanía y un virreinato español.

Esto es de particular importancia porque los líderes del naciente estado, como hemos indicado rápidamente más arriba, estudiaron durante la segunda mitad del siglo XVIII en los centros de las órdenes citadas o inclusive en España, como es el caso de Manuel Belgrano, que realiza la carrera de derecho en la Universidad de Salamanca entre 1786 y 1793. Por su parte la Universidad de Chuquisaca albergó en sus aulas a figuras claves de la independencia como Mariano Moreno, Bernardo Monteagudo, José Ignacio Gorriti, José Mariano Serrano y Juan José Castelli, este último asistió además al Colegio de Monserrat, en Córdoba, y al referido colegio de San Carlos, en Buenos Aires. Pero además de los centros universitarios americanos debemos tener en cuenta también otros centros de formación pujantes en la segunda mitad del siglo XVIII, como eran los Seminarios para Nobles o también los Reales Colegios, arriba mencionados, creados en 1725 y dirigidos primero por los jesuitas para pasar a manos de la Corona tras la expulsión de aquellos, como indicado al principio de este artículo, dando entrada a otras actuaciones pedagógicas.

La exigencia de sustituir a los jesuitas expulsados (que en la enseñanza de primeras letras dio nuevo empuje a la implantación de los escolapios) y de reutilizar su patrimonio condujo a la fundación de (...) los Reales Estudios de San Isidro, que, reorganizando el antiguo Colegio Imperial de Madrid regentado por la Compañía desde el siglo anterior, trataba de convertirse en paradigma de la enseñanza moderna, contratando a profesores laicos, difundiendo el espíritu jansenista, rechazando la escolástica e incluyendo entre sus disciplinas las matemáticas y la física experimental, el derecho natural y de gentes, el griego, el árabe y el hebreo y la historia literaria (MARTÍNEZ SHAW, s/a; s/p).

Por lo que se refiere a los procesos independentistas en general y al de Río de la Plata en particular, estos colegios son relevantes pues por ellos pasan:

personajes destacados de la vida intelectual, muy vinculados algunos de ellos a los estudios históricos a través de la Real Academia de la Historia o la de Bellas Artes, que encontraron en los Reales Estudios de San Isidro un lugar donde ampliar conocimientos ajenos al ámbito universitario (ROMERO RECIO, 2004, p. 238).

Estos centros llegarán a tener en el momento de la expulsión más seminarios en Hispanoamérica que en la Península (120 frente a 112). No obstante, y debido al prestigio de los peninsulares, algunas familias americanas enviarán a estas a sus hijos³. Las ideas jansenistas que en ellos se diseminaban hacía de ellos herederos del pragmatismo humanista europeo que había roto en su momento “con la dependencia que hace de las letras paganas esclavas del cristianismo tratando de sustituir a los clérigos en el ejercicio del poder político e, incluso en determinados ámbitos de la propia Iglesia” (YNDURÁIN, 1994, p.209).

Como se puede deducir por las monografías de formación preuniversitaria, todas las asignaturas, inclusive la retórica, se estudiaban en estos colegios en lengua española (ROMERO, 2004, p. 243), mientras que en la universidad la lengua continuaba siendo el latín, un dato de particular importancia porque el éxito de los colegios residía en que permitían la sanción de nuevos saberes a los que la universidad no daba cabida, lo que permitió el avance del vulgar en ambientes académicos a una edad temprana, más propicia para la fijación de conceptos. Además, otros saberes como la medicina y la filosofía, que habían sido constantemente relegados por los teólogos y juristas en los claustros universitarios, ganan terreno gracias a los Reales Colegios en los que la lengua instrumental era la vernácula:

El monopolio lingüístico se quebró al quebrarse el concepto tradicional de ciencia. Mientras en las facultades se estudiaban teología, derecho, medicina y filosofía, toda una gama de saberes técnicos y artesanales se transmitían y redactaban en

lengua vulgar: a) La monarquía necesitaba para su supervivencia navegantes, matemáticos, astrónomos, ópticos, militares, fundidores, armeros. La mayoría de estos especialistas no presumían de un saber teórico, sino de un conocimiento práctico y experimental, expresado en vulgar. Los que alcanzaban una maestría indiscutible solían escribir sus libros en vulgar para sus compañeros, aprendices y sucesores b) Algunos sabios, aunque buenos conocedores del latín comprendían que ciertos libros encontraban mejor a su público redactados en romance (GUTIÉRREZ CUADRADO, 1987, p.249).

Así las cosas, nos encontramos en un momento histórico en el que no solo se va a pretender por parte del Estado tomar las riendas de la política educativa sino que inclusive se quiere acelerar la entrada activa de los tenidos como legos en la política, proceso en el cual el paso del empleo de la lengua latina a la romance en las instituciones de enseñanza tiene un papel fundamental porque con él se incorporan nuevos saberes, nuevas materias y surgen nuevas clases sociales cuyos objetivos políticos están matizados por un claro pragmatismo en el cual el uso de la lengua vulgar es parte del proceso. Como vemos las humanidades fueron las últimas a adoptarla en el ámbito académico. La causa fue que, a diferencia de las ciencias aplicadas, las humanidades no evolucionaban por la observación de los hechos o la experimentación, sino por un complejo y conservador sistema de citas que alinean el pensamiento a determinadas escuelas y a los intelectuales a ellas inscritos y tradicionalmente legitimados, por lo que la tarea para hacer el relevo de *auctoritas* desde el latín al castellano les llevó mucho más tiempo, como hemos señalado en otro lugar (ROCA, 2014).

Por otro lado, en la segunda mitad del XVIII la retórica se está convirtiendo en un instrumento de crítica estilística y literaria que eclosionará durante el siglo XIX. Desde el XVII, la oratoria sacra, o homilía, está cayendo en desuso y poco a poco la retórica se reformula en la vernácula sentando las bases para la crítica y la enseñanza de la literatura, explorando las figuras del lenguaje en el campo estético y alejándose de las prácticas que la habían conducido durante la

contrarreforma que la había situado en su vertiente argumentativa, la que contaba con el litigio y para él se preparaba.

3. Contexto histórico, político y académico específicos del período

3.1. La lengua de enseñanza en los Colegio Reales y en la Universidad

En siglo XVIII los reyes son también legisladores que dictan los contenidos programáticos de los centros de estudio y se ocupan directamente de la organización y reformas universitarias, de manera que las reales cédulas son equiparables a directrices que marcan los pasos de los planes de estudio posteriores a la *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesus* o simplemente *Ratio Studiorum* jesuítica, elaborada en la época de los Austrias, antes de llegar a la Península los ideales ilustrados de mano de los Borbones. De todas maneras aunque la *Ratio* toma la estructura de la división de asignaturas, distribución de tiempo y disciplina de la Universidad de París, donde estudian los fundadores de la Compañía, al caracterizarse como un proyecto histórico, es decir, que pueda ir adaptándose progresivamente a las circunstancias de cada lugar, sus principios sufrirán con el paso de dos siglos una evolución importante.

En la *Novísima recopilación* que reimprime reales cédulas del XVIII en 1805 por orden del rey Carlos IV, se incluye, entre otras, el decreto de Fernando VI emitido en 1747 por medio del que establece el necesario respeto a los estudios de la latinidad, por esa época ya en franco retroceso o deterioro:

La vigilancia de la utilidad común movió á los antiguos á prevenir reglas para la disminución de estudios de Latinidad, hasta el grado de hacerlas ley en estos Reinos; la que se halla sobradamente desatendida, sin embargo de experimentarse con la abundancia de maestros ménos elegancia en el uso de este idioma, fuera de otros daños que se intentaron evitar: por lo cual mando al Consejo, que se aplique á esta observancia con particular conato, haciendo practicar lo prevenido, y dando nuevas reglas, si las creyese necesarias; consultándome las que lo merezcan, y dando cuenta de los efectos (CARLOS IV, 1805, p.12-13).

Por su parte, Carlos III, promulga otra cédula real en 1770. Aunque de manera muy genérica, en ella se sientan las bases del tratamiento que se debe a la enseñanza de la retórica en las universidades del reino durante los años siguientes a la expulsión de los jesuitas:

otro maestro que enseñe los preceptos de la *Retórica y Eloquencia*, y explique á sus oyentes el artificio de las oraciones de Ciceron, Tito Livio y de otros Autores clásicos, y algunos modernos, con el arte de **mover los afectos**; y que los exercite en decir sin áfectacion, con vehemencia, paz, acrimonia ó dulzura, según lo pida *el* asunto, y á gobernar con dignidad el cuerpo, las manos, los ojos y *el* rostro, en que consiste la **acción** (CARLOS IV, 1805, p.13, subrayado nuestro).

Las orientaciones sobre el abordaje de la retórica se hacen dentro de las dedicadas a la enseñanza de la latinidad, lo que supone que se entiende como una parte de ella, estableciendo el latín como la lengua universitaria, destinada a formar doctrinalmente de predicadores y juristas. Por otro lado, las indicaciones sobre retórica ponen en evidencia ya sea la exclusión o la visibilización de sus partes tradicionales, diferenciando la retórica de la elocuencia y subrayando la *actio*, lo que indica un claro objetivo de realización oral, aunque demandase una labor escrita previa para organizarla. Este ya es un elemento distintivo con los futuros estados nacionales que se gestan dándole a la retórica una función estructuradora del texto que para ser verbalizado precisa primero ser escrito (NARVAJA DE ARNOUX, 2008, p. 311).

A la fecha de expulsión de los jesuitas había en la Península 112 y en América 120 colegios reales. En ellos las cédulas reales determinan la lengua castellana para enseñar las asignaturas, inclusive la retórica, marcando diferencias a la elegida en la universidad:

Sobre la lengua que debía elegirse para la enseñanza tanto del latín como de las retóricas, las cédulas dictan normas diferentes según sea formación universitaria o de los colegios reales. Los Reales Estudios nacieron, por tanto, con la intención de potenciar el estudio de disciplinas poco, nada o mal trabajadas en las Universidades. Se dieron clases de Matemáticas,

Retórica, Poética, Griego, Árabe, Hebreo, Historia y (...) Historia Antigua (ROMERO RECIO, 2004, p. 236).

Por lo demás, por lo que se refiere a materia de política lingüística las cédulas reales parecen decirse y desdecirse a lo largo del siglo. Si bien Carlos III había decretado que el adoctrinamiento de los indios y niños, fuese en lengua castellana, según se ordena en las cédulas, la formación de los intelectuales universitarios debía hacerse en latín. Eso suponía que los estudios doctrinales serían realizados en una lengua diferente a la usada en los discursos y sermones, para los que se elegía la lengua vernácula. La operación se complicaba porque muchos de ellos traducían literalmente o en su defecto introducían en el sermón trozos o frases en latín que no eran entendidas por el común del vulgo.

En la cédula de 23 de junio de 1768 encontramos que el Rey Carlos III da carta de naturaleza a lo que ya se hace, que se enseñe retórica en castellano en los cursos preuniversitarios, al mismo tiempo que *recomienda* su uso en la enseñanza superior:

VII. Finalmente mando, que la enseñanza de primeras letras, Latinidad, y Retórica se haga en lengua castellana generalmente, donde quiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas, recomendándose también por el mi Consejo a los diocesanos, Universidad, y Superiores para su exacta observancia, y diligencia en extender el idioma general de la Nación para su mayor armonía, y enlace recíproco (MARTÍNEZ, 1774, p. 345).

Todos los investigadores coinciden en afirmar que en la universidad, es decir, en el medio oficial, la lengua es el latín (LÁZARO CARRETER, [1949], (1985), p. 164), aunque no llegue a la segunda mitad del XVIII intacta, ni en la Península (GUTIÉRREZ CUADRADO, 1987, p. 244) ni en la Universidad de Córdoba: “La Universidad llega al siglo XVIII con la pérdida de (...) espacios ganados por el latín, relegándose su uso a la diplomacia y a los manuales de ciencia” (BENITO MOYA, 2000, p.157). Sin embargo, será precisamente la ciencia el ámbito del saber que irá relegando al latín poco a poco de los claustros y de las clases universitarias

(LÁZARO CARRETER, 1985, p. 164), sobre todo la medicina, gracias a la creación de los Reales Colegios de cirugía. Esto también se refleja en la Universidad de Córdoba, pues Benito Moya puntualiza que dentro del aula “las explicaciones de puntos difíciles de la ciencia debían hacerse en lengua vulgar” (p.159). Todo ello lleva a concluir que durante este periodo empiezan a imponerse los valores que los nuevos intereses económicos despiertan en el gobierno del Estado, avalando tanto los nuevos saberes como la lengua que, de praxis, los vehicula, es decir, el español.

3.2. Los planes de estudio vigentes en la época

Tres proyectos pedagógicos regularon durante la segunda mitad del siglo XVIII la educación y la enseñanza de la lengua y de las reglas del discurso, es decir, de la retórica. El más longevo fue la *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesus* o *Ratio Studiorum* jesuítica, cuya elaboración se debate en el seno de la orden durante la segunda mitad del siglo XVI, teniendo a lo largo de su historia varias formulaciones. La que se fija, no sin ulteriores revisiones, es la de 1599 [1598], dada a conocer en Nápoles. Este plan sería asumido, con los ajustes que marcaba la Corona, por los Franciscanos en América a raíz del extrañamiento de la Compañía, haciéndose cargo en el caso de Río de la Plata de la universidad de Córdoba, o si se prefiere, de su germen, el entonces llamado Colegio Máximo; le siguió al Ratio la *Exhortación Pastoral Americana*, del P^e Fr. Manuel Truxillo [1786], ya en sí misma una retórica que señala y divulga las orientaciones curriculares para toda la América Española y por último el *Plan de Estudios de la Orden de los Predicadores* [1795], redactado por el Fr. Isidoro Celestino Guerra que culmina una tarea atrasada por numerosas discusiones que no habían dado soluciones prácticas (CARRASCO, 1944).

Así se observa que en esta segunda mitad de siglo, tres órdenes se hicieron cargo sucesivamente de los planes de estudios: los Jesuitas hasta 1767, seguidos de los Franciscanos y los Dominicos. Aunque con anterioridad al extrañamiento de la Compañía las directrices pedagógicas ya pueden ser encontradas en las cédulas reales, reglamentando y sancionando los contenidos programáticos en la enseñanza y ordenando su cumplimiento, después de su expulsión se

hacen más detalladas y extensas, como corresponde a una monarquía que retoma y centraliza las decisiones políticas en el campo educativo.

Sin embargo, aunque a partir del extrañamiento de la Compañía la política borbónica tome las riendas de las decisiones, incluidas las directrices educativas, y centralice las decisiones, homogeneizándolas en todo el imperio, la falta de una estructura propia de enseñanza por parte del Estado para atender las dimensiones que el extenso imperio ostentaba llevó a, necesariamente, contar con una política mixta que incluyese tanto instituciones reales como la infraestructura física e intelectual de la Iglesia o de las principales órdenes que se encontraban en suelo Americano tras la expulsión de la Compañía.

Centrándonos en el tratamiento de la retórica, como es nuestro propósito en este estudio, de la lectura de las cédulas reales se desprende que la asignatura era una parte de los estudios de la latinidad, un término más amplio que el mero estudio del latín referido al conjunto de textos canónicos que vendrían a servir de base para la formación del estudiante cristiano, en su mayoría nutrido de autores clásicos romanos o griego traducidos al latín. Estos textos eran usados como ejemplos para que los alumnos entendieran los criterios de formación textual y los elementos de la elocuencia con el fin de persuadir a la audiencia. En una palabra, eran tratados como modelos a imitar, lo que llevaba parejo el ejercicio de la memoria.

3.2.1. La *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesus* o *Ratio Studiorum*

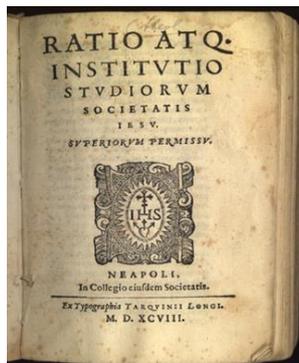


Imagen 1: *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesus* o *Ratio Studiorum*

En opinión de la Corona, la manera de aplicar la *Ratio* se les había ido de las manos a los jesuitas del XVIII y esa es la causa de que en la cédula de expulsión se exprese que estos *han abandonado la latinidad*⁴. La palabra latinidad se refiere, según contexto, al propio latín o a todo aquello con él relacionado: filosofía escolástica, aristotelismo y la propia retórica:

el latín tenía un propósito especialmente propedéutico que dirigía sus pasos hacia la más “excelsa” enseñanza de la retórica. Ésta acababa siendo, en manos de los jesuitas, el arte de moldear a la sociedad desde la educación para obtener un mayor convencimiento entre los fieles de los principales postulados de la fe católica dentro de los principios contrarreformistas (ESPINO MARTÍN, s/a, p. 2).

Por tanto, los jesuitas enseñan en latín, aunque como se hacía en las clases de ciencias, fuera utilizado de vez en cuando el castellano para la explicación de algunos detalles, a criterio del profesor y siempre dentro de los parámetros de ornatos y elegancia que se tomaban de Cicerón:

La prelección esté ligeramente mezclada con elementos de erudición, cuanto lo pide la explicación del pasaje; dése por entero el maestro a las observaciones de la lengua latina, a la fuerza y etimología de las palabras, que buscará en los autores aprobados, sobre todo los antiguos; en el uso y la variedad de las locuciones, en la imitación del autor; y no tenga por ajeno presentar algo del idioma patrio de vez en cuando, si en primer lugar sirve para la interpretación o tiene algo notable. Cuando explica el discurso, descubra los preceptos del arte. Al fin se permitirá, si pareciere, traducirlo todo al idioma patrio, pero de la manera más elegante (RATIO, p. 106).

Entre los libros de gramática recomendados, había algunos de corte racional que seguían la pauta simplificada marcada para la enseñanza del latín que Francisco Sánchez, el brocense, había introducido con su *Minerva*, aunque no acatasen su recomendación de enseñarlo en castellano. Pero aunque usasen el latín para dar clases⁵, los jesuitas ya

no siguen los principios escolásticos en principio presentes en la *Ratio*, habiéndose desviado a la busca de fórmulas más acordes con unos tiempos en los que se terminará manifestando plenamente la crisis que supuso la quiebra de absolutos. Ese camino será el probabilismo defendido por Suárez, poco compatible con los principios de la filosofía aristotélica y tomista que sustentaba la dinámica retórica. Todo ello acabará dando con el andar del tiempo y de los acontecimientos frutos ambiguos en el seno de la Orden.

Lo que parecía haber por detrás de un desacuerdo teológico o lingüístico entre la Corona y la orden que los enemista, acabando por ocasionar su expulsión, es su cuestionamiento de la autoridad real frente a una defensa de la papal, como indica el surgimiento de la leyenda del Papa negro hacia la época de la reforma, un cuestionamiento que no existía en otras órdenes tradicionalmente enfrentada a los jesuitas como son los Dominicos. Solo más tarde, a raíz de la expulsión, la fuerza de la autoridad papal se va a resquebrajar más abiertamente dentro de la Orden, dando paso a reivindicaciones que dan como resultado incentivos a movilizar actos sociales revolucionarios. Es este un punto importante porque la semilla jesuita rindió buenos efectos revolucionarios en muchos de sus alumnos que, como dicho más arriba, pasaron por sus aulas. Este problema no estaba tan presente en los Dominicos y Franciscanos, a diferencia de los regulares que sí se habían formado en la Compañía de Jesús, argumento esgrimido por el obispo de Córdoba para que la universidad no se les entregase.

Sin embargo, en principio, las ideas independentistas no parecen haber llegado del sacerdocio regular, que siempre mostraban ideas filo-hispánicas (BENITO MOYA, 2000, p. 65), sino que, como indica Álvarez Arregui, provenían del exilio jesuítico porque la irritación provocada por la salida forzosa les lleva a dar un giro que los acerca a los americanos:

en efecto de carambola algunos jesuitas radicalizan en el exilio sus diferencias con el absolutismo del monarca español, pierden respeto a la autoridad papal y genera una obra americanista que en algunos casos pisa incluso terrenos heréticos y, en otros, inaugura, con la renovación de las tesis sobre soberanía del

pueblo y contra el origen divino de los reyes, la demanda independentista (ÁLVAREZ ARREGUI, 1994, p.51).

En cierto modo la aplicación de la *Ratio* tal y como allí se expresa debió de ser relativa porque el fundador de la orden, Ignacio de Loyola, había indicado que se fuese reformulando según el paso del tiempo y atendiendo a las necesidades locales, además de dejar gran libertad de acción a los profesores, como en el mencionado caso del uso de la lengua vernácula. Con todo, no parece que la orden estuviera receptiva a los cambios en materia lingüística. No podía. Como toda institución universitaria, mantenía el latín como lengua académica, siendo obligatorio su uso entre los estudiantes hasta inclusive en los corredores de la universidad, a pesar de que desde la España del siglo XVI las ediciones de libros en español superaban las ediciones en latín y muchos escritores cultos se hubieran rendido a la fuerza de lo vernáculo (YNDURÁIN, 1994, p. 495). Mantener el latín como lengua de doctrina era consecuencia de su dependencia de la autoridad papal dentro de un plan en el que las universidades jesuitas, distribuidas por toda Europa y América, se habían constituido en baluartes del catolicismo contra la reforma protestante. Para Roma la espiritualidad del latín no era compatible con la simplificación doctrinal que implicaba el romance, verdadera puerta de entrada de una comprensión del estado de base más comunitaria e integradora. Con relación a la *Ratio* Pierre Mesnard afirma que:

[...] se propone, ante todas las cosas instruir rápidamente a todos los jesuitas consagrados a la enseñanza acerca de la naturaleza, la extensión y las obligaciones de su cargo. Estamos pues en presencia de una serie de reglas prácticas, que aclaran sucesivamente en el sentido de su acción pedagógica el provincial, del que dependen todos los establecimientos de su jurisdicción, el rector que administra un colegio, el prefecto de estudios y los profesores que están al frente de las distintas clases. El (sic) *Ratio* no parte de prejuicios psicológicos o doctrinales: resume, en reglas sumarias, las normas que han parecido más convenientes para la enseñanza de las letras dentro de un ambiente cristiano (1990, p.14).

La ratio describe con detenimiento las reglas del profesor de retórica que deben ser impartidas en dos campos, el de la oratoria y el de la poesía. En la primera parte es donde se enseñarán los preceptos y en la segunda los recursos de ornato destinados a hacer más agradable la recepción de la doctrina, de manera que su objetivo era formar predicadores para la oratoria sagrada o homilía a partir de los preceptos de Aristóteles y del estilo de Cicerón tomados principalmente de sus discursos como la aplicación práctica de la teoría comunicativa.

A través de los ejercicios de memoria y de voz, explícitos en el plan jesuita, se revela el estudio de una retórica amplia, que incluye la práctica de la memoria y el tratamiento de la voz para estudiar el texto que primero se escribe y después se pronuncia, de manera que la retórica preparaba a los alumnos en las técnicas declamatorias del discurso.

En ese espíritu, el plan jesuita regula las autoridades del profesor de retórica con detalle. Se indican Cicerón y Aristóteles, de manera que hace necesario el estudio tanto del latín como del griego; la memoria y la *actio* se subsidian la una a la otra memorizando los mejores trechos de los autores clásicos que después se deben recitar. Era el nivel superior de la formación lingüística (gramatical, erudita y discursiva) de los alumnos y se orientaba hacia la formación en la elocuencia, no solo punto neurálgico de la retórica sino que para intelectuales como Vives, su único elemento constitutivo.

3.2.2 Exhortación pastoral [1786], del P. Fr. Manuel María Truxillo.

La *Exhortación pastoral avisos importantes y reglamentos útiles para la mejor observancia de la Disciplina Regular e ilustración de la Literatura en todas las Provincias y Colegios Apostólicos de América y Filipinas* [1786] tuvo una amplia divulgación por América Latina y en concreto en el virreinato de Río de la Plata. Preocupado por el deterioro de la convivencia entre los franciscanos y por su fragmentación interna, Truxillo presenta una visión de mundo de naturaleza platónica, iniciando su argumentación con la imagen de un cuerpo enfermo y dividido en dos partes irreconciliables para el cual las actitudes resolutivas son medicinas y quirúrgicas. La utilización de la metáfora del Cuerpo Místico de Cristo no es ni nueva ni original

sino que tiene un recorrido muy rico desde la Edad Media que establece, según Maravall (2001, p.172), la “interdependencia y fusión entre el poder político y grupo humano” y la “limitación del poder y enaltecimiento del valor del súbdito (...) que hará posible la historia constitucional de Europa”. Europa, por tanto, se constituye corporativamente a partir de “la unidad orgánica del cuerpo”. Según el historiador, en España esta comprensión, de inspiración paulina “se desenvuelve antes y con más vigor en el ámbito de la Iglesia” (MARAVALL, p.173). Pero en algunos autores se utiliza la voz *Ecclesia*, lo que incluye la sociedad civil y seculariza el término. Esta doble posibilidad de lo civil y lo eclesiástico es de la que se sirve un sector de la población amenazada para argumentar a favor de la unidad orgánica de la sociedad civil en torno a un proyecto de fusión entre lo espiritual y lo político que basa la salud del cuerpo no tanto en drásticas medidas médicas como en la concepción de un cuerpo con diferentes órganos y diferentes funciones, todas necesarias para el funcionamiento de la república cristiana (ROCA, 2011).

A pesar de todos los intentos integradores, la imagen del cuerpo enfermo tendrá más fuerza y popularidad para promover los ánimos aficionados a lo patriótico. La preocupación de mantenerlo unido con sacrificios o inclusive *amputaciones* de determinados miembros o grupos sociales es frecuente punto de partida en los argumentos esgrimidos para la formación del estado en los momentos más críticos de la historia moderna de España. Justo cuando las fuerzas integradoras deberían haber auxiliado en la formación de incipiente estado, este procede a la exclusión traumática bajo el pretexto de ser una medida *sanadora*. En ella se legitima la Inquisición en el campo de lo político y bajo ella actúa el mismo Nebrija en el campo de lo lingüístico.

El hecho de que hicieran todo para que esta nueva inquisición quedara bajo control regio deja entrever, si no las intenciones, por lo menos las posibilidades que ofrecía este tribunal como instrumento de consolidación, no solo del cuerpo místico cristiano sino de un auténtico cuerpo nacional, en el sentido político y secularizado de la palabra. En el prólogo a su *Gramática castellana* de 1492 Antonio de Nebrija interpreta la labor de la reina Isabel de los años precedentes en términos de

reconstitución, integración física – el haber reunido los miembros y pedazos derramados-, además de depuración espiritual del cuerpo nacional (STALLAERT, 2006, p. 177).

La imagen del cuerpo, los peligros de contaminación y su consiguiente depuración es, por tanto, causa de preocupación constante desde época temprana en la formación del estado moderno en España y a ella va a recurrir el padre Truxillo para su exordio americano. Como no podía ser menos en esa dinámica, el “miembro franciscano” es “médico” de su sociedad de feligreses (TRUXILLO, 1786, p.52) en la que hay partes sanas y espirituales y partes enfermas y corporales, símiles a los que sigue una comparación entre el mensaje cristiano y la sangre que fluye y circula por las venas. Para el franciscano una acción sanadora pasa por enfrentar el peligro que está en los jesuitas, a los que llama “enemigo común” porque “ha introducido en las Américas un sistema de relajación fundado en falsos principios, que apoya nuestro amor propio y persuade la naturaleza corrompida. Este va cundiendo a la manera de un cáncer contagioso” (TRUXILLO, 1786, p. 102-103). Se refiere el padre, claro está al abandono de la latinidad que se menciona en la cédula de expulsión de Carlos III, porque han renunciado, como indicábamos antes, a los principios Aristotélicos y tomistas para adoptar las teorías probabilísticas de Francisco Suárez.

Con todo, hay en él un elemento llamativo de modernidad. Al ser un texto redactado en plena Ilustración pone en primer lugar el estudio de la lengua española, seguido del latín y, lo que resulta más pragmático aun, tomando nota de la recomendación del padre Feijoo y de Jovellanos, recomienda el estudio de las lenguas modernas con las que se tiene relación por desarrollo del trato o comercio, así como a las lenguas indígenas; continúa con el estudio de las lenguas orientales hebreo, griego y árabe. Todo ello, junto al estudio de la física, metafísica, dialéctica, filosofía, teología, sagrada escritura, padres de la iglesia escolástica conforma la razón ilustrada y “es el cuerpo de la estatua que estamos dibujando” (TRUXILLO, 1786, p. 144-145). Lo jurídico para estos predicadores quedaba fuera de sus propósitos.



Imagen 2: *Exhortación Pastoral Americana*, del P^o Fr. Manuel Truxillo [1786]

Por lo que se refiere a un orador de mérito, el latín vuelve a su viejo protagonismo, pero además reúne en la retórica los aspectos tanto lógicos, dirigidos a la construcción formal del argumento, como a los que cuidan de mover los ánimos, es decir, aquellos propios de la elocuencia:

debe poseer la Retórica práctica y especulativa: esta para conocer el género didascálico o doctrinal, y el demostrativo o de alabanza y vituperio, el deliberativo o de disuadir y para penetrar la estructura del discurso, los tropos y las figuras, las proposiciones y ampliaciones, los proemios y los epílogos, la diversidad y hermosura de los estilos y cuanto contribuye a la formación de una pieza airosa, elocuente y de sustancia: aquella para ver ejecutados los documentos del arte con primor y destreza (TRUXILLO, p.161).

Truxillo recomienda que se haga todo ello acompañado de las autoridades clásicas por lo que cita como guías a Isócrates, Demóstenes, Tucídides, Platón, Cicerón y, entre los padres de la Iglesia, los comentarios de San Juan Crisóstomo sobre San Pablo. De hecho, para mencionar los autores clásicos señalados, utiliza

exactamente las mismas palabras que el griego utilizara en sus *Seis libros sobre el sacerdocio*. Solo que este, a diferencia de Truxillo, y dentro de la mencionada discusión sobre la validez de la retórica que protagonizan los padres de la iglesia durante los primeros siglos del cristianismo, los había citado para desecharlos y para contextualizar la afirmación que San Pablo había hecho:

Llaman idiota no solamente a aquel que no está ejercitado en los encantos de la elocuencia del siglo sino también al que no sabe combatir los dogmas de la verdad (...) pero San Pablo (...) hizo una cuidadosa distinción, diciendo ser idiota, no en el conocimiento sino en la palabra. Ahora bien si yo aquí pidiese *la dulzura de Isócrates, la vehemencia de Demóstenes, la gravedad de Tucídides y la sublimidad de Platón* podría citarme el presente testimonio de San Pablo. Pero yo dejo a un lado todas esas cosas y el escrupuloso y buscado ornato de los paganos: ni me cuido de la frase ni de la elocución y se conceda también la pobreza de la oración y la composición sencilla y desnuda de las voces, solamente no se encuentre algún idiota en el conocimiento exacto del dogma (CRISÓSTOMO, 1863, p. 202-203).

Para Crisóstomo, en el predicador cristiano lo que debe prevalecer es el conocimiento del dogma sobre la técnica. En Truxillo hay por tanto una mezcla de autoridades que no encajan entre sí, no porque San Pablo pusiera la fe por encima de la reflexión intelectual y la técnica sino porque mientras que los preceptos de la retórica aristotélicos están bien asentados en la tradición y sobradamente demostrada su eficacia, la teoría comunicativa de Pablo va demorando siglos en ser entendida y traducida en una nueva técnica no ya argumentativa sino enunciativa dentro del horizonte interpretativo, solo divulgado por H. G. Gadamer durante los años sesenta del siglo pasado.

3.2.3. El plan de estudios del dominico Fr. Isidoro Celestino Guerra [1795]

Las conexiones entre los dominicos y la universidad, así como con el inicio de la Revolución de Mayo, están bien documentadas. La

familia Belgrano mantenía una muy buena relación con la orden hasta el punto de que el padre de Manuel Belgrano está enterrado en el convento de los dominicos de Buenos Aires y que el propio general fue acogido por la orden en los primeros movimientos expansivos de la Revolución.

[en] la provincia de San Agustín en el territorio del virreinato del Río de la Plata, que abarcaba las regiones del Río de la Plata, el Tucumán y el Paraguay, [...] la mayoría de los frailes, eran de origen criollo con fuertes vínculos con las élites locales, de ahí que se adhirieron ampliamente a los ideales de libertad. [...] los frailes del convento de Buenos Aires dieron un fuerte apoyo a los generales José de San Martín y Manuel Belgrano, máximos paladines de la independencia argentina, porque ambos próceres eran hijos de terciarios o seculares dominicos, y por ello se encontraban estrechamente vinculados con la Orden. También, como lo demuestra Guillermo Nieva Ocampo, los vínculos familiares de los canónigos con la élite económica se reflejaron en las posturas que se fueron tomando a favor de los insurgentes o de los realistas (TORRES TORRES, 2013, p.419).

El Fraile Isidoro Celestino Guerra era también arquitecto y constructor. Le fue encomendada la redacción del nuevo plan de estudios como un intento de resolver los desacuerdos constantes entre los diversos regentes sobre la acción pedagógica que debería adoptarse e implantarse tras la expulsión de la compañía de Jesús. Las discordias se referían sobre todo al enfoque teológico de los estudios. La expulsión de los jesuitas había culminado un desacuerdo teológico y político cuyas aristas iban a tener una evolución contradictoria en la relación entre la iglesia y el estado, y también entre la Compañía y la orden de predicadores, desavenencias que se reflejaban, como vemos, en los diversos planes de estudios destinados a las colonias.

4. Consideraciones finales

Por lo que se refiere a la lengua, y según hemos mostrado en anteriores estudios (ROCA, 2014), el paso del latín al castellano en las instituciones educativas del siglo dieciocho se produjo, de manera

general, de forma lenta y no ausente de conflictos debido a la pujanza de los nuevos saberes que se hicieron necesarios al estado. Dichos saberes van encontrando espacio en los centros de enseñanza preuniversitarios, como los Seminarios para Nobles. Transmitidos tradicionalmente dentro de contextos familiares, como había ocurrido con los oficios medievales, circulaban en lengua vulgar, de modo que su posterior triunfo e incorporación en el mundo de los estudios a durante el siglo XVIII se debió a razones pragmáticas en la que nuevas necesidades socioeconómicas acabaron incorporando la lengua que les era natural para su pleno desarrollo, es decir, la vernácula. Solo el prestigio dado al latín, como una lengua sabia en la cual se creía que pervivía el conocimiento, la hizo continuar en los claustros y clases universitarias durante más tiempo, aunque lo hiciera sin poder evitar su progresiva decadencia. Así, en la segunda mitad del XVIII la lengua española se convierte en el vehículo que desarrolla nuevas inquietudes y necesidades sociales a partir de los Reales Seminarios de Nobles, mientras que el latín se mantiene como lengua oficial en la enseñanza superior. Como una extensión del reino de España que Río de la Plata era, y en su condición de colonia, ésta no sería una excepción. Por lo que se refiere en concreto a la enseñanza de la retórica hemos traído aquí las líneas generales ordenadas por la Corona y plasmadas en los planes específicos de las tres Órdenes más extendidas por la América española que hacen énfasis en un retorno a la filosofía escolástica y a la retórica tal cual fue entendida por sus fundadores clásicos, aunque haya mención a los Padres de la Iglesia y a los retóricos católicos, sin atender demasiado a las incoherencias que pudiera traer en la práctica la convivencia de textos y enfoques tan dispares entre sí.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ARREGUI, F. (1994) “El debate del Nuevo Mundo”. *América Latina. Palabra, literatura e cultura* (Ana Pizarro Org) V.2. Emancipação do Discurso. Campinas: Editora UNICAMP.
- BENITO MOYA, S., G. A. (2000) *Reformismo e Ilustración. Los borbones en la Universidad de Córdoba*. Córdoba: Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S.A. Segreti”.
- CARLOS IV *Novísima recopilación de las leyes de España. Tomo IV. Libros VIII y IX*. Madrid: Don Julián Viana Razola, 1805. Versión

digitalizada por la Universidad de Sevilla. <<http://fama2.us.es/fde//ocr/2006/novisimaRecopilacionT4.pdf>> [Visitado el 19/11/2018].

CARRASCO, J. (Fr.) O.P. (1944) "*Un plan de estudios colonial del M.R.P.Mº Fr. Isidoro Celestino Guerra. Año de 1795*". *Archivum*. Tomo II- Cuad.1. pp. 197-215.

CRISÓSOTOMO, San Juan (1863) *Los seis libros de San Juan Crisóstomo sobre el sacerdocio*. [trad. del griego en castellano por el P. Felipe Selo de San Miguel] Barcelona: Imprenta de Pablo Riera.

ESPAÑA REY (1759-1788: Carlos III) (1767) *Real provisión de 5 de octubre de 1767*. Madrid.

ESPINO MARTÍN, J. *Evolución de la enseñanza gramatical en la América Hispana durante el siglo XVIII: el virreinato del Río de la Plata y la enseñanza jesuítica de la lengua latina*. Disponible en: <<https://eprints.ucm.es/7216/>> [Visitado el 28 de octubre de 2018].

FURLOG, G. (1969) *Historia social y cultural del Río de la Plata 1536-1818*. El trasplante social TEA, Buenos Aires.

GUTIERREZ CUADRADO, J (1987) "La sustitución del latín por el romance en la universidad española del siglo XVIII". *Universidades españolas y americanas. Época colonial*.

LÁZARO CARRETER, Fernando (1985) *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*. Barcelona: Crítica.

LÓPEZ-MUÑOZ, M. (2010). *Fray Luis de Granada, los seis libros de la Retorica Eclesiástica o Método de Predicar*, Rioja: Instituto de estudios riojanos (Gobierno de la Rioja).

MARAVALL, J. A. (2001) "La idea del cuerpo místico en España antes de Erasmo". *Estudios de pensamiento Español. Edad Media*, Madrid: AECID (p. 171-177)

MARTÍNEZ, B. (1985) "La educación en España de los hijos de funcionarios y comerciantes del Virreinato del Río de la Plata". *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea*, VI. Edit. Univ. Complutense.

MARTÍNEZ, M. S. *Librería de Jueces*. Tomo VI, Benito Cano, Madrid, 1774.

MARTÍNEZ SHAW, C. *Nuevas instituciones de enseñanza superior* Disponible en <<https://www.artehistoria.com/es/contexto/nuevas-instituciones-de-ense%C3%B1anza-superior>> [Visitado el 28 de octubre de 2018].

- MESNARD, P. (1990). "La Pedagogía de los Jesuitas." *Los Grandes Pedagogos*. (Jean CHATEAU org.) FCE. México (pp.53-110).
- MURILO DE CARVALHO, J. "História intelectual do Brasil: a retórica como chave de leitura". *Topoi*, Rio de Janeiro, nº1 (p.123-152).
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2008) Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor/SEMA.
- PUEYRREDÓN, A. (1949) "La enseñanza de la filosofía en la Universidad de Córdoba bajo la regencia franciscana" *Actas del primer congreso nacional de filosofía*, Mendoza, Tomo III. (p. 2108-2117).
- RATIO atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Antverpiae apud Joan. Meursium, 1635, en 8°. (Reedición de la publicada en Roma en 1616). Traducción: Gustavo Amigó, S.J. Versión revisada por el Dr. Daniel Álvarez, S.J.
- RATIO atque Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. (1952) In: FRANCA, Leonel, O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir.
- ROCA, M. P. (2014) "Del Renacimiento a la Ilustración española: La instrumentalización de la lengua en los manuales de retórica". *Língua e Instrumentos Linguísticos*, v. 33, p. 9-46.
- ROCA, M. P. (2013) "El casticismo y las retóricas en español durante el siglo XVIII". In: NARVAJA DE ARNOUX, E.; ROCA, M.P. (Org.). *Del español y el portugués: lenguas, discursos y enseñanza*. João Pessoa: Editora da UFPB, v. 1, p. 237-262.
- ROCA, M. P. (2011) "Língua e tradição: judeu-conversos espanhóis leitores de São Paulo. *Boletim informativo - Arquivo Histórico Judaico Brasileiro*, v. 44,p.31-33.
- ROCK, D. (1988) *Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*. Madrid: Alianza Editorial.
- ROMERO RECIO, M. (2004) "La Historia Antigua en la enseñanza: los ejercicios públicos de historia literaria en los reales estudios de San Isidro (1790-1791)". *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 7 (p. 235-262).
- ROMERO RECIO, M. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 7 (2004), pp. 235-262.

STALLAERT, C. (2006) *Ni una gota de sangre impura*. Barcelona: Círculo de lectores.

TORRES TORRES, Fray E. M. TORRES, E. (Coord.) (2011). *Reseña. Los dominicos insurgentes y realistas, de México al Río de la Plata, México*, Instituto Dominicano de Investigaciones Históricas, Miguel Ángel Porrúa, Fondo José Antonio García Luque, 638 páginas Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, núm. 83, julio-diciembre, 2013, pp. 409- 428 Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia.

TRUXILLO, M. M. (1786) *Exhortación pastoral americana, avisos importantes y reglamentos útiles*, Madrid: Viuda de Ibarra.

YNDURÁIN, D. (1994) *Humanismo y Renacimiento en España*, Madrid: Cátedra.

Palabras clave: Historia de las ideas sobre el lenguaje; política lingüística; instrumentos lingüísticos; retóricas; Río de la Plata.

Palavras-chave: História das ideias sobre a linguagem; política lingüística; instrumentos lingüísticos; retóricas; Rio de la Plata.

Keywords: History of ideas on language; language policy; linguistic instruments; rhetoric; Rio de la Plata.

Notas

* Docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) nos campos da História das Ideias e da Política Linguística.

¹ “Los profesores debían sintetizar por escrito sus lecciones, dedicando una parte de la clase al dictado de las mismas que completaban con oportunas explicaciones. Se conservan las lecciones escritas y compiladas por Fray Cayetano Rodríguez que llevan su firma, por las que dictaba a sus alumnos de Filosofía; igualmente existiría el *Manual* que para el mismo fin compuso el profesor de artes Fray Anastasio Suárez y es de todos conocido el *Curso de Física* dictado por el profesor de Artes Fray Elias del Carmen Pereira que lleva la fecha 1784, original manuscrito que poseyó el Doctor Joaquín V. González” (PUYRREDON, 1949, p. 2110).

² Tres retóricas se han localizado en la época, *Seis Libros de Retorica Eclesiástica*, de Fray Luis de Granada en su traducción de 1770, *Rhetórica castellana*, del bachiller Alonso Pabon Guerrero [1764] y *El púlpito o reflexiones útiles a los jóvenes eclesiásticos* [1788], del P^e Nicolás de Aquino, cuyo análisis excede los límites del presente artículo. No obstante, la retórica de Pabon Guerrero ya ha sido tratada en otro estudio complementario al presente artículo (ROCA, 2014)

³ “La mayoría de los Grandes de España se educaron en él y miembros de familias acaudaladas de España y América concurren a sus aulas. (...) Tres familias de Buenos Aires envían sus hijos a Vergara en esta primera época: en 1782, Francisco Ugarte, hijo de Francisco Ignacio Ugarte y de María Vicenta Azcuénaga; José y Matías Balbastro, hijos de Isidro Balbastro y de Bernarda Dávila, en 1785, y Manuel Sarratea, hijo de Martín y de Tomasa Altolaquirre. Los primeros permanecen hasta 1788 y el segundo hasta 1792”. (MARTÍNEZ, 1985, p. 93) Y más adelante concluye: “Los jóvenes que regresaron al Río de la Plata *se ligaron al proceso de la independencia*, a través de la carrera de las armas o de la diplomacia. La familia Alvear y la de Necochea también tuvieron valiosos representantes. En el caso de la familia Escalada es notoria su actuación en todo el período prerrevolucionario y después de 1810 apoyando material y moralmente todo el proceso. La presencia de estos jóvenes del Virreinato del Río de la Plata en los dos establecimientos educativos más importantes de España (Real Seminario de Madrid y de Vergara) ponen de manifiesto la importancia asignada a la educación como modo de ascenso social por los mercaderes que consolidan sus fortunas en la segunda mitad del siglo XVIII”. (MARTÍNEZ, 1985, p.116; subrayado nuestro).

⁴ En la Real provisión de Carlos III se determina que se debe fomentar “la enseñanza de la juventud particularmente en lo tocante a las primeras letras, latinidad y retórica que tuvieron en sí como estancada los citados regulares de la Compañía, de que nació la decadencia de las letras humanas, porque determinándose poco en la enseñanza, aspiraban a otros estudios, empleos y manejos en su Orden, de manera que su ejercicio en la latinidad más bien se encaminaba à perfeccionarse en ella el Maestro que miraba como transitoria esta ocupación que no à la política utilidad: lo que produjo la minoración del progreso en los Estudios de la Compañía”. A pesar de que en estas palabras la causa de la expulsión se oscurezca ya que los jesuitas nunca se encargaron de la enseñanza de las primeras letras, tarea reservada a los franciscanos, sí queda claro que ha habido un desvío del proyecto formativo inicial, del cual la retórica era un elemento esencial, y que ese desvío tiene fuertes consecuencias políticas. Siguiendo a Juan Gutiérrez Cuadrado sobre el reemplazo del latín por el romance en las universidades españolas, Benito Moya sitúa este proceso a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX (BENITO MOYA, 2000, p.157)

⁵ Siguiendo a Juan Gutiérrez Cuadrado sobre el reemplazo del latín por el romance en las universidades españolas, Benito Moya sitúa este proceso a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX (BENITO MOYA, 2000, p.157).

O PROCEDIMENTO DE REESCRITURAÇÃO EM TEXTOS REDACIONAIS DO ENEM/2016*

Amilton Flávio Coleta Leal**

UNEMAT

Neuza Zattar***

UNEMAT

Resumo: *Este trabalho, resultado da qualificação fora de área do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT, tem por objetivo, sob a ótica da Semântica do Acontecimento, analisar enunciativamente o procedimento de reescrituração em recortes de textos redacionais produzidos por candidatos do ENEM/2016, cuja temática era “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. A partir de Guimarães (2002, 2004 e 2005), analisamos o modo como esse procedimento constrói sentidos para o texto, produzindo uma nova temporalização, e projetando, a partir dos argumentos, os possíveis caminhos e intervenções para combater a intolerância religiosa no país. Tudo isso nos fez observar que, ao enunciar, cada locutor-candidato fala de um lugar social que o autoriza a dizer de um modo e não de outro, afetado pelo memorável que o seu dizer convoca; esse é o efeito da reescrituração incessante da linguagem.*

Abstract: *This work, as a result of the qualification outside the area of the Graduate Program in Linguistics of UNEMAT, aims, from the perspective of the Semantics of the Event, to analyze the procedure of rewriting in the clippings of redactional texts produced by ENEM/2016 candidates, whose theme was “Ways to combat religious intolerance in Brazil”. From Guimarães (2002, 2004 and 2005) we analyze how this procedure constructs meanings for the text, producing a new temporalization, and projecting, from the arguments, possible ways and interventions to combat religious intolerance in the country. All of this made us observe that, by enunciating, each candidate-speaker speaks of a social place that authorizes them to say in one way or another, affected by the memorable that their saying summons; this is the effect of the incessant rewriting of language.*

O texto é algo que precede qualquer
reflexão sobre a linguagem.
(GUIMARÃES, 1999)

1. Introdução

A citação acima faz referência a um artigo em que Eduardo Guimarães discorre sobre a noção de texto por meio de uma abordagem enunciativa, destacando a sua importância para os estudos da linguagem. O autor concebe “texto como uma unidade complexa de significação, isto é, uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento da enunciação” (GUIMARÃES, 2012, p.5) e, nessa direção, compreende-se que o texto significa pelas relações estabelecidas com outros enunciados ou com outros textos; entretanto, é preciso tomá-lo como uma unidade de significação e não como tendo uma unidade, pois, para o autor (GUIMARÃES, 2012, p.27), “o texto é, mas não tem unidade”, isto é, não é uno, não é homogêneo.

Nessa perspectiva, este trabalho propõe analisar enunciativamente o procedimento de reescritura em recortes de redações produzidas por candidatas do ENEM¹/2016, a partir da formulação da proposta de redação *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil* (R1), observando como esse procedimento constrói sentidos para o texto.

Tradicionalmente, a prova do ENEM é aplicada uma única vez ao ano (prova objetiva e discursiva). Entretanto, em decorrência de mobilizações organizadas por movimentos estudantis e de ocupação de escolas e universidades em alguns estados do país, uma nova agenda foi elaborada para aplicação das provas do Exame Nacional, em períodos distintos: novembro (R1) e dezembro (R2) de 2016, resultando, assim, em duas provas distintas.

As temáticas propostas para as redações do ENEM, *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil* (R1) e *Caminhos para combater o racismo no Brasil* (R2) envolvem questões sócio-históricas que se presentificam cotidianamente nas relações sociais e de linguagem do brasileiro, sob diferentes faces, marcadas, sobretudo, por atitudes de intolerância. Ou seja, são temas latentes e amplamente discutíveis, que tocam negativamente a maneira como a sociedade brasileira reage a essas questões.

Nesse sentido, este trabalho se dará em dois momentos: mobilizaremos, a partir da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2004), as noções de temporalidade e reescrituração e, posteriormente, procederemos às análises enunciativas das temáticas das Redações (R1 e R2) e de fragmentos de textos apenas da proposta de redação (R1) *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*², por não encontrarmos disponíveis, na internet, redações referentes à segunda proposta (R2), *Caminhos para combater o racismo no Brasil*³.

2. Uma questão inicial

As provas de redação, aplicadas em dois momentos, no Exame Nacional, produzem dois acontecimentos de linguagem distintos, ou seja, são acontecimentos em que ocorrem cenas de enunciação que, constituídas de distintos sujeitos, se diferenciam uma das outras por rememorar um conjunto de enunciações já ditas, em temporalidades, também, distintas.

Os temas das redações tocam questões que têm em comum o sujeito social, discriminado pela crença e prática religiosas, num país laico, e pelo preconceito racial que, ao atingir níveis insuportáveis, faz criar a Lei nº 7.716/1989, que criminaliza o racismo, além do inciso XLII, do art. 5º da Constituição Federal/1988, que torna a prática do racismo crime inafiançável e imprescritível. No entanto, os textos das leis, dada a sua incompletude, não impedem o crescimento, no Brasil, de gestos contra a diversidade religiosa e da discriminação racial, que produzem sentidos contraditórios nas diferentes relações da sociedade.

Na perspectiva da Semântica do Acontecimento, toda vez que se fala, o acontecimento estabelece uma temporalidade, e “o que o caracteriza como diferente é o que o acontecimento temporaliza” (GUIMARÃES, 2005b, p.11). A temporalidade, segundo o autor, se dá por um presente que rememora enunciações já ocorridas e recortadas pelo passado, que se abre para novos espaços de interpretação. Assim, a temporalidade do acontecimento recorta como memorável enunciações já ditas e abre em si uma latência de futuro, permitindo o aparecimento de novas enunciações. Dessa maneira, “o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento da linguagem, não há enunciação” (GUIMARÃES, 2005b, p.12). A afirmação do autor

corroborar para se compreender que, na linguagem, a questão do sentido se dá no funcionamento da língua, no acontecimento de linguagem.

É importante dizer que as temáticas das redações do ENEM, enunciativamente, evocam dizeres ocorridos em lugares e tempos diversos, ou seja, a expressão *intolerância religiosa* traz o memorável da discriminação contra pessoas e grupos de diferentes crenças ou religiões, e é marcada principalmente por atitudes agressivas e ofensivas. Por outro lado, a palavra *racismo* aparece ligada à *discriminação social*, baseada na concepção de que existem diferentes raças humanas e que uma é superior à outra⁴.

Nessa perspectiva, o enunciado *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil* (R1) reacende conflitos em torno dos limites à liberdade de expressão e do direito à diversidade religiosa. Dentre os acontecimentos de intolerância religiosa que ocorrem no país, tomamos um caso recente, de 2016, que repercutiu fortemente na mídia nacional. Uma menina de 11 anos foi atingida por uma pedra, quando retornava de um culto de Candomblé na Vila da Penha, no Rio de Janeiro. Os agressores eram evangélicos e, com bíblias em punho, faziam insultos contra a garota e sua família⁵. Essa cena se constitui num “espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição de lugares de enunciação no acontecimento” (GUIMARÃES, 2005, p.54). Ou seja, a deontologia regula/orienta a distribuição dos lugares sociais no acontecimento, ou seja, a relação daquele que fala com aquele para quem se fala.

A história da intolerância religiosa não é recente e antecede, inclusive, à Idade Média por meio de perseguições a judeus, mulçumanos e umbandista, além de discriminação a pessoas contrárias às políticas religiosas da época. No Brasil, tal preconceito, manifestado sob a violência verbal e até mesmo física, é alarmante, sobretudo, em decorrência da pluralidade de religiões pela qual o país é composto. A laicidade do Estado, assegurada pela Constituição Federal de 1988⁶, prevê a liberdade de religião e considera como crime qualquer tipo de intolerância religiosa. Ainda assim, há uma constante transgressão e isso mostra, diante dos inúmeros casos, que é crescente o retrocesso em relação à construção de atitudes e valores morais instituídos pela sociedade atual.

A temática *Caminhos para combater o racismo no Brasil* (R2) envolve pessoas comuns e artistas, que denunciam por meio da mídia a discriminação social a que estão expostos. Um acontecimento marcante e bastante noticiado ocorreu no meio futebolístico, através de gestos de racismo, ocorrido durante a Copa do Brasil, em agosto de 2015. Depois de ver o seu time perder por 2 a 0 para o Santos, a gremista, Patrícia Moreira da Silva, foi flagrada por câmeras chamando Aranha, goleiro do time rival, de macaco⁷.

É muito recorrente a questão do racismo no Brasil, principalmente com os negros. Essa problemática é pulsante e toca a realidade brasileira de diferentes formas, que assiste, debate, criminaliza, mas a questão continua a emergir e a impactar sociedade. Contrapondo a essa questão, a CF/1988 estabelece como crime inafiançável a discriminação racial; entretanto, há um discurso velado que diz de uma grande maioria que se posiciona contra o racismo e, ao mesmo tempo, admite que o Brasil é um país racista: uma contradição escancarada e um discurso acautelado, que mostram a dificuldade e a complexidade em se “alcançar” a democracia racial que, em tese, ainda parece ser um “mito”.

Diante das questões que se abrem pelos enunciados-temas (R1 e R2), é preciso analisar o lugar social do locutor na cena enunciativa, o memorável e o espaço de enunciação em que se dá a cena. Para Guimarães (2005b, p.85), “a enunciação tem uma determinação social e histórica que agencia lugares sociais e lugares de dizer” e, desse modo, podemos dizer que, a cada nova enunciação, há uma nova temporalização, um novo acontecimento, perpassado por um memorável, recortado pela temporalidade.

3. Os conceitos da Semântica do Acontecimento

Antes de iniciarmos as análises, faz-se pertinente trazer algumas questões da teoria que fundamentarão nossas reflexões. A Semântica do Acontecimento, tendo como precursor Eduardo Guimarães (2002, 2005), é uma disciplina teórica que trata da questão da significação e toma como lugar de observação do sentido o enunciado, ou seja, “a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, 2005b, p.7). Dessa forma, a maneira como se constitui o sentido de um enunciado

está relacionada ao seu funcionamento no texto, no acontecimento do dizer.

Guimarães (2005b, p.68) diz que “a enunciação em um texto se relaciona com a enunciação de outros textos efetivamente realizados, alterando-os, repetindo-os, omitindo-os, interpretando-os”. Desse modo, compreendemos que há uma necessária relação de intertextualidade que nos faz compreender que o sentido não é formal, mas tem uma historicidade, que lhe é constitutiva.

É a partir da relação intertextual que Guimarães (2010) define integração. Segundo o autor,

a integração se faz por uma relação transversal entre elementos diversos e a unidade à qual se reportam. Ou seja, a relação entre os elementos não é de contiguidade, nem marcada pela direção da segmentalidade, mas pela relação entre vários textos (GUIMARÃES, 2010, p.22).

A partir desse conceito, podemos dizer que é a relação entre enunciados que produz significação, que produz sentido, e daí o sentido nunca ser isolado, mas relacionado à exterioridade.

Em seu livro *Semântica do Acontecimento*, Guimarães (2005b), ao redefinir a enunciação como um acontecimento de linguagem que se dá como espaço de memória, traz para a reflexão outros dois elementos: a temporalidade e o real. Para o autor, a temporalidade se dá por um presente (formulação), que rememora um antes (enunciações já realizadas) e um depois (novo acontecimento, nova temporalidade). O real, por sua vez, não diz respeito ao contexto, mas a uma materialidade histórica, uma vez que não se enuncia enquanto um ser físico, mas afetado pelo simbólico (GUIMARÃES, 2005b, p.11). Nessa direção, acontecimento e temporalidade não se dissociam, e o locutor, ao enunciar, está atravessado por uma memória, que é constitutiva do seu dizer.

Assim, a Semântica da Enunciação se define como uma disciplina que trata a questão da significação (GUIMARÃES, 1995), que deve ser compreendida como a língua posta em funcionamento no acontecimento da enunciação, na medida em que aponta para a relação entre língua, sujeito e história. Dessa forma, considerar o sentido

como uma questão enunciativa é levar em conta a enunciação historicamente, uma vez que há um memorável na constituição do(s) sentido(s).

4. O procedimento de reescrituração: primeiras reflexões

“O processo de reescrituração liga pontos de um mesmo texto ou de outros textos” (GUIMARÃES, 2007, p.87). Esse processo faz com que, ao retomar alguma expressão, algo signifique de outro modo, ou seja, o procedimento semântico de reescritura faz com que algo do texto seja interpretado de maneira diferente. Para Guimarães (2007, p.87), “reescrever não significa “dizer” o mesmo, mas apontar a diferenciação de sentido” entre uma determinada forma e a sua reescritura. Nesse sentido, há que se pensar a natureza deste “algo novo” que se apresenta a partir da reescrituração, além de compreender como os elementos envolvidos nesse processo significam e em que medida podem ser considerados como atribuindo sentidos.

Pela reescrituração não se pode considerar o enunciado de maneira isolada, mas na sua relação com o texto, como um procedimento que organiza a textualidade e seus modos de funcionamento. Nessa direção, o enunciado se dá pela relação com outros enunciados, afirma Guimarães (2005b), sendo impossível pensar a linguagem e o sentido fora de uma relação, pois é nessa relação entre enunciados que se dá a historicidade da língua.

Desse modo, considera-se que a enunciação não é homogênea e os sentidos são constituídos pelo funcionamento da língua no acontecimento de linguagem, perpassado por um memorável (GUIMARÃES, 2005b). A esse respeito, Zattar (2000, p.46) afirma que “é na relação de um enunciado com outro que se dá a historicidade da língua”, o que nos faz compreender que, enquanto uma unidade de significação, o enunciado é, também, elemento de uma prática social.

A reescrituração, portanto, é uma operação que predica algo reescriturado (GUIMARÃES, 2007, p.84), e funciona como “o procedimento pela qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito, fazendo interpretar uma forma como diferente de si” (GUIMARÃES, 2005, p.17).

No próximo item, vamos analisar os recortes das redações selecionadas na perspectiva do procedimento da reescrituração, sob seus diversos modos, observando como o emprego desses procedimentos produz novos sentidos nas relações de textualidade que se constituem no texto.

5. A reescrituração em textos do Enem/2016

Guimarães (1999) afirma que o acontecimento de linguagem é uma operação enunciativa fundamental para a textualidade, construindo como unidade o que é disperso. Esta é uma afirmação que nos faz pensar a relação entre enunciados como uma questão pertencente ao processo de significação, e esse processo, visto a partir do nosso recorte de linguagem, nos possibilitará refletir sobre a noção de reescrituração, proposta pelo autor.

Os recortes das redações com a temática *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil* (R1), que tomaremos para as análises, constituem-se em espaços de enunciação, em que os locutores-candidatos são divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. Nesse sentido, consideramos que o texto de redação é um acontecimento de linguagem tecido por várias enunciações que remetem a um conjunto de instruções que orientam o candidato na escrita de seu texto, projetando uma enunciação avaliativa das Redações (futuridade/novas enunciações).

As cenas enunciativas, que veremos a seguir nos recortes da Redação 1, são constituídas em espaço de enunciação de Língua Portuguesa ‘formal’ entre falantes que se caracterizam pelos modos de acesso ao dizer e pelos lugares sociais que representam.

Nas cenas que dizem sobre a *intolerância religiosa no Brasil*, o Locutor é agenciado em locutor-candidato do ENEM/2016, e o que diz retoma dizeres que vão projetar, por meio de argumentos, os caminhos (a futuridade) para atingir a proposição do tema da redação.

Vamos às análises dos fragmentos redacionais:

Recorte (1)

Orgulho machadiano

Brás Cubas, o segundo-autor de Machado de Assis, diz em suas "Memórias Póstumas" que não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado de nossa miséria. Talvez haja de perceber-se acertada sua decisão: a postura de muitos brasileiros frente à intolerância religiosa é uma das faces mais perversas de uma sociedade em desenvolvimento. Com isso, surge a problemática do preconceito religioso que constitui um sério obstáculo à realidade do país, seja pela existência de leis, seja pela lenta mudança de mentalidade social.

Nesse recorte, a cena enunciativa é constituída de um Locutor, que diz do lugar social de locutor-candidato, cujo dizer rememora a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis que, no presente do acontecimento da redação, fundamenta o seu ponto de vista.

Em relação ao procedimento de reescrituração textual-enunciativa, observa-se, primeiramente, que *intolerância religiosa* é reescriturada por *orgulho machadiano* (título da redação, L1). A expressão *sua decisão* (L4), reescritura por condensação, a expressão *não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado de nossa miséria* (L2 e 3). Ou seja, *a acertada decisão* (L4), da qual o locutor-candidato se refere é a de que Brás-Cubas, personagem machadiano, não teve filhos e, portanto, não transmitiu a nenhum ser o legado de uma miséria social que, no presente acontecimento, remete à intolerância religiosa.

Outro exemplo de reescrituração por condensação ocorre com o pronome anafórico *isso* (L5), que reescritura a expressão *a postura de muitos brasileiros frente à intolerância religiosa é uma das faces mais perversas de uma sociedade em desenvolvimento* (L4 e 5). Ainda em relação a esse enunciado, temos um exemplo de reescrituração por expansão, em que a expressão *intolerância religiosa* (L4) é retomada de maneira ampliada no enunciado *a problemática do preconceito religioso* (L5 e 6).

O termo *intolerância religiosa* (L4) é reescriturado por repetição na proposta de redação 1, e é retomado por substituição pela expressão *preconceito religioso* (L6). Essa relação de reescrituração não estabelece uma igualdade, mas uma diferença, em virtude de ser uma

repetição, e é a diferença entre essas reescriturações que constitui o sentido da repetição.

Notamos, ainda, que o enunciado *não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado de nossa miséria* (L2 e 3) reescritura, por expansão, o texto redacional. Por último, observa-se um procedimento de reescrituração por condensação, no qual o dêitico *isso* (L5) condensa todo o enunciado do período anterior, que diz sobre a postura de muitos brasileiros em relação à intolerância religiosa. Ou seja, o referido dêitico funciona como argumento contrário a todo tipo de intolerância.

Nesse recorte, a *ineficiência das leis empregadas e a lenta mudança da mentalidade social* constroem o já dito que vai sustentar os argumentos para se construir novos caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil. Ou seja, produzir novas interpretações, novas temporalidades.

Recorte (2)

O Brasil colonial do Brasil, ao longo dos séculos XVI e XIX, foi marcado pela tentativa de converter os índios ao catolicismo, em função do pensamento português de soberania. Embora, data de séculos atrás, a intolerância religiosa no país, em pleno século XXI, sugira as mesmas conotações de sua origem: imposições de dogmas e violência. No entanto, a lenta mudança de mentalidade social e o receio de denunciar dificultam a resolução dessa problemática, o que configura um grave problema social.

Nesse recorte, a cena enunciativa traz como memorável o período da colonização brasileira, marcado pelo processo de catequização dos índios. O locutor-candidato destaca duas questões histórico-sociais antigas, como *imposições de dogmas e violência* que se cristalizam nas relações de linguagem e que retornam, mantendo sentidos de *lenta mudança da mentalidade social e o receio de denunciar* que, ao se naturalizarem na sociedade, dificultam os caminhos (a futuridade) para mudar ou dirimir a intolerância religiosa no Brasil.

No entanto, as intervenções (os caminhos/ a futuridade) serão possíveis pela transformação da *lenta mudança da mentalidade social* e do *receio de denunciar*, que vai incidir em numa nova temporalidade

no acontecimento do dizer, e essa relação só é possível porque o acontecimento temporaliza. Essas expressões funcionam, no recorte, como sustentação aos argumentos do locutor-candidato, no momento da intervenção, pela escrita da redação, contra a *intolerância religiosa*.

Sobre a intertextualidade, Guimarães (2007, p.87) diz que “o processo de reescrituração liga pontos de um mesmo texto ou de outros textos”. Nessa direção, observa-se que a expressão *lenta mudança de mentalidade social* (L7) do recorte (1) é reescriturada por repetição na (L5) do recorte (2). Nesse sentido, é possível dizer que os recortes (1) e (2) são acontecimentos enunciativos que recortam como memoráveis as narrativas que são significadas na temática *intolerância religiosa*.

É interessante notar esse movimento de sentidos provocados pela repetição de tais expressões, nos dois fragmentos redacionais distintos, nos quais os locutores-candidatos, em condições diversas, enunciam diferentemente. Isso se verifica no procedimento por repetição, que faz com que algo signifique de outro modo, uma vez que a reescrituração aponta para um sentido diferente, tendo em vista que tais enunciados constroem outros sentidos ao serem retomados de outro acontecimento de linguagem.

As expressões *dessa problemática* (L6) e *um grave problema social* (L7) reescrivem, por substituição, o enunciado *a intolerância religiosa* (L3), em que o texto redacional do locutor-candidato o retoma em dois pontos do texto por outras expressões equivalentes. A expressão *intolerância religiosa* (L3) é reescriturada por definição por *imposição de dogmas e violência* (L5 e 6), e por substituição por *dessa problemática* (L6).

Recorte (3)

TOLERÂNCIA NA PRÁTICA
A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 – NORMA DE MAIOR HIERARQUIA NO SISTEMA JURÍDICO BRASILEIRO – ASSEGURA A TODOS A LIBERDADE DE CRENÇA. ENTRETANTO, OS FREQUENTES CASOS DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA MOSTRAM QUE OS INDIVÍDUOS AINDA NÃO EXPERIMENTAM ESSE DIREITO NA PRÁTICA. COM EFEITO, UM DIÁLOGO ENTRE SOCIEDADE E ESTADO SOBRE OS CAMINHOS PARA COMBATER A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA É MEDIDA QUE SE IMPÕE.

A cena enunciativa desse recorte traz o memorável do dispositivo jurídico (CF/1988), que “assegura a todos a liberdade de crença”, porém, ainda não suficiente para combater a intolerância religiosa no país.

O locutor-candidato, a partir do enunciado constitucional, propõe como caminho/medida (futuridade) “o diálogo entre a sociedade e o Estado”, por acreditar que esse é o caminho que se impõe. Ou melhor dizendo, *o diálogo* é projetado como possibilidade de novas enunciações, de novas interpretações. O Locutor, nessa cena, assimila o lugar de dizer de enunciador universal, em que o dizer é válido para todo o país.

A expressão *A Constituição Federal de 1988* (L2) recorta como memorável os preceitos constitucionais da liberdade de crença no país, e é reescriturada por definição por *norma de maior hierarquia no sistema jurídico brasileiro* (L2 e 3), e a expressão *um diálogo entre sociedade e Estado* reescreve também por definição *medida que se impõe*. É interessante destacar que, nessas definições, o locutor-candidato assimila o lugar do dizer do enunciador universal⁸, que diz do lugar que tem conhecimento sobre as medidas de combate ao preconceito.

Nota-se, também, que a expressão *esse direito na prática* (L4 e 5) reescreve por substituição *liberdade de crença* (L3), que é, aliás, um dos direitos fundamentados na CF/1988. O pronome *esse* (L4) condensa a narrativa anterior, descrita pela Lei, que *assegura a todos a liberdade de crença* (L3). Observa-se, por fim, que o enunciado *caminhos para combater a intolerância religiosa* (L5 e 6) retoma, pelo procedimento de condensação, o enunciado do título da redação *Tolerância na Prática* (L1). Esse conjunto de enunciados, que integram o texto do recorte, funciona como argumentos de intervenção, que sustentam o ponto de vista do locutor-candidato em relação à questão abordada na proposta de redação.

Recorte (4)

No meio do caminho tinha uma pedra

No limiar do século XXI, a intolerância religiosa é um dos principais problemas que o Brasil foi convidado a administrar, combater e resolver. Por um lado, o país é laico e defende a liberdade ao culto e à crença religiosa. Por outro, as minorias que se distanciam do convencional se aprofundam em abismos cada vez mais profundos, cavados diariamente por opressores intolerantes.

A cena enunciativa, lugar constituído pelo acesso à palavra no funcionamento da língua (GUIMARÃES, 2005b), se caracteriza por um modo específico de o locutor-candidato referir-se à temática de redação (R1). O título da redação, “No meio do caminho tinha uma pedra”, traz como memorável o poema de Carlos Drummond de Andrade, no qual a “pedra” significa obstáculo e, no texto da redação, (re)significa *intolerância religiosa*, um obstáculo que nega a convivência pacífica *entre* diferentes crenças no Brasil, e que, velada ou não, circula nas relações sociais e de linguagem.

A expressão *intolerância religiosa* (L2) é reescriturada por definição por *um dos principais problemas que o Brasil foi convidado a administrar, combater e resolver* (L2 e 3). A reescrituração por definição, segundo Guimarães (2007, p.86) se caracteriza “como um modo de definir o termo”.

Observa-se, por último, que o enunciado *o país é laico* (L3 e 4) rememora o já-dito da CF/1988 que, em seu Art. 5º, afirma que *é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias*. Nessa mesma expressão, *país* é reescriturado por definição por *é laico*. Como vimos a reescrituração é uma operação semântica que atribui novos sentidos ao termo/expressão/enunciado reescriturado.

No recorte 04, diferentemente dos três primeiros recortes, a proposição dos caminhos (futuridade) para combater a intolerância religiosa é imputada pelo locutor-candidato ao Governo Federal, que deverá *administrar, combater e resolver* a questão proposta pela redação. Ou seja, os argumentos do locutor-candidato são transferidos ao Governo que, a partir de novos acontecimentos, deverá projetar os caminhos de combate à intolerância religiosa.

Recorte (5)

Superando antigos estigmas

O darwinismo social, ideal surgido no século XIX, coloca-se na ideia de que existam culturas superiores às outras. O preconceito, então, passou a ter um nível científico, mesmo tentando de justificar a dominação de indivíduos menos preparados do entanto, mesmo ainda uma ideia antiga, ainda ressurte sempre em diversas ações humanas, como os constantes casos de intolerância religiosa no Brasil, cujos efeitos constituem para a diáspora da intolerância e prejudicam o desenvolvimento do ser.

Nessa cena enunciativa não aparece ainda a proposta de combate à intolerância (caminhos), no entanto, o título da redação *Superando antigos estigmas*, introduz, através da expressão *antigos estigmas*, a ideia de movimento da intolerância religiosa nas sociedades, de modo geral, e também da *superação* dessa questão-problema ao longo dos tempos, pois ao dizer *Superando*, o tempo verbal gerúndio indica que a questão vem sendo combatida.

A cena traz como memorável o princípio do darwinismo, *os constantes casos de intolerância religiosa no Brasil* e os efeitos que causam à sociedade que, presentificados no acontecimento da redação, vão constituir os argumentos para apontar os possíveis caminhos de intervenção.

Em relação ao procedimento de reescrituração, ainda no título, nota-se que a expressão *antigos estigmas* (L1) reescreve por substituição a expressão *intolerância religiosa no Brasil* (L6).

Nesse último recorte, temos uma cena enunciativa que constitui o modo como o locutor-candidato diz do lugar da Ciência, como enunciador-universal, que assegura a legitimidade dos fatos. Nessa perspectiva, o recorte rememora um passado de enunciações sobre Darwin e a Teoria Social, que significa, no presente do acontecimento, possíveis argumentos para fundamentar os caminhos/intervenções (futuridade) contra a intolerância religiosa.

O efeito da reescrituração, no texto redacional, faz com que, no acontecimento da enunciação, algo seja dito de outro modo: um novo dizer é formulado e novos sentidos são constituídos. Assim, a textualidade é efeito desta reescrituração infinita da linguagem, isto é,

volta-se ao dito para continuar dizendo, e apontar um futuro do dizer (GUIMARÃES, 1999).

Na expressão *O Darwinismo social, ideal surgido no século XX* (L2), ocorre o procedimento de reescrituração apositiva, que se dá por equivalência, e que predica o termo *Darwinismo social*, explicando, assim, o termo antecedente. Guimarães (2012, p.7) afirma que esse procedimento atribui o sentido de um termo sobre o outro, em que se tem uma articulação de pressuposição de aposto, ou seja, a reescrituração apositiva “se apresenta enunciativamente de modo distinto do elemento reescriturado” (GUIMARÃES, 2012, p.2). Sendo assim, essa mesma expressão poderia ser parafraseada por *O Darwinismo social foi e/ou significou um ideal surgido no século XX*.

Diante das questões trazidas à reflexão sobre o procedimento de reescrituração nos recortes das Redações do ENEM/2016, é possível concluir que

dizer algo de novo não se reduz meramente a uma repetição, mas a uma nova forma de dizer o mesmo, o que significa dizer de um outro lugar social, afetado pelo memorável, de modo que os sentidos atribuídos anteriormente se alteram, se modificam e tornam a significar (ZATTAR, 2012, p.37).

Dessa maneira, entendemos, como Guimarães (2005a), que o texto é uma unidade de sentido integrada por enunciados. Disso, resulta nossa compreensão de que o procedimento de reescrituração (re)constrói sentidos para os textos, num movimento de ir e vir, de retomadas e (re)construções, na infinita possibilidade da linguagem.

6. À guisa de um fechamento

O nosso objetivo neste trabalho foi, à luz da Semântica do Acontecimento, analisar o procedimento de reescrituração em textos de redação, referentes à temática R1 *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*, produzidos por candidatos do ENEM/2016. Nesse sentido, observamos, ao longo das análises, que o procedimento de reescrituração constrói sentidos para os textos redacionais, e possibilitam a criação de famílias parafrásticas, que sustentam os argumentos contra a intolerância religiosa. Esses

procedimentos movimentam os sentidos do texto da redação e constroem a tessitura linguística e semântica, pois, em todo dizer, há sempre um já dito que, ao ser retomado, significa diferentemente.

Assim, o processo de reescritura estabelece um ponto de identificação próprio daquele que enuncia, ou seja, os recortes nos mostraram que não há um lugar homogêneo para se pensar o texto, pois o locutor-candidato, ao enunciar, marca um lugar de autoria, que é o da construção da significação, da diferença, que se constitui como pontos de dispersão que produzem sentidos e convocam à interpretação.

Queremos destacar que os textos das redações são “regulados/condicionados pelos órgãos responsáveis pelo ENEM, cujas instruções condicionam os espaços de formulação de cada candidato” (SILVA GUIMARÃES, 2013, p.82). Além dessas determinações, cada locutor-candidato fala de um lugar social que o autoriza a dizer de um modo e não de outro, afetado pelo memorável que o seu dizer convoca.

Desse modo, cada redação é um acontecimento distinto e produz uma nova temporalização, isto é, o acontecimento da redação traz como memorável as instruções do ENEM, e os argumentos projetam o interpretável do acontecimento, os possíveis caminhos e intervenções para combater a intolerância religiosa no país.

Diante do que foi apresentado, podemos concluir que os sentidos dos recortes constituem-se em movimento, pois dizer é reescrever um já dito, e a proposta R1 *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil* é um enunciado que, pela reescrituração, volta a um já dito para continuar dizendo, ou aponta para um futuro do dizer, uma vez que a textualidade (os sentidos do texto) é efeito da reescrituração incessante da linguagem (GUIMARÃES, 2005b).

Referências Bibliográficas

- BENVENISTE, E. (1989). “O aparelho formal da enunciação”. In: *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, p.81-90.
- DIAS, L. F. (2013a). “Enunciação e forma linguística”. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v.21, n.1, p.223-238.
- DUCROT, O. (1972). *Princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix.

- GUIMARÃES, E. (2005a). *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes.
- _____. (1999). “Textualidade e enunciação”. In: *Escritos*, 2. Campinas, Labeurb/ Unicamp. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos2.pdf>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2018.
- _____. (2008). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Editora RG. 2ª ed.
- _____. (2004). *História da semântica: Sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas: Pontes.
- _____. (2005b). *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes. 2ª ed.
- _____. (2012). *Análise de texto: procedimentos, análises, ensino*. São Paulo: Hucitec. 2ª ed.
- _____. (2007). “Domínio semântico de determinação”. In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. (Orgs.). *A palavra: forma e sentido*. Campinas: Pontes Editores, RG Editores.
- _____. (2010). “Quando o eu se diz ele: análise enunciativa de um texto de publicidade”. In: *Revista da Anpoll*. Vol.1, n.29.
- ORLANDI, E. (2007). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes. 7ª ed.
- _____. (1998). “Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico”. In: *Revista Rua*. Campinas, p.9-19.
- SILVA GUIMARÃES, J. R. (2013). *Os procedimentos de reescrituração e articulação na construção dos sentidos de textos de redação do ENEM/2013*. Dissertação. Mestrado em Linguística. PPGL/UNEMAT.
- SOUSA, R. G. (2017). “Democracia Racial”. In: *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm>>. Acesso em: 17 de agosto de 2018.
- ZATTAR, N. (2000). *Os sentidos de liberdade dos escravos na constituição do sujeito de enunciação sustentada pelo instrumento da alforria*. Dissertação. Mestrado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- _____. (2012). “O agenciamento enunciativo nas cartas de alforria”. In: *Entrepalavras*. Fortaleza, ano 2, v.2, n. esp., p.21-38. Disponível em:

<<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/95/121>>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

Palavras-chave: ENEM, reescrituração, Semântica do Acontecimento.

Keywords: ENEM, rewriting, Semantics of the Event.

Notas

* Esse trabalho é resultado da qualificação fora de área do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL/UNEMAT), sob a orientação da profa. Neuza Zattar.

** Doutorando do PPGL/UNEMAT.

*** Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL/UNEMAT).

¹ Exame Nacional do Ensino Médio.

² Os cinco excertos que selecionamos para análise são de redações de alunos que alcançaram nota máxima (1.000).

³ Conforme o site: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2016.ghtml>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

⁴ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 12 de junho de 2018.

⁵ Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/crianca-e-vitima-de-intolerancia-religiosa-no-rio.html>>. Acesso em: 12 de junho de 2018.

⁶ Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, alterada pela Lei nº 9.459, de 15 de maio de 1997.

⁷ Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/5-casos-de-racismo-que-chocaram-o-brasil/>>. Acesso em: 12 de junho de 2018.

⁸ Conforme Guimarães (2005, p.26), o enunciador-universal (quando a enunciação representa o Locutor como fora da história e submetido ao regime do verdadeiro e do falso) é o lugar do qual se diz sobre o “mundo”.

“O ESPAÇO RURAL” COMO CONSTITUTIVO DE UMA FORMAÇÃO IMAGINÁRIA DE CAIPIRA NA OBRA DA LINGUISTA ADA RODRIGUES

Isabela Brossi dos Santos*

UFSM

Maria Iraci Sousa Costa**

UFSM

Resumo: *Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa que temos desenvolvido junto ao projeto nuclear “A produção de sentidos a partir da relação língua, sujeito e história na circulação do conhecimento linguístico”. Ele, escrito a quatro mãos, busca compreender a importância da exterioridade na constituição do sujeito e da língua, tomando como ponto de partida para nossa reflexão a obra “O Dialeto Caipira”, de Amadeu Amaral (1920), e “O Dialeto Caipira da Região de Piracicaba”, de Ada Rodrigues (1974). A nossa proposta inscreve-se na perspectiva da História das Ideias Linguísticas, na sua articulação com a Análise de Discurso, tal como vem sendo desenvolvida no Brasil.*

Abstract: *This article presents partial results of the research that we have developed together with the nuclear project “A produção de sentidos a partir da relação língua, sujeito e história na circulação do conhecimento linguístico” (The production of meanings from the language, subject and history relationship in the circulation of the linguistic knowledge). It, written in four hands, seeks to understand the importance of exteriority in the constitution of the subject and the language, taking as a starting point for our reflection the work “O Dialeto Caipira” (The Caipira Dialect) by Amadeu Amaral (1920) and “O Dialeto Caipira da Região de Piracicaba” (The Caipira Dialect from Piracicaba Region), of Ada Rodrigues (1974). Our proposal is inscribed in the perspective of the História das Ideias Linguísticas (History of Linguistic Ideas), in its articulation with Discourse Analysis, as it has been developed in Brazil.*

1. Em preliminar:

Compreender a historicidade da língua e como o conhecimento sobre ela se inscreve na história implica a necessidade de olharmos para um *horizonte de retrospectção* (AUROUX, 2008). Em nosso país, oriundo de um processo de colonização, temos e tivemos relações conturbadas, enquanto sujeito brasileiro, com nossa identificação à língua do/no Brasil. Desse modo, as contribuições de estudiosos e pesquisadores acerca dessa temática nos auxiliam a compreender a constituição da(s) língua(s) no/do Brasil, bem como seu processo de produção do conhecimento sobre ela. Cabe ressaltar ainda que a noção de horizonte de retrospectção é muito cara aos pesquisadores que se ocupam da História das Ideias Linguísticas (doravante HIL), pois “a existência dos horizontes de retrospectção atesta que o conhecimento tem necessariamente relação com o tempo: *não há conhecimento instantâneo [...]*”. E da mesma forma: “é necessário tempo para saber” (AUROUX, 2008, p. 141, destaque do autor). Para nós, a produção do conhecimento sobre a língua se inscreve na história e não há cortes abruptos e saberes descontínuos, ela tem um movimentar-se próprio nas condições de produção do sujeito pesquisador e sua relação com o tempo presente, assim como com o espaço de sua constituição. A importância do trabalho de um pesquisador no campo da HIL justifica-se na medida em que “compromete-se o futuro da pesquisa como ciência se não se organiza a sua historicização...” (AUROUX, 2008, p. 156).

Em relação ao projeto maior ao qual estamos vinculados, que considera a produção do conhecimento sobre a língua no/do Brasil, a nossa pesquisa volta-se para a constituição dos estudos sobre o assim designado dialeto caipira. Portanto, este artigo, busca compreender a importância da exterioridade na constituição do sujeito e da língua, tomando como ponto de partida para nossa reflexão a obra “O Dialeto Caipira”, de Amadeu Amaral (1920), e “O Dialeto Caipira da Região de Piracicaba”, de Ada Rodrigues (1974).

2. Uma questão teórica importante:

Da perspectiva da Análise de Discurso, de onde construímos nosso alicerce teórico e analítico, os conceitos língua-sujeito-ideologia estão imbricados e um não pode ser concebido senão na sua relação constitutiva com o outro, pois somos o que somos a partir do lugar de

onde falamos e nos colocamos como cientistas. Em nosso caso, entendemos que as nossas formulações e os dados estudados não fugirão ao funcionamento da ideologia na relação sujeito e língua. Inclusive, Pêcheux (2014, p. 181, grifos do autor) coloca em cheque a ideia de que existe um discurso da ciência:

isto é, um *discurso do sujeito da ciência*, cuja característica seria a de que esse sujeito está apagado nela, isto é, ‘presente por sua ausência’, exatamente como Deus sobre esta terra no discurso religioso! (PÊCHEUX, 2014, p. 181).

Para o autor, portanto, “não há ‘discurso da ciência’ (nem mesmo, a rigor, ‘discurso de uma ciência’) porque todo discurso é o discurso de um sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p. 182). Desse modo, entendemos que a produção de conhecimento (lingüístico ou não) se constitui sob um efeito de objetividade, uma vez que a própria constituição do conhecimento se dá pela inscrição do sujeito no discurso. Ainda que existam outros sentidos em funcionamento, o discurso do cientista – o qual não podemos deixar de considerar como o discurso do sujeito da ciência – produz conhecimento, “testa” métodos empíricos e produz uma rede de significação sobre o sujeito e sobre o objeto em estudo. Para Pêcheux (2014, p. 181), a ciência produz um mito:

mito da ‘neutralidade científica’, da suposta indiferença como respeito às palavras e a intertradutibilidade das questões para além dos confrontos (reduzidos a polêmicas ou a controvérsias) mascara, na verdade o fato de que a objetividade científica é indissociável de uma tomada de posição, para a qual não há jamais equivalência entre várias formulações, e que não espera jamais que a ‘experiência’ sirva para exibir a ‘boa’ problemática (PÊCHEUX, 2014, p. 181).

Sendo assim, não há um discurso em que o sujeito esteja apagado, há sempre uma tomada de posição por condições ideológicas, logo, não existe neutralidade na ciência. A partir dessa perspectiva, entendemos que o posicionamento pela objetividade é um processo constitutivo e necessário da produção do conhecimento, neste caso sobre a língua, na tentativa de apagar as marcas da subjetividade. Esses apagamentos

produzem um efeito de que não se trata de uma abordagem interpretativa, mas de uma apreensão do objeto de conhecimento tal como ele é dado.

Além disso, a noção de dado é bastante questionável do ponto de vista da Análise de Discurso, pois “não existem dados enquanto tal, uma vez que eles resultam já de uma construção, de um gesto teórico” (ORLANDI, 2007, p. 38). Segundo a autora, essa noção passa por uma determinação histórica que deriva do próprio modo como se pratica a atividade científica. Trata-se da importância exemplar como no caso do “Naturalismo, no século XIX, na construção das formas de cientificidade, na observação e classificação de dados, sobretudo na atividade de pesquisa de campo no domínio da linguagem” (ORLANDI, 2007, p. 43). A partir dessa prática científica, “colhem-se os dados da língua como os das plantas e das espécies animais, ou seja, ‘naturalmente’” (ORLANDI, 2007, p. 43). De nossa parte, entendemos que questionar a objetividade do dado é problematizar a interpretação e o lugar do sujeito na produção do conhecimento.

Considerando a forma de designação “sujeito” e que ela nos constitui como analistas de discurso na HIL, embora não haja na obra estudada esta formulação, nomearemos os participantes da pesquisa dessa forma, uma vez que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2009, p. 46). Compreendemos, pois, que é necessário que haja sujeito para haver sentidos no necessário funcionamento da ideologia; dado que este sujeito é ao mesmo tempo assujeitado e seu dizer inscrito na “sua existência no interior de seu próprio funcionamento” (ORLANDI, 2009, p. 46). Como sabemos, o próprio da ideologia é produzir efeitos de evidências, de modo que se apresente aos olhos do sujeito como o “evidente”, pois a ideologia é a “condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2009, p. 46).

Já no tocante à formação imaginária, sua origem teórica advém de uma cadeia de sentidos interligados que apontam para discursos outros, “não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso” (ORLANDI, 2009, p. 39). No interior desse processo discursivo, um dizer pode ser possível, imaginado, constituído. Logo, se partimos do pressuposto de que o sujeito se constitui na sua relação com outros sujeitos e que seu dizer só significa na sua relação com outros já ditos e esquecidos, é preciso considerar também, no interior desse dizer, as

antecipações que constituem as formações imaginárias (PÊCHEUX, 1990). Trata-se de um efeito que se constitui na tentativa de colocar-se, imaginariamente, no lugar do outro, antecipando o que pode vir a ser dito. Esse efeito de antecipação associado à projeção imaginária de si mesmo e do outro contribui também para a ilusão de que o sujeito controla o sentido do que diz e também a interpretação que o outro deve fazer de seu dizer.

3. Historicizando nosso objeto:

Amadeu Amaral, nascido em Capivari (SP), foi considerado, além de dialetólogo, filólogo e poeta. Suas pesquisas sobre o falar designado por ele como caipira foram desenvolvidas na sua cidade natal e na região ao redor dela, servindo de referência para muitos estudos posteriores. Segundo Mattoso Câmara (1976, p. 48), Amaral foi o primeiro a fazer “uma investigação bem mais ambiciosa sobre o dialeto chamado ‘caipira’”, da mesma forma, também, foi um dos primeiros pesquisadores do Brasil a se dedicar ao estudo do falar de uma região de São Paulo.

As condições de produção em que se inscrevem os estudos de Amaral compreendem o período em que as correntes teóricas e os estudos linguísticos não estavam tão bem definidos em nosso contexto, como na atualidade. Segundo Mattoso Câmara (1976, p. 47), naquela época, os estudos sobre a língua no/do Brasil organizavam-se sobre interesses específicos, como “a história e a filologia do português, o estabelecimento de uma língua padrão para o Brasil, e a dialetologia brasileira”.

Logo, o nosso interesse pelo estudo sobre a língua daquele período, sob o viés da HIL tal como tem sido desenvolvida no Brasil, nos levou a duas importantes obras, cada uma com sua especificidade. E foi o estudo sobre o dialeto caipira, de Amadeu Amaral, que nos levou ao estudo de Ada Rodrigues, e Ada Rodrigues, que, por sua vez, retoma o estudo de Amadeu Amaral.

Ada Natal Rodrigues foi professora de Linguística na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e professora secundária no Instituto de Educação “Pe. Manuel da Nóbrega”, uma das sócio-fundadoras da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), juntamente com Joaquim Mattoso Câmara Jr., e importante estudiosa para os estudos avançados sobre a

Dialetologia no Brasil. Ela obteve sua graduação em Línguas Neolatinas pela USP, mestrado em Linguística e Teoria Literária, na Universidade de Brasília (UNB) e sua obra “O Dialeto Caipira na Região de Piracicaba” foi inicialmente apresentada como tese para a obtenção do grau de Doutorado pela USP, em 1973, sob orientação de Isaac Nicolau Salum, professor em Filologia e Linguística Românica da Universidade de São Paulo. Além disso, de acordo com Nogueira (1992), constatamos que Rodrigues foi casada com o sociólogo José Albertino Rodrigues, professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na qual a linguista também lecionou, após sua saída da USP.

A obra referida foi desenvolvida a partir dos cursos de Dialetologia Brasileira do professor Nelson Rossi, coordenador do projeto “Estudos da norma linguística urbana culta” (NURC) e “Atlas Linguístico no Brasil”. O projeto (NURC) deu início no Brasil, em 1968, “aos estudos na área da Sociolinguística, a partir de um amplo corpus constituído em cinco capitais brasileiras - Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre” (UFBA, 2014, p. 6). O objetivo do projeto consistiu, inicialmente, em coletar os falares para obter um *corpora* de estudo.

Nelson Rossi trabalhou em inúmeros projetos a partir do que nomeou de geografia linguística, entre eles estão o Atlas prévio dos falares baianos (1963), o Atlas linguístico de Sergipe (1973) e, também, “a frustrada experiência [...] para um futuro Atlas Prévio dos Falares Goianos” (RODRIGUES, 1974, p. 21) entre 1963 e 1964. Foi, nas palavras de Rodrigues (1974, p. 21), uma tentativa de posteriormente montar e catalogar um Atlas Linguístico no Brasil com falares regionais.

Ressaltamos que no período em que a obra de Ada Rodrigues e o trabalho de Nelson Rossi estão inseridos, segundo Castilho (1962, p. 140) “inaugura-se, dessarte, a fase de estudos mais científicos de linguagem, cessando paulatinamente a improvisação e a ausência de métodos na pesquisa”. Portanto, os estudos sobre a língua falada regional estavam em voga em uma busca imaginária sobre uma língua falada no território nacional, encaminhando-se para uma política de uma possível língua nacional.

Foi a partir dessa política científica que Ada Rodrigues desenvolveu sua pesquisa sobre o falar no interior do estado de São Paulo, mais precisamente, em Piracicaba, em dois bairros distantes do centro da cidade: Artemis e Ibitiruna. Pautando-se na perspectiva gerativa-

transformacional na sua articulação com a Sociolinguística e a Dialetoлогия, a pesquisadora priorizou a análise sintática com as implicações teóricas da Geografia Linguística. As entrevistas, segundo a autora, constituíram-se de 28 informantes dos bairros referidos mais acima, através de coleta com “três tipos de gravação: entrevista, diálogo (entre dois informantes) e inquérito fonético” (RODRIGUES, 1974, p. 32).

A pesquisadora elaborou um roteiro de entrevistas com perguntas que, segundo ela, seriam do interesse dos falantes, como, por exemplo, questões sobre pesca, agricultura, economia, doenças, entre outros. Tal escolha teve como critério o modo de vida da região em bairros rurais, com pessoas falantes consideradas por ela como “classe baixa” (RODRIGUES, 1974, p. 34), no qual a pesquisadora constatou que o “chamado dialeto caipira [...] poderia existir com apreciável vitalidade” (RODRIGUES, 1974, p. 21).

A linguista ancora-se em uma teoria que estava no seu auge à época, o então já designado Gerativismo-Transformacional a partir da leitura da obra de Noam Chomsky, criticando algumas correntes ditas estruturalistas que percorriam os estudos da linguagem até então.

Tal pressuposto teórico, nas palavras de Silva (2009, p. 90), “tão importante quanto estudar a língua é estudar seu produtor, uma vez que sem ele a língua simplesmente não tem uso efetivo”. Cabe ressaltar, ainda segundo Silva (2009), que o sujeito abordado nesse pressuposto é um falante ideal a partir de um modelo de Gramática Universal. Dessa forma, “a gramática gerativa [...] privilegia um modelo de língua estático em que a mudança é vista como uma exceção, como o resultado de uma falha” (VIOTTI, 2013, p. 10).

Ada Rodrigues afirma ainda, de acordo com anos de experiência do professorado em Ensino Médio, que os alunos possuíam uma certa rebeldia em relação à análise sintática, e “isso obrigou a procurar, na linguística atual, os recursos para que a sintaxe pudesse ser compreendida, como base da estrutura e do funcionamento da língua” (RODRIGUES, 1974, p. 35).

Em busca de solucionar a problemática do ensino, enquanto professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, ela iniciou um estudo com os fundamentos da “gramática gerativo-transformacional de Chomsky” (RODRIGUES, 1974, p. 35), que unia dois grupos – os universitários, com o estudo teórico, e os

alunos do Instituto Padre Manuel da Nóbrega, com a prática para “verificar a sua adequação ao ensino da língua” (RODRIGUES, 1974, p. 35). Ainda segundo a autora, a experiência não forneceu nenhum elemento válido para conclusões, mas surtiu enorme interesse para ambos os grupos acima citados.

Outra tentativa foi, segundo Rodrigues (1974), verificar empiricamente em fatos reais de fala, o funcionamento da teoria, nesse caso, na análise de um falar no interior paulista. A própria autora, porém, admite que:

Se a gramática de uma língua deve ser, segundo o autor citado (Chomsky), a descrição da competência intrínseca do **falante-ouvinte ideal**, poder-se-ia logo pensar que **informantes reais**, em que ocorrem muitas vezes lapsos de memórias, embora pertencendo a uma comunidade linguística “de todo homogênea”, **não poderiam ser, de forma alguma, o falante-ouvinte ideal, modelo de uma gramática gerativa** (RODRIGUES, 1974, p. 36, grifos nossos).

Entretanto, ainda que o falante do assim designado dialeto caipira não seja o falante ideal, como nenhum outro falante real poderia ser, Rodrigues (1974, p. 37) acreditava que seria necessário comprovar as hipóteses teóricas na prática e “fazer com que os dados obtidos constituam uma verificação empírica do modelo proposto pela teoria gerativa”. Assim sendo, a utilização da teoria gerativa foi uma forma de considerar a sua relevância tanto no ensino de Língua Portuguesa quanto no estudo de variações dialetais. Portanto, Rodrigues vai além dos estudos dialetológicos de Amaral e Nelson Rossi e ancora-se em estudos da linguagem ainda muito recentes que necessitavam, até então, segundo a própria pesquisadora, de comprovações empíricas sobre o objeto a ser estudado.

Ademais, não podemos deixar de citar a importância da obra de Amadeu Amaral (1920), “O Dialeto Caipira”¹, que Rodrigues tanto consultou “por motivos direta ou indiretamente profissionais” (RODRIGUES, 1974, p. 21), e que para nós é uma forma de retomada da designação dialeto caipira. Vamos levantar aqui dois pontos importantes para o nosso estudo:

1) O primeiro deles, considerando a proposta de Medeiros e Oliveira (2012), é que a obra de Amaral, 54 anos antes, constitui um “discurso fundador”, pois, nas palavras dos autores:

reformula uma memória discursiva, (re)significando-a. A partir dele – que, vale salientar, não se entende como um discurso original nem como um discurso primeiro, mas como um discurso que se articula como origem ao reorganizar significativamente a memória (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2012, p. 161).

Para os autores, o dialetólogo nomeia e designa esse falar, “instaurando um desenho sobre um certo falar que, ao mesmo tempo, gera uma memória” (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2012, p. 162). Portanto, foi a partir de Amaral que uma configuração do dialeto caipira formou-se, instaurando uma memória do que conhecemos hoje acerca desse dialeto. Conceito que Ada Rodrigues, muitos anos depois, retoma de outra forma, articulada à teoria gerativa.

2) O segundo ponto é que o estudo de Amaral, de acordo com a periodização dos estudos do português no Brasil proposta por Guimarães (2004, p. 28), está inserido no segundo período (meados do século XIX e início do século XX), quando “podemos falar dos estudos do português do Brasil, mesmo que aqui se mantenham posições puristas e de unidade da língua em Portugal e no Brasil”. Para o autor, a obra “O Dialeto Caipira”, de Amadeu Amaral, “é um marco na produção dialetológica” (GUIMARÃES, 2004, p. 31).

Inclusive essa publicação abriu uma linha de estudos sobre a língua no Brasil, a Dialectologia, a qual ganhou espaço com “a técnica mais moderna de pesquisa e exposição [...] chamada geografia linguística, que consiste em levantar mapas da distribuição geográfica de cada traço linguístico dialetal” (CÂMARA Jr., 1968, p. 116). Essa Geografia Linguística consiste na “descrição dos falares por meio de monografias dedicadas a uma dada região” (CÂMARA Jr., 1968, p. 117).

Câmara Jr. ainda aponta que, nos anos 1970, o campo da Dialectologia brasileira necessitava urgentemente de pesquisas fonéticas acuradas com melhores técnicas de trabalho de campo, essencialmente na investigação sincrônica da língua, focando na “distribuição e a classificação tipológica das divergências dialetais” (CÂMARA Jr., 1976, p. 57-58) e na escolha de itens, tendo em vista uma descrição

“fonêmica e morfêmica, estendendo desta forma os interesses puramente etnográficos” (CÂMARA Jr., 1976, p. 58). Na tentativa de produzir com cautela, destacamos a publicação do Atlas preliminar da Bahia, de autoria de Nelson Rossi, denominado como a “primeira realização concreta” (CÂMARA Jr, 1976, p. 57), uma pesquisa importante para a Geografia Linguística e que não ficaria apenas no campo teórico, mas numa busca de mapear todo o país.

Por um lado, a obra de Amaral está vinculada ao marco temporal proposto por Guimarães (2004), já a obra de Rodrigues, por outro lado, estaria no quarto período (anos de 1950 em diante), visto que é nele que “abrem-se novas perspectivas nos estudos da linguagem no Brasil” (GUIMARÃES, 2004, p. 35). Sendo assim, é um período decisivo para os estudos da linguagem no contexto nacional, no qual diversos campos disciplinares de estudo são explorados e disciplinarizados, dentre eles, está a Sociolinguística, na qual Ada Rodrigues também se ancora. Segundo Guimarães (2004, p. 40), “encontramos neste domínio trabalhos que descrevem variantes regionais brasileiras, bem como a especificidade do português do Brasil”.

Estamos traçando aqui um horizonte de retrospectão onde os estudos sobre o dialeto caipira se inscrevem, especialmente os de Amadeu Amaral e os de Ada Rodrigues, buscando compreender como cada um desses estudos se singulariza em meio às condições históricas e ideológicas. Cada um desses estudos inscritos em perspectivas e conjunturas diferentes têm como horizonte de retrospectão recortes diferentes que são determinados pelo olhar do pesquisador e também pela conjuntura na qual se inscrevem, pois como sustenta Aurox (2008, p. 141), “o ato de saber (produção de conhecimento) não é ele mesmo algo sem relação com a temporalidade”.

Dessa forma, na obra “O dialeto caipira na região de Piracicaba”, de Ada Rodrigues (1974), buscamos compreender a constituição de uma Linguística que está posta entre filiações disciplinares da Dialetoologia e da Sociolinguística, sob a égide de uma teoria do gerativismo transformacional, nos anos 1970, em que as divisões disciplinares e científicas da Linguística estavam começando a fixar-se em nosso país. Sabemos que a produção de conhecimento sobre a língua, segundo Scherer (2008, p. 133), “é um trabalho de demarcação de lugar, de lugares, trabalho que envolve um policiamento incessante de fronteiras e uma vigilância epistemológica ímpar de domínios”. Em meio a essa

conjuntura, buscamos compreender a importância do espaço rural para a constituição da identidade e do imaginário do assim designado sujeito caipira.

4. A designação “espaço rural” como elemento constituinte de uma formação imaginária

Para Pagotto (2006, p. 51), a Sociolinguística é um rótulo “disputado por diversas abordagens diferentes” que resultam numa “tensão com a linguística [...] e, como outras abordagens, procura colocar em questão as teses de cunho imanentista do estruturalismo, ou naturalistas, do gerativismo” e, continua o autor, propõe-se a pensar “a relação entre a estrutura linguística e a sociedade de uma maneira bem específica”.

De forma muito resumida, colocamos que as pesquisas em Sociolinguística costumam centrar em duas dimensões, a linguística e a extralinguística. No nível linguístico “é comum isolar fenômenos sociolinguísticos fonéticos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos e assim por diante” (PAGOTTO, 2006, p. 53). E assim, como Pagotto (2006) afirma, encontramos nos níveis linguísticos da obra de Ada Rodrigues (1974) a divisão dos capítulos em fenômenos sociolinguísticos da “Morfofossintaxe” (Cap. 2, p. 41) e da “Fonética e Fonologia” (Cap. 3, p. 140).

Já no nível extralinguístico, ainda segundo Pagotto (2006, p. 53), “é comum isolar três planos de correlação para o funcionamento linguístico: o plano espacial, o plano social e o plano contextual”. No plano espacial (que é esse pelo qual nos interessamos e trataremos mais detalhadamente a seguir), Ada Rodrigues escolheu a região periférica da cidade de Piracicaba (SP), onde o dialeto caipira “poderia existir com apreciável vitalidade” (RODRIGUES, 1974, p. 21).

O plano social está ligado ao tipo de sistema econômico dos indivíduos e, no caso em questão, ele está preso ao sistema de plantação rural, nas palavras de Ada Rodrigues, “da parceria: o proprietário paga [...] pela terra roçada e arada. O parceiro deve fazer o plantio, a ‘limpa’, a colheita e o produto são divididos em duas partes iguais” (RODRIGUES, 1974, p. 26). E no plano contextual “predomina a organização familiar do tipo patriarcal, a mulher e os filhos respeitando a autoridade do chefe” (RODRIGUES, 1974, p. 27).

Ainda, para Pagotto (2006, p. 53), “o plano espacial tem a ver com a correlação que fazemos entre as formas linguísticas e o espaço

geográfico, isto é, o que tradicionalmente conhecemos como dialetos”. Esses critérios teórico-analíticos, amparados pela perspectiva da Sociolinguística, foram determinantes para entendermos a constituição de uma formação imaginária sobre o sujeito caipira e o seu falar. Além dos critérios linguísticos, consideramos também elementos que são exteriores à língua e ao sujeito, mas que os determinam e os constituem enquanto tal. Para nós, são os critérios empregados por Ada Rodrigues que irão identificar e constituir imaginariamente quem seria o sujeito caipira para a pesquisadora. Outros três recortes, que apresentaremos logo em seguida, reforçam a formação imaginária de caipira a partir da constituição do espaço rural. É importante informar que os recortes apresentados nesta parte estão localizados na seção *Introdução* (p. 21-40) da referida obra.

Como explicitamos anteriormente, a Sociolinguística, segundo Pagotto (2006), compreende elementos de ordem linguística e extralinguística, e é no interior do extralinguístico que se situam outros planos, o social, o espacial e o contextual. Para nossa análise, interessamos o plano espacial, ainda que existam outros dois, porque será ele que irá auxiliar na constituição do “espaço rural” no estudo em questão. Assim, trataremos acerca desse funcionamento da designação “espaço rural” como elemento constituinte de uma certa formação imaginária e que será determinante para a nossa análise.

Para chegarmos ao assim chamado “espaço rural” (local de moradia dos participantes da pesquisa), precisamos conhecer também quem são os sujeitos que habitam esse espaço e suas respectivas designações. Em nosso primeiro recorte, a autora discorre acerca dos critérios teórico-analíticos para a escolha do que ela chama de “informantes”:

R1 – “A escolha dos informantes obedeceu a certas normas consagradas em pesquisas dialetais:

- a. Estar dentro de duas faixas etárias, a primeira entre 25 e 45 anos, a segunda acima de 45 anos;
- b. Ser natural da região;
- c. Ter pais também nascidos na região;
- d. Ser analfabeto;
- e. Quase não ter viajado.” (RODRIGUES, 1974, p. 30)

Ao sujeito pesquisador interessa o sujeito falante que não conhece outras variantes da língua e tampouco tenha sido escolarizado. Por isso, é importante que esse sujeito seja natural da região e não tenha tido acesso a outros lugares. Do mesmo modo, é importante que esse sujeito não tenha tido acesso à escrita, pois, como sabemos, a distância entre a língua falada e a língua escrita é posta em causa quando o sujeito é alfabetizado. Essa primeira interpelação da norma pela gramática na escola faz com que o sujeito olhe para a sua própria língua a partir do olhar do outro. Desse modo, esses critérios são direcionados para aquele sujeito que ainda, possivelmente, não se deparou na relação da alteridade na e pela língua, pois os sujeitos que partilham desse mesmo falar se reconhecem entre si como uma espécie de espelho uns dos outros.

Logo, se fizermos uma relação comparativa entre os critérios dialetológicos que Ada Rodrigues definiu em sua pesquisa com os planos sociolinguísticos citados por Pagotto (2006), podemos dividi-los nas três dimensões: social, espacial e contextual – dimensões extralinguísticas que vão além da ordem do linguístico. Logo, na seguinte divisão, temos:

Plano social: (a) Estar dentro de duas faixas etárias, a primeira entre 25 e 45 anos, a segunda acima de 45 anos;

Plano espacial: (b) Ser natural da região;

Plano espacial e contextual: (c) Ter pais também nascidos na região;

Plano social: (d) Ser analfabeto;

Plano espacial: (e) Quase não ter viajado.

Todos esses critérios de alguma forma estão designando quem é o sujeito caipira, pois, como sabemos, “a designação é uma relação entre a linguagem e o mundo” (GUIMARÃES, 2018, p. 154). Se parafrasearmos os critérios dialetológicos de Ada Rodrigues a partir da perspectiva teórica que nos colocamos, poderíamos encaminhar os seguintes efeitos de sentidos que se manifestam em nosso gesto de interpretação:

Crítérios

- a. Estar dentro de duas faixas etárias, a primeira entre 25 e 45 anos, a segunda acima de 45 anos;
 - b. Ser natural da região;
 - c. Ter pais também nascidos na região;
 - d. Ser analfabeto;
 - e. Quase não ter viajado.
- (RODRIGUES, 1974, p. 30)

Paráfrase

1. O sujeito precisa ter entre 25 e 45 anos ou ter acima de 45 anos.
2. Ele deve ser natural da região e ter pais, também, nascidos ali.
3. Deve ser analfabeto e quase não ter viajado.

No quadro anterior, colocamos em paralelo os cinco critérios que serão tomados como nucleares e transformamo-los em três grandes enunciados parafraseando-os naquilo que apresentamos a seguir:

Enunciado 1 - o sujeito deveria ter entre 25 e 45 anos; possivelmente pelo modo de vida da região, para poder atender às necessidades do cuidado da plantação, dos animais etc., o sujeito deveria ser alguém com saúde. Ainda, por viver em um meio rural, provavelmente não teve a chance de ir à escola. Ademais, o sujeito acima de 45 anos talvez não trabalhasse mais devido a ter começado muito cedo na força de trabalho da família.

Enunciado 2 - o sujeito deveria ser natural da região; a localidade é um dos aspectos que auxilia na constituição desse sujeito designado como caipira, pois o falante nascido ali, falaria o “dialetto original”. A convivência da pessoa no lugar em que nasce é o que pode determinar a maneira de falar e, nesse caso, para o entendimento de Ada Rodrigues, é o que o determina.

Ter os pais nascidos na região; é importante ressaltarmos, no que tange ao sujeito referendado pela idade entre 25 e 45 anos, que seus pais seriam provavelmente de 20 a 30 anos mais velhos, bem como os fatos de que serem nascidos ali e terem contato somente com aquele lugar favoreceriam ainda mais a interpelação na fala dos filhos e da cultura local.

Enunciado 3 - Ser analfabeto; esse critério aponta explicitamente para a noção de escolaridade dos sujeitos, ou seja, a forma de falar

caipira estaria condicionada ao analfabetismo. Não é dessa época que o falar caipira estava ligado ao analfabetismo, podemos apontar esse critério também encontrado na obra de Amadeu Amaral, como lemos a seguir:

A instrução e a educação, hoje muito mais difundidas e mais exigentes, vão combatendo com êxito o velho caipirismo, e já não há nada tão comum como se verem rapazes e crianças cuja linguagem divirja profundamente da dos **pais analfabetos** (AMARAL, 1920, p. 42, grifos nossos).

Amaral afirma, portanto, que a instrução e educação combatem o “caipirismo” que advinha de pais “analfabetos”, reforçando a ligação entre caipira e analfabetismo, logo, vemos que a obra de Ada Rodrigues reitera alguns dos critérios de 54 anos atrás, já apontados na obra de Amadeu Amaral:

Sujeito caipira → Analfabeto → Falar caipira → Falta de alfabetização e instrução.

Quase não ter viajado; nos mostra que o sujeito identificado como caipira não poderia ter saído do seu lugar social e familiar, provavelmente por não ter tido contato com outras formas de falar, outra cultura que não fosse a sua. Esse critério reitera a importância de o sujeito caipira estar notavelmente condicionado ao lugar em que vive, ao meio em que trabalha e tem sua família. A relação com outras formas de falar não daria o resultado esperado para Ada Rodrigues e, nesse caso, o objetivo da pesquisadora era fazer um levantamento mais específico que pudesse encontrar falantes de acordo com seus critérios. O que vemos é que o designado como “caipira” é tratado quase que como uma “espécie” de falante ideal, sem nenhuma relação com outros falares ou com a escrita.

Vemos que a designação desse enunciado funciona como:

Sujeito caipira → Analfabeto → Falar caipira → Falta de alfabetização e instrução.



Sujeito caipira → Quase não viajou → Não saiu de seu espaço → Só conhece a sua cultura

É importante destacar aqui que estamos tomando tal designação como propõe Guimarães (2018, p. 151), ou seja, “uma palavra, uma expressão significam por estarem integradas em um enunciado que é enunciado por integrar-se a um texto”. Assim sendo, a designação de sujeito caipira está funcionando aqui por relacionar-se a condições de produção próprias aos critérios da pesquisadora. De tal forma, os sujeitos caipiras ocupam posições em determinado local e falam de uma determinada maneira a partir de um determinado espaço social e linguageiro. Do ponto de vista teórico, os sujeitos se constituem na/pela língua, de modo que o seu falar contribui também para a constituição da identificação e do imaginário do sujeito que a pesquisadora procurou descrever. Cabe destacar que o lugar também é constitutivo do sujeito e a designação “caipira” significa pela sua relação com outras palavras, pois:

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (PÉCHEUX, 2015, p. 53).

O que queremos mostrar é como essas memórias atadas a filiações históricas sobre o sujeito caipira constituem memórias sedimentadas pela maneira de falar e também pelo modo de vida dos indivíduos, aqueles que vivem na roça no dizer paulista daquela época. Por sua vez, o espaço tem uma importância considerável na constituição da formação imaginária do sujeito caipira. Inclusive, Rodrigues apresenta em sua obra uma série de fotografias de seus “informantes” inseridos em seu “lugar natural”, como podemos ver na figura a seguir:



Imagem 1: Informante com seus filhos e seu irmão (RODRIGUES, 1974, p. 217).

Outras designações devem ser consideradas como essas que se reportam aos critérios da pesquisa, sempre na seção *Introdução*, na obra de Rodrigues (1974). Vejamos:

R2. “escolheu-se no município uma zona considerada **subdesenvolvida**, nos distritos de Artêmis e Ibitiruna” (p. 23, grifos nossos).

R3. “procurou-se centralizar a pesquisa em Ibitiruna, nos bairros, **grupos rurais de vizinhança**, do Retiro, Ribeirão Claro...” (p. 24, grifos nossos).

R4. “mantém-se as habitações tradicionais de **pau-e-barro**, algumas substituídas por madeira, e só uma delas em alvenaria na parte da frente...” (p. 25, grifos nossos).

Logo, a dimensão espacial é designada como “rural”, visto que a:
Zona entrevistada na pesquisa é: **subdesenvolvida**,



Habitada por: **grupos rurais de vizinhança**



Em casas de: **pau-e-barro**.

Dadas as relações que são estabelecidas aqui e que nos ajudam a constituir um imaginário sobre caipira, trazemos as palavras de Orlandi

(2008, p. 68), em *Terra à Vista*, em seu estudo acerca dos discursos sobre o Brasil, o brasileiro e o índio pelo olhar do colonizador europeu: “Caboclo, no uso que se faz dessa palavra em grande parte do território nacional, **é o caipira**, o mineiro. É um termo que não se refere à raça (à história), mas à **vida rural (à geografia)**”. Dessa maneira, para a autora, o caipira está relacionado “à vida rural” com a geografia, com a localização, com o espaço que é constituinte dessa formação imaginária.

Mesmo o título da obra, “O Dialeto Caipira na Região de Piracicaba”, parece sugerir uma relação entre língua-sujeito-espaço, estabelecendo uma rede memória que nos remete a lugares, e lugares que nos ligam a sujeitos. O que queremos aqui é mostrar que o espaço é muito mais importante do que parece, pois, caso contrário, os critérios para identificar um caipira não estariam ligados ao lugar, mas sim à forma de viver e às formas de falar. Os critérios (b) ser natural da região, (c) ter pais também nascidos na região e (e) quase não ter viajado, apontam para um sujeito que terá sua identidade definida a partir do lugar, daquele local determinado pela pesquisa em questão, como veremos na próxima fotografia constante na obra de Ada Rodrigues. Vejamos:

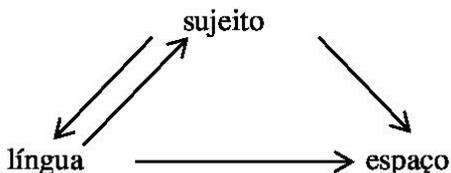


Imagem 2: Informante abanando o arroz nos fundos de sua casa. (RODRIGUES, 1974, p. 221).

Casa de madeira, pés na terra, animais em volta, plantação e trabalho rural. O espaço geográfico como um processo discursivo determinante

e que produz efeitos de sentidos imaginariamente do que seria o habitante local. Ali seria o lugar do caipira, ali na vida rural, no meio da plantação, com pouca (ou nenhuma) energia elétrica, com criação de animais. Não no espaço urbano, não no centro da cidade de Piracicaba, mas em um local de região periférica.

Dessa forma, na obra de Rodrigues (1974), assim como na obra de Amaral (1920), o sujeito caipira está intimamente ligado e relacionado ao espaço em que vive, e a língua está intimamente ligada ao sujeito e a este espaço. Poderíamos representar tal relação:



Para reiterar nossa questão, trazemos para colaborar a citação que Ada Rodrigues retoma de Antônio Cândido para sustentar o que ela vem afirmando na relação do sujeito ao espaço:

Mas além de determinado território, o bairro se caracteriza por um segundo elemento, o *sentimento de localidade* existente nos seus moradores, e cuja formação depende não apenas da posição geográfica, mas também do intercâmbio entre as famílias e as pessoas, vestindo por assim dizer o esqueleto topográfico (CÂNDIDO, 1964, p. 46; os grifos são do autor).

Como vimos, o que temos é uma repetição à exaustão sobre o espaço rural e a moradia do caipira, na qual esse espaço é praticamente um elemento vivo, tanto quanto seus moradores, esse sentimento de localidade que Cândido também se refere. É o que entendemos como constituinte do caipira, que é assegurado pela formação imaginária de ser caipira por (também) morar ali. E a designação, portanto, sustenta que caipira é sinônimo de:

Analfabeto → Tem poucas condições econômicas → Morador de zona rural

Portanto, o estudo desenvolvido por Ada Rodrigues é determinado historicamente quer pelas formulações da pesquisadora, quer pelos critérios por ela determinados. Nenhum dado vem aleatoriamente, nenhuma formulação está sem uma determinação ideológica. Produzir conhecimento será sempre a partir de um determinado ponto de vista e, neste caso, ele tem como base uma concepção naturalista de ciência cujos dados são obtidos por critérios aparentemente objetivos e sem uma intervenção subjetiva. O que buscamos problematizar neste artigo é que a produção do conhecimento é histórica e a pretensa objetividade da ciência é uma utopia perseguida por todos nós. A nosso ver, todo o ato interpretativo é um ato perseguido por uma vontade histórica, a partir de uma dada política científica, em um dado momento. No caso de Ada Rodrigues, é sua participação efetiva nas condições de produção do conhecimento sobre a língua em uma época que está sendo posta, é o real da língua e da história na história sobre a língua do e no Brasil.

5. Alguns apontamentos finais

Os estudos sobre o dialeto caipira, especialmente o de Amadeu Amaral e de Ada Rodrigues, contribuíram significativamente para a constituição de um imaginário sobre a língua e o sujeito, bem como para a relação de identidade e de identificação. É preciso ressaltar também que, desde os estudos de Amaral, a relação entre a língua e o sujeito que a fala vem sendo ressignificada, de modo que as formações imaginárias acerca do sujeito caipira também se modificaram, se movimentaram, se alteraram. O dialeto caipira não desapareceu, como supunha Amaral, e, mais do que isso: em 2016, o prefeito da cidade de Piracicaba (SP), Gabriel Ferrato dos Santos, assinou um decreto (Decreto n. 16.766, de 25 de agosto de 2016) que determina o “Dialeto e Sotaque Piracicabano” como Patrimônio Histórico e Cultural Imaterial da cidade de Piracicaba. Portanto, os estudos sobre o dialeto caipira contribuíram sobremaneira para o seu tombamento e a sua valorização enquanto parte da identidade do sujeito dessa região.

Neste artigo, consideramos que a exterioridade é também constitutiva do sujeito e este é determinado por aquilo que o constitui. Esse pressuposto discursivo nos permite afirmar que o espaço é um fator condicional e determinante do sujeito caipira, pois não é somente um elemento que o designa (há outros, como já mostramos nas análises), mas afirmamos que ele é um elo constituinte que auxilia na formação imaginária de quem é esse sujeito, e é isso que produz efeitos de sentidos, pois, como aprendemos com Orlandi (2008, p. 49), “o sentido não tem origem. Não há origem no sentido nem no sujeito (onto) nem na história (filo). O que há são efeitos de sentido”. O que buscamos problematizar, portanto, é um ponto de vista possível sobre o que é produzir ciência em um dado momento por certas condições de produção.

Referências bibliográficas

- AMARAL, A. (1976). *O Dialeto Caipira*, 3. Ed. São Paulo: HUCITEC-SCET-CEC.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA. [s/i] *Sócios Fundadores*. Disponível em: < <http://abralin.org/site/institucional/>>. Acesso em: 21 maio 2017.
- AUROUX, S. (2008). *A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências*. Campinas- SP: Editora RG.
- CÂMARA JR, M. (1968). *Dicionário de filologia e gramática: referente à língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: J.Ozon+ Editor.
- _____. (1976). “A Linguística Brasileira”. In: NARO, A. J. (org). *Tendências Atuais da Linguística e da Filologia no Brasil*, Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. p. 45-64.
- CÂNDIDO, A. (1964). *Os Parceiros do Rio Bonito*. Estudo sobre o Caipira Paulista e a Transformação dos seus Meios de Vida. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- CASTILHO, A. T. (1962). *Estudos linguísticos no Brasil*. Alfa, São Paulo, n. 2.
- GUIMARÃES, E. (2004). *História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- _____. (2018). *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas- SP: Pontes.
- MEDEIROS, G; OLIVEIRA, M. (2012). *O Dialeto Caipira, de Amadeu Amaral Discurso Fundador e Acontecimento Discursivo*.

Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/363.pdf>>.

Acesso em: 7 abr. 2018.

NOGUEIRA, O. (1992). “Homenagem: José Albertino Rosario Rodrigues”. In: *Revolução Social*, São Paulo, v. 1,2, n. 4, p. 199-203, 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v4n1-2/0103-2070-ts-04-02-0199.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ORLANDI, E. P. (2008). *Terra à Vista: Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2. ed. Campinas- SP: Unicamp.

_____. (2009). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*, 8. ed. Campinas: Pontes.

_____. (2007). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. São Paulo: Pontes.

PAGOTTO, E. G. (2006). “Sociolinguística”. In: PFEIFFER, C. C. et al. *Linguagem, História e Conhecimento*. Campinas- SP: Pontes, cap. 4, p. 49-72.

PÊCHEUX, M. (1990). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania Mariani [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 61-105.

_____. (2015). *O Discurso: Estrutura ou acontecimento*. 7. ed. Campinas- SP: Pontes.

_____. (2014). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas- SP: Editora da Unicamp.

RODRIGUES, A. N. (1974). *O dialeto caipira na região de Piracicaba*. São Paulo: Atica.

SÃO PAULO. (2016). *Decreto nº 16.766, de 25 de agosto de 2016*. Dispõe sobre o Registro do "Dialeto e Sotaque Piracicabano" como Patrimônio Histórico e Cultural Imaterial da cidade de Piracicaba. Piracicaba, 25 ago. 2016. Disponível em: <http://conselhos.piracicaba.sp.gov.br/codepac/relacao-de-bens-imateriais/>. Acesso em: 14 maio 2019.

SCHERER, A. E. (2008). “Dos domínios e das fronteiras: o lugar fora do lugar em outro e mesmo lugar”. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. R (Org). *Análise do Discurso: Heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Editora Claraluz Ltda. p. 131-141.

SCHERER, A. E. (2005). “Linguística no sul: estudo das ideias e organização da memória”. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. (Org). *Sentido e Memória*. Campinas: Pontes. p. 9-26.

SILVA, S. R. (2009). *Da abordagem estrutural ao gerativismo chomskyano*. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/7031/4970>>. Acesso em: 28 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). [s/i], 2014. *Biografia de Nelson Rossi*. Disponível em: <https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/biografia_n._rossi.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

Palavras-chave: Espaço Rural, Sujeito Caipira, O Dialeto Caipira.
Keywords: Rural Area, Caipira Subject, The Caipira Dialect.

Notas

* Discente do curso de graduação em Letras-Português/Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista de Iniciação Científica PROBIC/FAPERGS, sob orientação da Professora Dra. Amanda Eloina Scherer, com apoio de agências de fomento de pesquisa PIBIC/CNPQ (vigente de 01/08/2016 a 31/07/2017), FIPE/UFSM (vigente de 01/08/2017 a 31/12/2017), FAPERGS (em vigência).

** Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras-Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria, sob supervisão da Professora Dra. Amanda Eloina Scherer, e co-orientadora do referido estudo.

¹ Usaremos aspas apenas quando nos referirmos à obra “O Dialeto Caipira” e não ao termo/conceito.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rubens Lacerda Loiola*
UESPI

Resumo: *Este trabalho apresenta os dados de uma experiência com o ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas. O objetivo central é mostrar as condições de ensino-aprendizagem em que estão inseridos os alunos, a fim de que se possa pensar em estratégias para modificar a situação destes. Um outro objetivo é identificar as causas da falta de interesse desses alunos pelas atividades desenvolvidas nas escolas. O método empregado é de natureza empírica, e consiste na observação não apenas de aulas ministradas por estagiários, mas também do comportamento dos alunos durante as aulas. Os resultados mostram que nessas aulas ainda são empregados métodos ultrapassados de ensino, inclusive de gramática normativa a partir de frases inventadas, nas quais se analisa, principalmente, os termos da oração, como sujeito, predicado e objetos.*

Abstract: *This work presents the data of an experience with the teaching of Portuguese language in the Education of Young and Adults in public schools. The main objective is to show the teaching-learning conditions in which students are inserted, so that one can think of strategies to modify their situation. Another objective is to identify the causes of these students' lack of interest in the activities developed in the schools. The method employed is an empirical nature and consists in the observation not only of classes taught by trainees, but also of the behavior of students during the classes. The results show that in these classes, outdated methods of teaching are still employed, including normative grammar from invented sentences, in which the terms of the clause, such as subject, predicate and object are mainly analyzed.*

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil continua sendo um desafio. Os profissionais que lidam diretamente com os alunos dessa modalidade de ensino conhecem os problemas que os atingem, como a dificuldade para encontrar uma motivação para continuar na escola, a dispersão de parte do grupo da sala de aula, que está na escola pelos mais variados motivos, dentre eles, atender a um pedido dos pais, que buscam manter os filhos na escola para evitar que eles sigam caminhos indesejáveis. Nas escolas aqui observadas, encontramos diversos problemas que levam à falta de motivação dos alunos, como a falta de infraestrutura, que, em muitos casos, não oferece condições dignas para receber esses jovens e adultos. Outro problema é a falta de carteiras adequadas para sentar-se, visto que, em muitas escolas, essas carteiras são utilizadas em outros turnos por turmas do Ensino Fundamental Regular, ou seja, são carteiras utilizadas por crianças. A falta de salas climatizadas é mais um problema, que compromete significativamente o interesse pelas aulas. Além disso, há professores desmotivados, com salários baixos, sem formação profissional adequada, com baixo conhecimento do conteúdo a ser visto e discutido em sala de aula. Todo esse contexto do ambiente escolar contribui significativamente para um ensino desmotivante, que dificulta até mesmo a permanência dos alunos nas escolas.

Neste estudo, apresento uma experiência vivida na EJA, em que mostro, com base na observação das aulas ministradas por alunos de um Curso de Letras/Português, alguns dos principais problemas que contribuem para um ensino ineficiente, um ensino pouco atraente, que leva alunos e alunas da EJA a demonstrarem a sua visão negativa a respeito das escolas. O objetivo central da pesquisa é mostrar as condições de ensino-aprendizagem em que estão inseridos esses alunos, a fim de que se possa pensar em estratégias para modificar a situação dos mesmos. Além disso, busco identificar as causas da falta de interesse desses alunos pelas atividades desenvolvidas nas escolas.

2. Um pouco de história de EJA

Nesta seção, apresento, de forma sucinta, alguns fatos que marcaram a história da Educação de Jovens e Adultos. No Brasil, esse modelo de ensino começou a ser pensado no início dos anos 1970. Conforme Pereira (2014), a primeira referência oficial a respeito do ensino para

jovens e adultos ocorre na LDB de 1971. O artigo 24 dessa lei assegura como finalidade do Ensino Supletivo: “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Mais adiante, o artigo completa: “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”.

No mesmo ano do surgimento da LDB de 1971, passou a funcionar, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil (ARCE, 2008), o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Conforme Strelhow (2010), o Mobral restringia as habilidades de aprendizagem à leitura e à escrita, que ainda eram trabalhadas de forma descontextualizada, além de excluir o sujeito de seu papel social e cultural, construindo a ideia coletiva de que aqueles que não eram alfabetizados eram os responsáveis por sua própria condição de analfabetos. Com a extinção do Mobral, em 1985, foi criada a Fundação Educar, uma instituição que, de acordo com as palavras de Ribeiro, “abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas” (RIBEIRO, 2001, pp. 27-28).

Não se pode esquecer das propostas inovadoras de alfabetização de Paulo Freire, utilizadas na educação brasileira bem antes do surgimento da LDB e do MOBREAL, nos anos de 1960. Como explica o MEC (Brasil, 2002), a proposta de Paulo Freire contribuiu significativamente para o ensino de EJA no Brasil, pois foi gerada com a participação da sociedade, considerando a realidade social do aluno, o que deu origem, em 1964, ao Plano Nacional de Alfabetização, cujos programas dele advindos se orientavam pela proposta de Paulo Freire. O autor sempre defendeu uma prática educativa humanitária, baseada no respeito ao educando, na solidariedade, na igualdade de oportunidades, na defesa dos excluídos, na autenticidade da prática de ensinar-aprender, na experiência diretiva, ideológica, gnosiológica, na recusa ao ensino “bancário”, e no que ele mesmo chamou de ética universal do ser humano, ou seja:

a ética que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o

incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal (FREIRE, 2015, p. 17).

Com o Golpe de 64, o trabalho de alfabetização proposto e desenvolvido por Paulo Freire foi suspenso pelo governo militar, que criou a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade comandada por evangélicos (Brasil, 2002).

A LDB de 1996 (Brasil, 2005) estabelece que a educação de jovens e adultos se destina a todos os indivíduos que não tiveram acesso ou não puderam continuar os estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Além disso, essa lei determina que o modelo de ensino de EJA precisa não somente garantir condições apropriadas para a aprendizagem, mas considera ainda a necessidade de observar os interesses dos alunos, suas condições de vida e de trabalho.

Em 1996, foi criado o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), que, como explica Barreyro (2010), tinha como objetivo central reduzir os índices de analfabetismo e era direcionado a jovens de 12 a 18 anos de idade. O programa, conforme a autora, funcionava mediante parcerias com empresas privadas, que custeavam parte dos gastos do Programa, e com universidades, responsáveis pela capacitação de pessoas que iriam atuar nas ações de alfabetização.

A maioria desses Programas, criados ao longo da segunda metade do século XX, não conseguiu responder às expectativas da sociedade, nem tampouco erradicar o analfabetismo no Brasil. Atualmente, temos o programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), a respeito do qual passo a discorrer na próxima seção.

3. Propostas para o ensino de EJA

Nesta seção, apresento algumas das principais propostas para o ensino da EJA, principalmente aquelas desenvolvidas pelos órgãos oficiais, como o Ministério da Educação. Nas últimas décadas, houve uma infinidade dessas propostas, com o objetivo de aperfeiçoar as práticas desenvolvidas pelos professores dessa modalidade de ensino. Artigos e livros foram publicados em editoras e periódicos especializados. Certamente existiram avanços ao longo desses anos, com pesquisas que proporcionaram o surgimento de vasto material

didático, colocado à disposição dos profissionais que atuam nesse campo de ensino. No entanto, o que se observa em algumas escolas é o sentimento de desprezo dos alunos pelas atividades e pelos profissionais desse ensino, consequência de ambientes escolares inapropriados, como a falta de uma estrutura física mínima dos estabelecimentos de ensino para o conforto dos educandos, carteiras que deveriam ser utilizadas por crianças mas são disponibilizadas para jovens e adultos, outras que foram fabricadas com material impróprio, com madeira pura, que causam desconforto a quem as utiliza durante as aulas. Além disso, há salas sem climatização, extremamente quentes, com ventiladores barulhentos e ventilação extremamente quente. Junte-se a tudo isso a falta de preparo de diversos professores, que ensinam quase exclusivamente gramática normativa; diretores autoritários, que ameaçam expulsar alunos das escolas, e temos o cenário perfeito para levar esses alunos ao fracasso.

Vejam algumas das propostas de ensino da EJA apresentadas nos últimos anos. O Ministério da Educação (Brasil, 2002) defende que o ensino de EJA precisa oferecer aos alunos as condições necessárias para a aprendizagem não apenas dos conteúdos escolares, mas também para o desenvolvimento desses alunos quanto às habilidades ligadas à vida em sociedade, o que levaria esses alunos a uma efetiva integração social e a uma consciência dos seus direitos e deveres como cidadãos do mundo. Para ser exitoso nessa tarefa, um dos meios mais produtivos é o estudo da linguagem, visto que esta está presente em praticamente todas as esferas do conhecimento e é através dela que organizamos o mundo que nos cerca. Assim, é necessário que os alunos tenham uma experiência ativa com a leitura e com a produção de textos diversificados, conforme as experiências já vividas, a fim de que possam ampliar a sua competência na produção e compreensão desses textos.

Quanto à linguagem oral, um ponto importante destacado pelo Ministério é o fenômeno da variação linguística, que é estudado por vários nomes do funcionalismo e da sociolinguística, como Givón (1995), Castilho (1998), Monteiro (2000), Bortoni-Ricardo (2004), Mollica e Braga (2004), Bagno (2007), Bybee (2010), Coelho et alii (2015). Givón defende que a compreensão e o uso da gramática de uma língua envolvem a cognição e a comunicação, o cérebro e o processamento da linguagem, a interação social e a cultura, a mudança

e a variação, a aquisição e a evolução. De forma semelhante, Bybee explica que as línguas naturais se caracterizam pela variação, que o uso da linguagem é variável, pois depende das experiências do falante. Assim, conforme Bybee (2010), a variação constitui a principal razão para se considerar a língua como um sistema complexo e maleável, em constante adaptação às necessidades comunicativas dos falantes.

A escola tem um papel fundamental nesse aspecto: mostrar que as línguas naturais variam, que os seres humanos falam de forma diferente, conforme as experiências sociais e culturais, as oportunidades com o uso da linguagem, enfim, com a história de vida de cada um. Por isso, a escola precisa estar atenta para essas diferenças e evitar estigmatizar os jovens e os adultos devido às características, aos traços que marcam a fala desses alunos. Assim, é preciso promover debates, ensinar a expor pontos de vista, defender ideias, falar diante de interlocutores diversos, avaliar a fala do outro para não ser enganado, respeitar posicionamentos diferentes. Tudo isso constitui a base para a inserção numa cultura letrada e para o exercício da cidadania.

No campo da linguagem escrita, que envolve leitura e produção de textos, o MEC (Brasil, 2002) defende que o aluno da EJA, como qualquer outro, precisa conhecer as inúmeras possibilidades de experiências oferecidas pelos textos, como jornais, livros, revistas, bem como os motivos que levam as pessoas a se interessarem pela leitura destes. Ler e interpretar de forma adequada os textos lidos é uma tarefa que deve ser intermediada pelo professor, que tem que oferecer aos alunos os meios para essa leitura e essa interpretação, para que eles possam participar ativamente da construção da mensagem dos textos.

Outro aspecto relevante considerado pelo MEC (Brasil, 2006) na Educação de Jovens e Adultos é a visão de mundo dessas pessoas, que não pode, de forma alguma, ser desconsiderada pelos professores. Visto que os alunos dessa modalidade de ensino já têm uma experiência de vida expressiva, com suas crenças, valores éticos e morais, ideologias, ritmos de aprendizagem, origens, vivências profissionais e familiares, é preciso que a escola esteja atenta a essas peculiaridades, a fim de promover um ensino de qualidade, respeitar as diferenças de cada um, incluindo o aspecto da variação linguística, e proporcionar a esses alunos um interesse pelas atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Dentre os diversos conhecimentos adquiridos pelos alunos da EJA, o MEC enfatiza dois: o *saber sensível* e o *saber cotidiano*. O

primeiro se refere às coisas mais próximas da experiência, mais palpáveis, ou seja, à percepção das coisas do mundo. É o saber sobre o corpo, caracterizado pela filosofia como um saber pré-reflexivo, que leva o indivíduo à ideia da existência de um conhecimento essencial, característico de toda a humanidade. É o saber construído pelos cinco sentidos, e é semelhante ao que os experientialistas/cognitivistas, como Lakoff (1987, 1993), Lakoff e Johnson (1980), chamaram de experiência corpórea, ou mente corpórea. O segundo conhecimento, o do *saber cotidiano*, se refere ao saber reflexivo, amadurecido, fruto das experiências vividas. Ele nasce dos valores da vida em sociedade, do senso comum, de princípios éticos e morais, construídos fora da escola. De modo geral, é pouco valorizado pela sociedade, por ser não sistematizado.

Outra experiência com a EJA, que merece ser destacada, é apresentada por Bentes (2008). A autora trata de sua experiência e reflexões a respeito da elaboração de material didático para alunos da EJA. Quando trata da seleção de textos, afirma que um dos critérios para a execução desta tarefa consiste em selecionar textos que sejam interessantes para os alunos. Um segundo critério consiste em oferecer textos significativos para os leitores, não só quanto à temática, mas também quanto à linguagem, ou seja, os textos precisam ser familiares, atraentes e apresentar uma linguagem que se aproxime das experiências já vividas pelos alunos. Numa perspectiva de Bakhtin (1992), de ensino com base nos gêneros do discurso, a autora reforça a necessidade de que as práticas de leitura e de produção de texto estejam articuladas com as experiências de quem lê e escreve. Para tanto, é necessário que haja envolvimento entre leitores e textos lidos. Como critério principal para a escolha dos temas, Bentes destaca a relevância social do assunto escolhido, de tal modo que as experiências retratadas nos textos passem facilmente a fazer parte das experiências sociais e culturais dos alunos.

4. Metodologia

Nesta seção, exponho o caminho percorrido para desenvolver esta pesquisa, que ocorreu com base nas atividades de uma disciplina de *Estágio Supervisionado*, ministrada em um Curso de Letras/Português. O conteúdo dessa disciplina é de 100h/a. Nas 30h/a iniciais, de fundamentação teórica, são discutidas questões a respeito do aluno da EJA, sua condição socioeconômica, e o modo como devem ser as aulas

para esse público. Há também um período de observação da escola nas quais ocorre a regência. Esta, de 30h/a, ocorre em diversas escolas públicas estaduais. É a parte prática da disciplina. É o momento em que os alunos do Curso de Letras têm a oportunidade de experimentar a prática de ensino na EJA. Ao todo, foram observadas 29 h/a, ministradas por 29 estagiários, em 12 turmas, distribuídas em sete escolas. Em cada aula observada, fiz diversas anotações sobre as afirmações dos estagiários, o conteúdo por eles trabalhado, a metodologia utilizada, as intervenções dos professores titulares e a participação dos alunos. Todas essas informações foram utilizadas como objeto de análise para este artigo.

5. Uma experiência vivida no ensino de EJA

Nesta seção, exponho a minha experiência com alunos da EJA. Nessa experiência, vivida por mim e pelos alunos da graduação em Letras, observei a existência de um desânimo generalizado por parte dos alunos das escolas. Com base na observação inicial sobre o comportamento desses alunos, faço a seguinte pergunta de pesquisa: por que os alunos da EJA se apresentam tão desmotivados diante das atividades propostas pelos professores? Ao longo desta seção, vou apresentar algumas possibilidades de respostas para a pergunta proposta. Um ponto fundamental que gostaria de destacar dessa experiência é o modelo de ensino utilizado pelas escolas. Há diferenças significativas entre as afirmações do MEC (2006) a respeito de como funciona a EJA no Brasil e a situação encontrada nas escolas por mim observadas. Ao tratar dos motivos pelos quais os alunos da EJA procuram a escola, o MEC (Brasil, 2006) afirma que essa decisão envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso à escola, o custeio dos estudos, o que leva muitos alunos a idas e vindas, com ingressos e desistências. Além disso, as expectativas desses alunos com a escola, formadas com base em experiências anteriores ou em observações que fazem das escolas dos seus filhos, podem não ser atendidas. Isso ocorre, principalmente, porque os alunos esperam encontrar na escola o modelo tradicional de ensino, com aulas expositivas, exercícios a serem copiados na lousa. No modelo atual de aprendizagem, que coloca o aluno no centro do processo educativo, com práticas interativas, leitura de textos literários, jornalísticos e outros, conforme o MEC (Brasil, 2006), há dificuldades para uma

parcela significativa dos alunos da EJA, acostumados, no passado, com um ensino tradicional. Diferentemente do que afirma o MEC (Brasil, 2006), as escolas pelas quais passei, de modo geral, não aplicam métodos inovadores de ensino, com leitura e produção de textos reais, com gêneros textuais diversificados. Embora os alunos utilizem os livros propostos pelo MEC, nessas aulas predomina o ensino de gramática normativa, com as chamadas frases inventadas, colocadas na lousa. A partir dessas frases se identificam categorias como sujeito, predicado verbal, nominal e verbo-nominal, verbo de ligação, adjetivos, artigos, pronomes, preposições etc.

A maior parte dos estagiários, observados por mim durante a regência, ministrou aula de gramática normativa. Quando questionados sobre os motivos de serem assim as aulas, eles responderam que estavam seguindo as orientações dos professores das escolas.

Dentre os problemas observados quanto ao ensino de gramática durante a regência, um dos mais recorrentes diz respeito às categorias sintáticas em geral, como tipos de sujeito da oração, os tipos de predicado, os objetos etc. Muitas vezes, ocorrem definições circulares que dificultam a compreensão do que seja um sujeito simples ou composto, um predicado nominal, um objeto direto.

Há dificuldades com o uso dos pronomes relativos, com a definição de *denotação*, que é vista como o uso de palavras que expressam o sentido real ou o significado básico das palavras, ou ainda como uma categoria que teria como objetivo transmitir uma mensagem ao receptor de forma clara e objetiva, evitando assim equívocos na interpretação. Essa definição de *denotação* apresenta sérios problemas. O primeiro consiste no fato de que a comunicação ocorre por meio de transmissão de informações, numa concepção de linguagem como expressão do pensamento, cuja enunciação se daria por um ato monológico, como já observado por Travaglia (2001). O segundo consiste na ideia de que a *denotação* impediria a ocorrência de equívocos na interpretação, o que nos leva a crer que a *conotação* levaria a esses equívocos. Se isso fosse verdade, teríamos um desastre nas práticas enunciativas, visto que a *conotação* está presente em praticamente todos os discursos, como já observaram, através de diversas situações comunicativas, Lakoff e Johnson (1980).

Existem outros fatores que considero graves e determinantes para a situação de desânimo observada nessas escolas, uma falta de interesse

generalizada pelas atividades desenvolvidas durante as aulas, como a falta de condições adequadas da estrutura física das escolas. Boa parte das salas de aula não são climatizadas. Esse é um problema gravíssimo, principalmente nos meses de setembro a dezembro, período mais quente do ano na região¹ onde estudam esses alunos, quando a temperatura chega facilmente aos 40 graus, deixando as salas de aula em situação quase insuportável. Muitas dessas salas não têm nem mesmo ventiladores, e quando os têm são ventiladores barulhentos, com vento quente, que pouco alivia a situação de desconforto. Nesse mesmo grupo de fatores, devo citar ainda as péssimas condições da maioria das carteiras das salas, que, além de serem fabricadas exclusivamente com madeira, ainda são de tamanho inadequado, porque, em muitas escolas, as mesmas carteiras utilizadas por alunos da educação infantil são utilizadas também pelos alunos da EJA, o que causa um grande desconforto. As salas de aula são mal iluminadas, há carteiras quebradas, pisos esburacados e tantos outros problemas.

6. Resultados e discussão

Nesta seção, apresento os resultados e uma breve discussão a respeito dos problemas observados nessa experiência com o ensino de EJA. Essa experiência sugere que nessas aulas ainda são empregados métodos pouco eficientes de ensino. Os professores se dedicam, quase que exclusivamente, ao ensino de gramática normativa, inclusive se utilizando das chamadas frases inventadas copiadas na lousa, a partir das quais se faz uma análise sintática que pouco contribui para a aprendizagem da língua. Tal análise informa as classes e as categorias gramaticais a que pertencem certas palavras, ou seja, são procedimentos que não permitem aos alunos conhecer o funcionamento da língua portuguesa. Não há dúvidas de que essa metodologia utilizada na EJA dessas escolas observadas seja inadequada.

Além disso, há diversos outros problemas que contribuem para esse estado de coisas, como a falta de infraestrutura adequada das salas de aula e a visão dos próprios professores e diretores a respeito do comportamento dos alunos.

Dessa forma, para atingir os objetivos do ensino de língua portuguesa na EJA, propostos pelo MEC (Brasil 2002), o ensino de língua portuguesa precisa considerar as quatro habilidades necessárias

para que se amplie a competência comunicativa, quais sejam, falar, ouvir, ler e escrever.

Nas práticas de oralidade, é necessário estar atento ao fenômeno da variação linguística, a fim de que o jovem ou o adulto não sejam estigmatizados devido aos traços que marcam a sua fala. É preciso criar situações em sala de aula para que os alunos ampliem a sua capacidade de fala em situações públicas, para que saibam argumentar, defender um ponto de vista. Convém auxiliar o aluno quanto às estratégias de leitura, mostrando a dialética existente entre o produtor e o leitor de um texto. Quanto mais variados forem os textos, melhor será o resultado. Daí a necessidade de se oferecer textos de diferentes gêneros discursivos aos alunos, não somente os verbais (lista de compras, rótulos de produtos de supermercado, bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, contos, crônicas, fábulas, novelas, romances), como também os não-verbais (fotos, desenhos, pinturas).

É necessário ver as possibilidades que a leitura oferece, a aprendizagem, o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o interacional dela advindos. Daí a importância do acesso a jornais, revistas diversas, livros, obras literárias.

A atividade de produção textual deve estar ligada à atividade de leitura, visto que para se produzir um texto é imprescindível uma leitura prévia de um outro do mesmo gênero. Para garantir que haja uma produção efetiva de textos, como explica o MEC, (Brasil, 2002), é necessário envolver o aluno da EJA nessa prática, combatendo a visão consolidada segundo a qual os alunos não conseguem escrever textos, não sabem usar as palavras adequadas para a produção escrita. Assim, incentivar essa prática, tentando mudar a postura negativa do alunos sobre a escrita, fazendo com que eles percebam que a palavra não é uma adversária, mas sim uma aliada na expressão do pensamento, é o primeiro passo para permitir a esse aluno usar a escrita a seu favor, como meio de interação social na comunidade em que vive. A escola tem que oferecer as condições que levem o aluno a uma postura diferente diante da palavra escrita, que permita a ele associá-la às suas necessidades mais urgentes.

Por fim, a análise linguística permite ao aluno refletir a respeito de sua própria língua, das suas características estruturais e funcionais, conforme o gênero em que se manifesta. Essa reflexão não pode ficar restrita à gramática, que se atém à frase, e não ao texto. Por isso, a

análise linguística precisa partir do texto, como defendem Bezerra e Reinaldo (2013) e Santos, Riche e Teixeira (2013), no qual se pode observar e discutir os temas nele presentes, de forma contextualizada.

A variação linguística é questão importante a ser discutida. Os alunos teriam a oportunidade de observar as diferenças existentes na fala da comunidade em que vivem e perceber aspectos sociais e individuais ligados às variedades linguísticas. Assim, as atividades de análise linguística têm que estar relacionadas às práticas de linguagem, em situações reais de uso: escuta, leitura e produção textual.

O ensino da gramática normativa, de forma descontextualizada, é um dos fatores que podem levar ao fracasso escolar, visto ser um ensino que não considera o funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação. Para um aluno do ensino regular, esse tipo de ensino já levaria a uma falta de interesse pelas atividades com a linguagem. Para um aluno da EJA, esse ensino é mais problemático, visto que esse aluno está inserido num contexto social de exclusão, de falta de oportunidades, de dificuldades para retornar à e se manter na escola. Garantir as condições apropriadas de aprendizagem, observando os interesses e as condições dos alunos dessa modalidade de ensino, como defende a LDB (Brasil, 2005), passa também pela concepção de ensino de língua, pelo método utilizado e pelas teorias que servem de base para o trabalho do professor. Logo, um ensino que considere as questões que envolvem o processamento da linguagem, a interação entre os indivíduos que frequentam a escola, não apenas no ambiente escolar, mas também em todos os demais que compõem a vida em sociedade, a variação linguística, a cultura (GIVÓN, 1995; BYBEE, 2010), é essencial para garantir a permanência do aluno da EJA na escola e para que ele acredite que a escola é mesmo um espaço de aprendizagem.

Os problemas tratados neste artigo precisam ser observados por todos aqueles que fazem a Educação de Jovens e Adultos, como gestores públicos, incluindo o Governo Estadual, Federal e o Municipal, diretores de escolas, professores e famílias dos alunos, a fim de se pensar em soluções que possam garantir melhores condições de ensino/aprendizagem dos alunos. É necessário oferecer cursos de capacitação para professores, melhorar a sua remuneração, para que eles possam construir um ensino que venha causar interesse naqueles que procuram as escolas. Estas têm que melhorar o ensino básico para que os alunos egressos desse ensino cheguem à Universidade mais bem

preparados. A Universidade não pode ficar alheia a esses problemas. Ela é responsável pela formação dos graduandos, que serão os professores das escolas, e precisa reavaliar a sua estrutura curricular e as práticas de ensino adotadas.

Obviamente, as respostas dadas à pergunta desta pesquisa não abrangem todas as questões que envolvem o problema apresentado, visto que elas são construídas com base na observação da regência em algumas salas de aula da EJA. Questões relativas ao interesse particular de cada aluno, formado a partir de suas experiências sociais e familiares fora da escola não puderam ser observadas. Estudos ainda precisam ser realizados para medir esses interesses. Finalmente, consciente de que a pesquisa aqui apresentada não esgota as questões referentes ao ensino da EJA, espero que ela possa contribuir de alguma forma para uma reflexão a respeito do problema e que possa abrir caminhos para outras pesquisas na área e, quem sabe, despertar o desejo de outras pessoas na busca de soluções para aprimorar essa modalidade de ensino.

7. Considerações finais

O discurso de governantes brasileiros e da sociedade em geral quanto ao que devemos fazer para garantir o desenvolvimento da nação, não apenas econômico, mas também o desenvolvimento humano, levando todos os indivíduos ao exercício da plena cidadania, com acesso a saúde, a transporte, a saneamento, dentre outros, é antigo e conhecido: é preciso investir em educação. Todos conhecemos essa história. No entanto, o índice de desenvolvimento humano de boa parte dos brasileiros ainda é baixo. Além de sermos uma nação que ainda investe pouco em educação, não há dúvidas de que o ensino é pior ainda em certas escolas. Particularmente, nas escolas aqui observadas, um problema que considero grave é o discurso de alguns professores e até de diretores das escolas, que veem uma parte dos alunos como pessoas problemáticas, que não se interessam pelas atividades da escola, que vão para a escola apenas para atrapalhar o processo educativo. Há aqueles que são vistos pelos professores como indivíduos sem perspectivas para a aprendizagem, sem possibilidades de crescimento como pessoa humana. É difícil apresentar em palavras certas situações presenciadas nas escolas a respeito desse discurso, que tenta inferiorizar pessoas, um discurso preconceituoso, opressor, que marginaliza seres humanos sem conhecê-los profundamente, que ameaça até expulsá-los

da escola. As escolas deveriam acolher de forma mais pedagógica e humana esses alunos, poderiam buscar as causas do chamado comportamento impróprio, antissocial daqueles que já foram no passado, e continuam a ser no presente, excluídos e marginalizados por uma sociedade perversa, desumana, incapaz de oferecer a esses alunos educação formal de qualidade.

É necessário pensar numa educação que combata de forma integrada todas essas situações desfavoráveis à aprendizagem. Temos que mudar o curso da estrada, vislumbrar novos horizontes, buscar soluções novas para velhos problemas, pois só assim é possível pensar em proporcionar uma verdadeira cidadania a esses alunos da EJA e mudar a sua história, devolvendo a eles o que lhes foi tirado no passado.

Referências bibliográficas

- ARCE, A. (2008). *O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez.
- BAGNO, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAKHTIN, M. M. (1992). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARREYRO, G. B. (2010). *O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado Educ.* ver. Nº 38, Curitiba, set./dez. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>. Acesso em 10 de junho de 2018.
- BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) (2008). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2002). *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental, 5a a 8a série*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

- BRASIL. Senado Federal. (2005). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2006). *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA*. Brasília: Departamento de Educação de Jovens e Adultos.
- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. (2010). Cambridge: Cambridge University Press.
- CASTILHO, A. T. de. (1998). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- COELHO, I. L. *et ali*. (2015). *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto.
- FREIRE, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 51ª Ed.
- GIVÓN, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. John Benjamins Amsterdam/Philadelphia.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- _____. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge University Press, pp. 202-251.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). (2004). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.
- MONTEIRO. J. L. (2000). *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes.
- PEREIRA, M. T. G. (2013). *O Ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/>. Acesso em 26 de setembro de 2018.
- RIBEIRO, V. M. M. (2001). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

STRELHOW, T. B. (2010). *Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil*. Revista HISTEDBR On-line, Caminas, n.38, p. 49-59.

Disponível

em:

www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em 10 de junho de 2018.

TRAVAGLIA, L. C. (2001). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 7ª Ed.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, ensino/aprendizagem, ambiente escolar.

Keywords: youth and adult education, teaching/learning, school environment.

Notas

* Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é Professor Adjunto do Curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí (UFPI). Professor Formador I do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

¹ Esta pesquisa foi realizada em um município do interior do Estado do Piauí. A instituição da qual fazem parte os universitários é uma universidade pública.

HUGO SCHUCHARDT, OS NEOGRAMÁTICOS E AS LEIS FONÉTICAS: UM DEBATE DE INTERESSE HISTORIOGRÁFICO

Jorge Viana de Moraes*
IFSP

Resumo: *O texto objetiva uma reflexão acerca da obra de Hugo Ernst Mario Schuchardt (1842-1927), notadamente sobre Schuchardt contra os Neogramáticos, na organização, introdução, tradução e notas para o português de Maria Clara Paixão de Sousa (2010), cuja edição original em alemão, Über die Lautgesetze: Gegen die Junggrammatiker, foi publicada em 1885. Neste sentido, buscamos trazer para a discussão a contextualização e a referência a alguns textos de grande relevância que ilustraram o cenário de debates da época acerca das leis fonéticas, inclusive os textos dos Neogramáticos (Junggrammatiker). Além disso, também procura por em relevância a importância da tradução para a compreensão das discussões provocadas por Schuchardt e o horizonte de prospecção (a recepção) de suas ideias durante as décadas de 60 e 70 do século XX, entre a fonologia estruturalista e gerativa. As citações e referências a outras obras de Schuchardt, pouco conhecidas, se fizeram necessárias para compreendermos melhor alguns aspectos de suas ideias linguísticas, pouco conhecidas e divulgadas em nosso meio.*

Abstract: *The text aims at a reflection about the work of Hugo Ernst Mario Schuchardt (1842-1927), notably about Schuchardt contra os Neogramáticos, in the organization, introduction, translation and notes to Portuguese of Maria Clara Paixão de Sousa (2010), whose original edition in German, Über die Lautgesetze: Gegen die Junggrammatiker, was published in 1885. In this sense, we seek to bring to the discussion the contextualization and reference to some texts of great relevance that illustrated the scenario of debates of the time about the phonetic laws, including the texts of the Neogrammaticians. (Junggrammatiker). Moreover, it also seeks to highlight the importance of translation for understanding the discussions provoked by Schuchardt and the prospective horizon (reception) of his ideas during the 60s and 70s of*

the twentieth century, between structuralist and generative phonology. Quotations and references to other little-known works by Schuchardt were necessary to better understand some aspects of his linguistic ideas, little known and disseminated among us.

Os estudos em *Histórias das Ideias Linguísticas* e *Historiografia Linguística*, como é patente àqueles que militam em ambas as áreas do conhecimento, têm crescido nos últimos trinta anos, devido a publicação de diversos trabalhos monográficos, como teses e dissertações, além de artigos, manuais introdutórios e traduções de textos fundamentais da linguística, sem mencionar a criação de sociedades científicas e de revistas acadêmicas, que têm aparecido nas últimas décadas, como que conferindo ao campo, inclusive no Brasil, um importante crescimento.

É neste contexto que temos de considerar a tradução e publicação em português da obra *Über die Lautgesetze: Gegen die Junggrammatiker*, de 1885 [Sobre as Leis Fonéticas: contra os Neogramáticos], do linguista e romanista alemão **Hugo Ernst Mario Schuchardt** (1842-1927), em tradução livre: (“Schuchardt contra os Neogramáticos”), que atende sem nenhum prejuízo os propósitos do projeto de tradução dessa importante obra para o português, cuja aparição no cenário linguístico e acadêmico de seu tempo serviu como uma resposta bastante expressiva ao domínio neogramático, de então, que reinava absoluto com suas leis, cujos dogmas asseguravam que todas as mudanças fônicas ocorriam de acordo com processos mecânicos para os quais não havia exceção.

Diferentemente do que poderá representar para os leitores em geral, esta tradução representa para os romanistas e sociolinguistas, de um lado, e para os linguistas teóricos e históricos, de outro lado, um valor a mais, na medida em que se trabalha com problemas ainda hoje largamente presentes nas agendas desses especialistas. Certas controvérsias a respeito da variação e da mudança linguísticas, cujos problemas, objetos de discussões calorosas, ainda não foram resolvidos, como por exemplo:

- a) O indivíduo como *centro* ou como *resultado* da mudança;
- b) A mudança como resultado de ações conscientes (imitação) ou inconscientes (gradual e infinitesimal) dos sujeitos, e por fim;

- c) As questões sobre a adequada abordagem metodológica em ciências, neste caso, a das ciências da linguagem.

O livro, embora pequeno, é extremamente consistente. De leitura densa, divide-se em três partes: a primeira apresenta um substancial ensaio introdutório de autoria da própria tradutora, organizadora e responsável pelas notas laterais de apoio, a Profa. Dra. Maria Clara Paixão de Sousa. A segunda parte é composta do próprio texto traduzido com notas de esclarecimentos; já a terceira e última parte é uma alentada e elucidativa referência bibliográfica comentada, em que Paixão de Sousa teve o cuidado de listar os autores e obras citados no texto, “na ordem em que ali aparecem, acrescentados de pequenas notas biográficas e indicações de edições recentes” (p. 74). O texto encerra-se com a reprodução da lista de referências bibliográficas da edição original de 1885 (constante do fac-símile disponível no portal eletrônico Hugo Schuchardt Archiv: <http://schuchardt.uni-graz.at/>), que, por sinal, segue ordem diferente da do texto traduzido. As referências no texto original (um opúsculo de 42 páginas, incluindo a página de rosto), ao contrário das práticas atuais, vêm antecipando o texto, já na sua abertura.

Especialista no assunto, a professora Maria Clara é docente junto ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (DLCV-FFLCH-USP), onde atua tanto na graduação como na pós-graduação, sendo responsável pela ministração de disciplinas de orientação teórica e histórica. Dentre tais disciplinas, podemos destacar: *Linguística Histórica do Português* e *O Pensamento Linguístico do Século XIX*, como diretamente relacionadas ao assunto do referido livro. Paixão de Sousa é doutora em linguística pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado na mesma área pela mesma universidade e pela Universidade de São Paulo; com formação na área de Sintaxe das Línguas Naturais, tem como interesse central de pesquisa o fenômeno da mudança linguística; atua também nas áreas de Teoria Gramatical e Linguística Computacional.

Foi coordenadora de pesquisas e difusão científica do Laboratório Brasileira Digital, da USP. Esse último trabalho, localizado em um campo ainda em formação e que se tem denominado Humanidades Digitais, consiste, basicamente, em uma nova filologia com vistas à era

digital, uma vez que são trabalhos dedicados a “construir bibliotecas, dicionários, *corpora*, e outros instrumentos digitais de organização da informação e do texto”, conforme afirma a própria autora em artigo sobre a definição e a delimitação da área hospedado no site do grupo, embora, da mesma forma, ela também afirme se tratar de um termo polissêmico (ver. “Humanidades Digitais”)¹. Portanto, observa-se que o trabalho de tradução, notas e comentários ao texto da obra ora comentada ficou a cargo de importante e competente pesquisadora, profissional em Linguística histórica e Filologia atualmente em atividade no país.

Quanto ao autor, pode-se dizer que foi um dos maiores linguistas e romanistas da segunda metade do século XIX e início do XX. Hugo Schuchardt (1842-1927) foi especialista em línguas românicas e em linguística comparativa. Seu interesse no campo era o mais diverso: abrangendo desde os pioneiros estudos de *línguas em contato* e de *línguas mistas* (*Sprachmischung*), assim como os estudos de *pidgin* e *crioulo*, passando pela investigação das origens antropológicas e etnográficas² da Ibéria e, em decorrência disso, de suas explicações de ordem linguística (*Die iberische Deklination*, 1907), até alcançar um dos mais intrincados problemas ibéricos, como a origem do povo e da língua basca, sendo, nesse ramo, um dos mais importantes estudiosos. Foi também precursor juntamente com Rudolf Meringer (1859-1931) dos estudos *Wörter und Sachen* (Palavras e Coisas), que ele preferia denominar inversamente de *Sachen und Wörter*, porque defendia, por razão lógica, a precedência das coisas em relação às palavras (Schuchardt, 1910)³.

Schuchardt começou seus estudos em Filologia Clássica e Românica em Jena com August Schleicher (1821-1868); deu continuidade em 1861 em Bonn com Friedrich Diez (1794-1876), ali doutorou-se em 1864 com a tese *De sermonis Romani Plebei vocalibus* [“O vocalismo da fala plebeia romana”, em uma tradução aproximada], um opúsculo de 24 páginas escrito inteiramente em latim. O grosso da pesquisa, entretanto, foi publicado posteriormente em três grandes volumes, de 1866 a 1868 em alemão, sob o título *Der Vokalismus des Vulgärlateins* [O vocalismo do latim vulgar]. Vê-se logo que, desde o início de sua carreira, o interesse de Hugo Schuchardt girou em torno da evolução e da mudança da linguagem. Nessa sua *Inaugural-Dissertation* Schuchardt traçou as mudanças sonoras do latim para as

línguas românicas, afirmando que “Potissimum ad Romanicas hoc pertinent linguas, quippe quae ducant originem a lingua latina vel, ut accuratius loquar, a lingua Romana rustica”⁴ (Schuchardt, 1864, p. 10). O tema desta dissertação, portanto, não era a língua latina, em si, mas a linguagem das pessoas comuns a partir da qual as línguas românicas evoluíram.

Após alguns anos na Suíça francófona e na Itália, em 30 de abril 1870, segundo consta em registros, Schuchardt conseguiu sua habilitação professoral na Universidade de Leipzig com um trabalho sobre o Reto-romance, *Über einige Fälle bedingten Lautwandels im Churwälschen* e lendo *Über die Klassifikation der romanischen Mundarten*, proferindo este último para uma banca composta nada mais nada menos do que pelas maiores autoridades em linguística da época, dentre as quais: Curtius, Leskien, H. Paul, Sievers e K. Brugmann. Este trabalho, segundo assinala o próprio Schuchardt em texto da segunda edição de seu *Brevier* (1928), só veio a público 30 anos mais tarde:

Em 1868 (Vok. des Vulgärlat. III, 32 ...), só tinha esboçado (embora claramente) a minha teoria sobre as modificações geográficas, e fiz dela, em 1870, tema de minha habilitação professoral em Leipzig (*Über die Klassifikation der romanischen Mundarten*) a que compareceram G. Curtius, A. Ebert, Fr. Zarncke, A. Leskien, H. Paul, E. Sievers, K. Brugmann, H. Suchier. Isto é apenas para dizer que ela não se realizou em um círculo restrito; no entanto, não havia sido impressa até 1900 (Schuchardt 1928, p. 431).⁵

Este é um dos primeiros trabalhos a registrar a variação linguística no campo românico⁶ (cf. Moraes, 2015), antecipando-se, inclusive, aos trabalhos dos suíços Louis Gauchat (1866-1942) e Jules Gilliéron (1854-1926). Poucos anos mais tarde, uma vez adquirida a habilitação professoral, Schuchardt obteve em 1873 uma cátedra na Universidade de Halle-Wittenberg, na Saxônia-Anhalt, Alemanha⁷; e depois, em 1876, na Universidade de Graz, Áustria, como professor, inaugurando a recém-criada cátedra de Filologia Românica, onde permaneceu até sua precoce aposentadoria em 1900. Proeminente linguista, Schuchardt receberia o prêmio Volney em 1885, um dos mais aclamados prêmios acadêmicos da Academia Francesa na época, pelo livro *Slawo-*

deutsches und Slawo-italienisches (1884) [Eslavo-alemão e eslavo-italiano], trabalho em que, além da coleta massiva de exemplos que já havia iniciado anteriormente no campo românico, Schuchardt dá continuidade à sua investigação sobre o contato, a mistura e a variação dos dialetos, naquilo que ele denominou de *Sprachmischung* [mistura de línguas]; Schuchardt defendeu que tal *mistura linguística* (ou mescla de línguas) era estruturada e introduziu, assim, a noção de identificações inter-linguísticas, desenvolvida posteriormente por Uriel Weinreich (1953) em *Languages in contact*.

O problema do contato, somado à ideia da mistura linguística, fortemente presente na obra de Schuchardt, aparecerá também na já mencionada *Leis Fonéticas: contra os Neogramáticos*. Schuchardt pressupunha que “a mistura linguística [ocorria] mesmo no mais homogêneo dos grupos de falantes” (Schuchardt, 2010 [1885], p. 46), tese que ia de encontro à dos neogramáticos, pelo menos com a de Hermann Paul (1846-1921), um de seus mais célebres e importantes representantes, ainda que pertencesse à chamada segunda geração neogramática. Conforme aponta Schuchardt, contrário a ele, Paul “só a admite [a mistura linguística] no caso da mistura étnica, que ele considera[va] ser algo de extremamente excepcional” (ibidem, p. 46), noção a qual Schuchardt rechaçava justamente porque entendia que o contato não configurava exceção, mas sim uma regra, quer fosse observado no caso dos centros urbanos de sua época, quer fosse observado ao longo da história das línguas, principalmente, em campo românico, cujo *latim vulgar* e cujas *línguas românicas* eram objeto de sua investigação, e que para ele consistiam prova cabal desse postulado. Certamente que com essa postura epistemológica Schuchardt se antecipava aos pressupostos variacionistas, amplamente reconhecidos, hoje, pela Teoria Variacionista, ou Sociolinguística Laboviana. Diz Schuchardt a certa altura do livro traduzido por Paixão de Sousa:

De um lado, vemos que a flutuação populacional em qualquer centro urbano de tamanho razoável é normalmente tão grande, que podemos de fato designá-la como uma mistura, no sentido estrito do termo. Dialetos longínquos não se mostram “*incapazes de desenvolver diferenças perceptíveis*” ali – ao contrário, costumam deixar marcas inconfundíveis no dialeto do centro populoso. De fato, é assim que esse tipo de dialeto costuma

perder suas características originais (notemos como a fala popular de Roma hoje é o toscano, o que definitivamente não era o caso quinhentos anos atrás) [...]. (Schuchardt, 2010 [1885], p. 46).

Dando sequência ao argumento Schuchardt ainda afirma que:

De outro lado, observamos que o único caso em que Paul (1880, p.71) admite a mistura linguística – é o caso em que “*em consequência de causas históricas especiais, grandes grupos de pessoas são arrancadas de seus lares e lançadas ao convívio com estranhos*”, está longe de ser excepcional. Do momento original de surgimento da nação romana até a formação das nações de fala românica, o que vemos é uma série quase ininterrupta de misturas das mais variadas formas (Schuchardt, 2010 [1885], p. 47).

Em *Über einige Fälle bedingten Lautwandels⁸ im Churwälschen⁹* [Sobre alguns casos de mudança sonora condicionada em Churwälschen], um dos textos de sua habilitação professoral, embora pouco divulgado, e mesmo quase desconhecido até entre os especialistas, em que analisa a evolução (as mudanças) de algumas palavras de origens semelhantes em diversos subdialetos reto-romances e em franco-provençal, mas cujos resultados culminavam diferentemente, Schuchardt já apresentava argumentos no sentido de desbancar a exagerada importância das leis fonéticas, predominantes no seu contexto científico, para dar ênfase às diferenças dialetais como parte da explicação para a mudança fonética (ou linguística), assim como para a afirmação de que tais leis, passíveis de perturbação por ação da analogia, eram psicologicamente condicionadas – isso para dizermos que a tese central de *Contra os Neogramáticos* foi sendo aos poucos e solidamente arquitetada.

Como exemplo do que se afirma, é possível verificar o que já havia dito Schuchardt quinze anos antes em *Über einige Fälle bedingten Lautwandels im Churwälschen*, texto em que ele já se opõe à tese da inexorabilidade das leis fonéticas [*Ausnahmslosigkeit der Lautgesetze*]: “a diversidade destas formas poderá ser, parcialmente, explicada devido às diferenças dialetais; de modo algum – diz ele – estaremos em algum lugar e iremos perceber uma lei [fonética] sendo estritamente

executada”¹⁰ (Schuchardt, 1870, p. 24-25). Posicionamento teórico, aliás, já bem estabelecido na abertura desse texto, em que Schuchardt enuncia a limitação das referidas leis fonéticas, quando afirmava que:

O som inerente a uma certa transformação não ocorre de modo algum em todos os lugares simultaneamente, mas, em primeiro lugar, em pontos individuais, geralmente, em palavras mais utilizadas, ou seja, em palavras ou [em processos de] formação de palavras mais frequentes (ou até mesmo em nomes próprios e empréstimos linguísticos, que são dados como individuais e estão submetidos a um tratamento mais arbitrário) e, em seguida, em uma disseminação gradual. Ele raramente penetra toda a área da linguagem (lembro-me do completo desaparecimento da aspiração na maioria dos dialetos românicos). Podemos reduzir os estágios de sua eficácia como um hábito, uma regra, uma norma, uma lei (isto é, com exceções) e descrita como a tendência [Neigung] da língua; [entretanto], frequentemente ela se solidifica antes que tenha de fato se desenvolvido (Schuchardt, 1870, p. 01, traduzimos).

Aliás, tanto a argumentação quanto alguns exemplos desse texto serão reaproveitados em *Leis fonéticas: contra os Neogramáticos*, como é possível notar na seguinte passagem deste último: “Já afirmei em outras ocasiões que a leis fonéticas passíveis de perturbação por ação da analogia são de fato psicologicamente condicionadas. Isso se confirma pelo fato de que entre as ocorrências das duas categorias só há lacunas, só gradações” (Schuchardt, 2010 [1885], p. 35-6). Os exemplos são estes: “pode-se ilustrá-lo, por exemplo, pela seguinte seqüência de desenvolvimentos românicos: *conte = comite, dunque = nunc; treatro = teatro; eglino amano = agli amano, non grieve ma lieve = non grave magis leve*: anteciparam-se representações sonoras imediatamente seguintes, mas também mais distantes” (ibidem, p. 36).

Vale lembrar ao leitor que Schuchardt nunca negou as leis fonéticas em si, na verdade, para ele “die ‘Lautgesetze’ sind Wegmarken, uns durch den dichten Wald zu geleiten” [as ‘leis fonéticas’ são sinais que nos guiam através da densa floresta] (Schuchardt, 1928, p. 135), mas a alegação neogramática de que essas leis agiam *cegamente* e de forma *incondicionada* nunca foi uma tese que Schuchardt esteve disposto a

tolerar. Tendo-se formado no ambiente acadêmico alemão de meados do século XIX (basta lembrar que o autor foi aluno respectivamente de Schleicher e Diez), é mais do que compreensivo que, de início, Schuchardt tenha operado paradigmaticamente (no sentido khuniano do termo) com as chamadas leis fonéticas, porque era a prática da ciência linguística *normal* do seu tempo, entretanto, o que ele nunca fez foi atribuir a elas naturalidade, muito menos ação cega, uma vez que os dados colhidos no campo românico no contato com diversos dialetos negavam, e em muitos casos, eram o oposto do que se afirmava em tal hipótese. No que se referem às cegas leis fonéticas que operavam sem exceções, a reação de Schuchardt veio não tanto contra elas, mas principalmente contra sua denominação e contra sua formulação rígida e um tanto quanto unilateral.

Nesse sentido, no texto de 1885, cuja tradução para o português é objeto de nossos comentários e algumas observações, Hugo Schuchardt nega a existência de leis que operem cegamente na linguagem. Segundo ele, as “leis fonéticas” não são leis naturais (Schuchardt, 2010 [1885], p. 31), porque não agem incondicionalmente, mas estão determinadas no espaço e no tempo (ibidem, p. 38), e muito menos agem de maneira totalmente inconsciente sobre os falantes (ibidem, p. 43, 44 e 45), já que, de certa forma, estão condicionadas socialmente, seja pela ação da escola ou de indivíduos de outras classes sociais tais como: príncipes, cortesões, atores, enfim, de pessoas especialmente influentes na sociedade, que podem pressionar e impulsionar a mudança. Segundo Schuchardt:

Se – como nos mostra a história – as peculiaridades de pronúncia das figuras especialmente influentes (príncipes, cortesãos, atores) são copiadas em seu círculo próximo, e se os professores impõem suas pronúncias a seus alunos, não se pode negar que o impulso da mudança fonética pode ser a escolha pessoal (Schuchardt, 2010 [1885], p. 45).

Portanto, nesse sentido, para ele, a mudança fonética era consciente. Schuchardt se opõe precisamente à alegada regularidade em geral das leis fonéticas e destaca que em uma comunidade linguística existe uma infinidade de variedade, que é consequência da idade, do sexo, da classe social, da formação, e, até mesmo, da personalidade ou temperamento

do falante (ibidem, p. 43). Conforme esclarece Paixão de Sousa (2010, p. 08), na teoria de Schuchardt é justamente a inclusão do espontâneo, do imprevisível, que explicam o funcionamento da língua. É o que Schuchardt diz quando afirma que “*toda mudança fonética, em algum ponto, é irregular*” ou de que “*mudanças fonéticas esporádicas existem*” (Schuchardt, 2010 [1885], p. 64). Seria o mesmo que dizer, conforme anota Paixão de Sousa às margens desse respectivo parágrafo, que “a única regularidade está na irregularidade das mudanças”. Tese esta que encontrará eco 83 anos mais tarde na obra seminal da sociolinguística moderna de autoria de Weinreich, Labov e Herzog (2006), *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*, o clássico texto de 1968 em que os autores, em um caloroso debate sobre a validade dos pressupostos estruturalistas, rompem com a dicotomia saussuriana entre sincronia e diacronia¹¹, afirmando que a ausência de heterogeneidade estruturada na língua é que seria tida como disfuncional (cf. Weinreich; Labov; Herzog [1968] 2006, p. 101). Entretanto, os autores não estabeleceram designadamente nesta obra um diálogo com o opúsculo fundamental de Schuchardt, aqui comentado, o que, sem sombra de dúvidas, caso ocorresse, teria trazido enorme contribuição à estratégia argumentativa dos autores da Teoria da Variação e da Mudança Linguística e lhes poupariam meia dúzia de páginas na refutação que eles também fizeram à teoria dos neogramáticos, cujo maior representante para eles havia sido Hermann Paul (ver principalmente às seções 1.1; 1.2 e 2, in: Weinreich; Labov; Herzog [1968] 2006).

Enfim, qualquer semelhança entre as ideias de Schuchardt e os pressupostos da Sociolinguística moderna não será mero acaso, apesar de haver essa lacuna acima observada. Em Moraes (2015 e 2018) procuramos estabelecer uma relação causal entre algumas concepções linguísticas de Schuchardt, Serafim da Silva Neto (1917-1960) e Willian Labov (nascido em 1927) e apontamos ali indícios de uma causalidade entre os conceitos variacionistas, de *mudança linguística*, de *pidgin* e *crioulos* e de *contato linguístico* presentes tanto na obra do filólogo brasileiro como na desses dois importantes nomes, respectivamente, da romanística e da sociolinguística moderna, mediatizados, segundo havíamos então argumentado (op. cit.), pela obra de Schuchardt e de Uriel Weinreich (1926-1967), com os quais

ambos mantiveram contato e de quem sofreram certa influência. Mas não só.

Com essa obra Schuchardt influenciou fortemente, se assim podemos dizer, *os primeiros sociolinguistas* da história moderna das disciplinas linguísticas da variação (como a dialetologia, por exemplo), que a ela dirigia comentários elogiosos, como foi o caso do linguista e dialetólogo suíço Louis Gauchat, a quem alguns historiadores dessa disciplina consideram como um precursor da área, ou um *proto-variacionista*, nas palavras de Chambers (2008).

Conforme se lê no prefácio da 2ª edição de *Hugo Schuchardt-Brevier - Ein Vademekum der allgemeinen Sprachwissenschaft* (1928), uma síntese da vasta e variada obra de Schuchardt, cuja organização, prefácio e primeira relação bibliográfica abrangente de sua produção esteve sob a responsabilidade de um de seus discípulos, o germanista Leo Spitzer (1887-1960), a recepção de *Leis fonéticas: contra os Neogramáticos* recebeu elogios de L. Gauchat, que escreveu em 1905 o seguinte comentário a seu respeito: “o opúsculo do Senhor Schuchardt ‘Über die Lautgesetze’ ainda é para mim o livro de cabeceira do filólogo” (in: Schuchardt-Brevier, 1928, p. 09).

A ampla repercussão e aceitação que a obra encontrou não foi diferente entre os linguistas franceses. Na época, Darmesteter, em *La vie des mots* (1887), afirmava que as mudanças fonéticas ocorriam com tal regularidade que se dizia que suas leis eram absolutas, que elas agiam com uma necessidade cega e que não permitiam e nem sofriam nenhuma exceção¹². Todavia, admitia que o tema era objeto de grande disputa e encaminhava seu leitor ao livro de Schuchardt:

Digamos que a natureza das leis fonéticas é neste momento objeto de discussões animadas e aprofundadas entre linguistas alemães. Não podemos nos deter neste ponto, e, por isso, encaminhamos o leitor, entre outras obras, para o livro de M. Hugo Schuchardt, *Ueber die Lautgesetze, Gegen die Junggrammatiker*, Berlin, 1885 (Darmesteter, 1887, p. 9, n.).¹³

É preciso dizer que o leitor se sentirá seguro com a leitura que fará, ou por meio do auxílio das notas, que são bastante esclarecedoras, ou porque a introdução ofereça generoso subsídio à contextualização da época. Conforme esclarece Paixão de Sousa, para compreender bem

essa obra de Schuchardt é preciso que o leitor atual esteja devidamente informado acerca do contexto em que ela foi produzida, a saber, como uma resposta aos neogramáticos. A respeito disso, ela diz:

a escrita de Schuchardt pressupõe um conhecimento prévio do famoso prefácio à “*Morphologische Untersuchung*” de Karl Brugmann e Hermann Osthoff, obra que viria a ser reconhecida como fundadora do movimento neogramático. Pressupõe, de fato, o conhecimento do *Credo* dos neogramáticos – e embora isso pudesse ser adequado para o público interessado neste tipo de debate nos anos 1880, hoje está longe de ser a realidade (Paixão De Sousa, 2010, p. 12).

Paixão de Sousa reconhece que o domínio desse, digamos *air du temps*, ao não especialista, ao leitor comum atual não é possível e para deixá-los totalmente ancorados no contexto das discussões correntes à época da publicação da obra, ela apresenta em um estudo introdutório dois quadros que reproduzem: (Q1) o trecho mais relevante do prefácio às *Morphologischen Untersuchungen* [Investigações Morfológicas] de Hermann **Osthoff** (1847-1909) e **Karl** Friedrich Christian **Brugmann** (1849-1919), com o qual o texto em questão de Schuchardt dialoga e; (Q2) o “Credo” neogramático, que sintetiza os principais pressupostos contra os quais Schuchardt havia se posicionado. Ambos os autores aparecerão citados ao longo do texto de Schuchardt. Como os textos constantes dos quadros se dirigem fundamentalmente aos especialistas da área de estudos linguísticos (alunos de graduação, pós-graduação, professores e pesquisadores universitários), não houve a preocupação por parte da autora em traduzi-los, que, originalmente, estão em inglês e foram retirados da tradução de Winfred Philipp Lehmann (1916-2007) (Lehmann 1962), o que poderá trazer alguma dificuldade a possíveis leitores não especialistas e sem domínio da língua inglesa.

Paixão de Sousa ressalta, entretanto, que “eles – os quadros – são oferecidos, apenas, como apoio à leitura do texto de Schuchardt que segue. O que importa apontar neste momento – diz ela – é justamente o princípio fundamental que motivou a argumentação de Schuchardt: o funcionamento sem exceção das leis fonéticas” (Paixão de Sousa, 2010, p. 14-15), o que teria, neste caso, justificado a apresentação ligeira dos referidos quadros.

Devido à própria característica da obra, Paixão de Sousa procura resgatar o contexto científico mais imediato em que essa *peça* de Schuchardt foi escrita, sendo, inclusive, ela própria parte da materialidade desse contexto, funcionando como uma resposta ao chamado dogma neogramático. Isso por si já justificaria a leitura da obra do ensaio introdutório.

O leitor não especialista em linguística dos 1800, caso queira buscar subsídios para compreender o contexto um pouco mais anterior a este, talvez encontre os motivos que mobilizaram o próprio movimento Neogramático a formular teses tão rigorosas quanto controversas, e que chegando ao cúmulo do mecanicismo e do contrassenso da argumentação lógica, seriam, então, combatidas por Schuchardt.

Como se sabe, os Neogramáticos surgiram nas três últimas décadas do século XIX como um grupo relativamente homogêneo que se posicionou fortemente contra as orientações comparatistas de Franz Bopp (1791-1867) e, principalmente, às naturalistas de August Schleicher (1821-1868), representantes das gerações anteriores. Conforme observou Saussure (*CLG*, 2006 [1916], p. 12), em sua *Visão Geral da História da Linguística*: “graças aos Neogramáticos, não se viu mais na língua um organismo que se desenvolve por si, mas um produto do espírito coletivo dos grupos linguísticos”. Em direção oposta à desses autores, os Neogramáticos criticam proposições que davam à língua uma existência autônoma em relação ao falante. É o que Saussure observa ao notar que, desde então, não mais se ousou dizer: “a língua faz isto ou aquilo” nem falar da “vida da língua” etc., pois “a língua não é mais uma entidade e não existe senão nos que a falam” (op. cit., nota 1). Para eles, os Neogramáticos, o objetivo principal do estudioso da linguagem não era a busca da *protolíngua* indo-europeia, isto é, daquilo que seria a origem das línguas modernas, mas sim o estudo das línguas vivas, onde os processos de evolução linguística poderiam ser vistos em ação, e nos quais se poderiam apreender a natureza da mudança linguística.

A formulação, segundo a qual não há exceções às leis fonéticas, já havia sido proposta dois anos antes da publicação das *Morphologischen Untersuchungen*, em uma obra que, aliás, serviu – juntamente com outra, um pouco mais antiga – de inspiração e de base para a redação de seu famoso prefácio.

A primeira obra é *Die Declination im Slawische-Litauischen und Germanischen* [A declinação no eslavo-lituano e no germânico], de August **Leskien** (1840-1916), publicada em 1876. A segunda é *Zur Geschichte der Deutschen Sprache* [A história da língua alemã], de Wilhelm **Scherer** (1841-1886), publicada em 1868. Leskien parece ter sido o primeiro, na *Introdução* de sua obra, a formular o princípio de que não deveria haver exceções às leis fonéticas:

No entanto, se quaisquer desvios aleatórios, fortuitos, que não apresentam nenhuma conexão entre si, são admitidos, basicamente, declaramos que o objeto de investigação, a linguagem, não é acessível ao conhecimento científico (Leskien, 1876, *Introdução*, p. XXVIII).¹⁴

Como era mais fácil explicar os fenômenos “regulares” com o auxílio de pretensas leis, tornou-se necessário encontrar também uma explicação para todos os casos que fugissem à regra. Especialmente no domínio das exceções, os adeptos dessa orientação recorreram à analogia. Essa tendência já era bem nítida na referida obra de Scherer. Daí a importância dessa segunda obra para Osthoff e Brugmann¹⁵, que no prefácio às *Morphologischen Untersuchungen* não esquecem o princípio da analogia que, para eles, é de natureza psíquica (Jankowsky, 1995). Neste sentido, elogiam Scherer por ter explicado numerosas formas que outros haviam considerado como resultados da evolução fonética. Conforme explicou Iordan (1973, p. 43), “a maior parte dos linguistas combateram Scherer; alguns, porém, seguiram-no”. Este foi precisamente o caso de Leskien, que, como vimos, influenciou diretamente os autores do *Manifesto Neogramático*, expressão pela qual também ficou conhecido o famoso prefácio de Osthoff e Brugmann (1878).

Não é sem razão que este historiador da Filologia Românica (Iordan, 1973) chama-nos a atenção para o modo como Osthoff e Brugmann falam de Scherer e Leskien, e em virtude do confronto estabelecido entre as suas ideias e as destes últimos, não será difícil compreender que “a fonte da maior parte das opiniões expostas em *Morphologischen Untersuchungen* tem de procurar-se nos trabalhos já citados” desses autores. Com isso, não será desarrazoado reproduzir para os leitores o trecho em que Osthoff e Brugmann enunciam o princípio do caráter

absoluto [ou inflexível] das leis fonéticas [*Ausnahmslosigkeit der Lautgesetze*], o qual Schuchardt ponto por ponto irá rechaçar no texto de 1885:

Toda mudança fonética, uma vez que procede mecanicamente, é admitida como leis em que não há exceções, isto é, a direção da mudança fonética é sempre a mesma para todos os membros de uma comunidade falante, exceto no caso em que ocorra uma divisão dialetal; e todas as palavras, nas quais ocorrem o som sujeito a essa mudança em contexto idêntico, são sujeitas a ela sem exceção (Osthoff; Brugmann, 1878, MU, Prefácio, p. XIII).¹⁶

Conforme já o dissemos, o trabalho de Paixão de Sousa no texto de Schuchardt de 1885 é fundamental porque ela o coloca no contexto original das ideias evocadas e das discussões por ele provocadas, assim como também faz emergir os principais textos com os quais ele dialoga (o prefácio de Osthoff e Brugmann é o principal deles). É de tal cenário que surge a oposição ferrenha e bem abalizada de Schuchardt às chamadas “Leis Fonéticas”, que, em tese, não deveriam ter exceção.

Entretanto, o trabalho dela vai além disso: Paixão de Sousa reconstrói também o contexto de recepção das ideias de Schuchardt durante as décadas de 60 e 70 do século XX, em que a obra do romanista alemão, por um lado, foi avaliada negativamente, em 1963, pelo estruturalista americano Robert Hall, em *Idealism in Romance Linguistics*, “sob a mais brutal de todas as luzes que o século XX lançou sobre seus trabalhos, na avaliação de T.H. Wilbur” (Paixão de Sousa, 2010, p. 6), e, por outro lado, a mesma obra foi avaliada de forma muito positiva pela fonologia gerativa do início dos anos 1970, por Theo Vennemann e Terence Wilbur. Theo Vennemann, no ensaio *Hugo Schuchardt’s Theory of phonological change*, afirma que “*Sobre as leis fonéticas* representa a peça teórica mais importante de todo o trabalho de Schuchardt, tocando em questões centrais que preocupam a teoria fonológica em todos os tempos” (Paixão de Sousa, 2010, p. 7), enquanto Wilbur, na introdução inglesa à tradução de *Sobre as leis fonéticas*, “desconstrói cuidadosamente o ataque de Hall a Schuchardt” (ibidem, p. 7).

Na opinião de Paixão de Sousa, que apresenta os argumentos tanto do estruturalista Hall, quanto dos gerativistas Wilbur e Vennemann, o que surpreende, por exemplo, na avaliação de Hall¹⁷ “é algo que só pode ser chamado de cegueira teórica. Pois, simplesmente não é verdade que Schuchardt não apresente um princípio positivo que ocupasse o lugar do princípio da regularidade da mudança dos neogramáticos” (idem) – essa é a acusação que Hall faz ao texto de Schuchardt –, uma vez que “ele ofereceu, justamente, **o princípio da irregularidade da mudança**” (idem). Paixão de Sousa entende que isso se dá porque “o problema, ao que parece, é que a historiografia de inspiração estruturalista não consegue enxergar, na irregularidade, matéria de que se façam princípios decentes” (idem).

Do ensaio introdutório de Paixão de Sousa cumpre destacar os seguintes itens:

1. Schuchardt e a teoria da mudança, em que a autora afirma que “o princípio da irregularidade de Schuchardt, aspecto fundamental para entendermos sua crítica aos neogramáticos e sua visão sobre a linguagem (e sobre o fazer científico), está resumido na sentença acima em que ele oferece explicitamente sua alternativa à proposta central dos neogramáticos: a única regularidade está na irregularidade das mudanças” (Paixão de Sousa, 2010, p. 7);

2. Schuchardt e a doutrina das mudanças regulares, “trata-se de uma argumentação lógica clássica, pelo método dedutivo”, para a qual a autora chama a atenção a respeito do “trecho inicial em que a primeira crítica de Schuchardt se dirige”: à própria formulação do princípio das leis fonéticas. Primeiro, diz Paixão de Sousa, a formulação obscurece o sentido do termo “lei”; segundo, a formulação não explicita o sentido do termo “exceção”. Configura-se, assim, conforme esclarece a autora, um sofisma: “pois na realidade há sim exceções no funcionamento das ‘leis regulares’ – não exceções denunciadas por seus críticos, mas sim exceções apontadas pelos próprios formuladores da doutrina para garantir o funcionamento regular das leis. A proposição, por isso, fere a lógica: o que ela afirma, de fato, é que **guardadas as devidas exceções, as leis fonéticas operam sem exceções**” (Paixão de Sousa, 2010, p. 12). Isso explica porque anteriormente havíamos nos referido: *as leis fonéticas que em tese não deveriam ter exceção*.

Os outros dois itens subsequentes – **2.1. A questão da “analogia”** e **2.2. A questão da relatividade espaço-temporal** –, serão itens

decorrentes desse anterior, pois as exceções, conforme a autora relembra Schuchardt, “são: a atuação contraditória de outras leis fonéticas; a atuação da analogia; e a provisão do recorte temporal e espacial ideal” (ibidem, p. 12).

E por último, o item **3. Ler Schuchardt hoje**, em que a autora procura expor a “melhor justificativa para a apresentação de uma nova edição para o livro de Schuchardt contra os neogramáticos”, que, segundo ela, já foi dada pelos seus primeiros re-editores quarenta anos atrás, ou seja, a de “oferecer aos alunos a aos especialistas de hoje um texto que ainda pode ser muito inspirador, e no qual apenas as obras citadas estão superadas – todo o resto permanecendo o mais fresco que nunca” (Paixão de Sousa, 2010, p. 25).

É justamente por essa razão que a autora (Paixão de Sousa, 2010, p. 25) indica “aos interessados em avaliações mais consistentes e cuidadosas sobre a posição singular de Hugo Schuchardt frente à linguística da virada dos XIX e XX” uma literatura mais especializada, como a edição de 1972 de *Über die Lautgesetze: Gegen die Junggrammatiker*, cuja tradução para o inglês [On sound laws: against the neogrammarians] ficou a cargo de Terence Wilbur e Theo Vennemann. Segundo a autora, tal estudo conta com “uma ótima biografia de Schuchardt” realizada pelo primeiro dos editores e dois ensaios sobre sua teoria fonológica, realizados pelo último, Theo Vennemann. A outra indicação de Paixão de Sousa é “o completíssimo *The Laugesetz-Controversy: a documentation*”, de 1977, organizado por Terence Wilbur e não por Konrad Koerner¹⁸. A última recomendação feita pela estudiosa é referente à “monumental ‘*La Linguistica dell’Ottocento*’ de Anna Mopurgo Davies”. A obra de Mopurgo Davies (1937-2014), a que nossa tradutora compreensivelmente reputa como “profundamente erudita e extremamente agradável de ler”, é de 1996 e caracteriza-se como uma das principais bibliografias sobre a linguística desenvolvida e praticada nos 1800, que, como se sabe, era basicamente de orientação comparativa e histórica.

Paixão de Sousa (2010, p. 26) ainda ressalta que “o texto de Schuchardt é exigente em mais de um sentido: de um lado porque requer [...] o comprometimento absoluto de seu leitor com a independência intelectual; mas de outro lado, porque exige dele grande

paciência e habilidade decifratória. O texto não se dá à fácil interpretação: demanda tempo e empenho do leitor”.

Contudo, ressalta-se que a importância da publicação de tal obra entre nós está na sua atual relevância, pois, como disse sua tradutora, introdutora e organizadora: “é esta a impressão suscitada pela leitura de ‘Sobre as leis fonéticas’: é um livro no qual tudo está ultrapassado (as referências bibliográficas, o debate que suscitou sua escrita, as próprias leis fonéticas referidas no título) – tudo, menos as ideias de Schuchardt” (Paixão de Sousa, 2010, p. 25).

Por fim, acrescente-se ainda o mérito de essa ser a primeira obra do grande linguista e romanista, o mestre de Graz, a ser traduzida para o português. Nem mesmo Serafim da Silva Neto, que, em seus trabalhos, o citava reiteradamente o fez. As ideias de Hugo Schuchardt merecem entre nós maior divulgação, assim como melhores discussão e contextualização histórica.

Referências bibliográficas

- CHAMBERS, J.K. (2008). “Louis Gauchat, Proto-Variationist”. In: *Historiographica Linguistica*, vol. 35, p. 215 –225.
- DARMESTER, Arsène (1887). *La vie des mots – étudiée dans leurs significations*. Paris: Delagrave.
- GARTNER, Theodor (1883). *Raetoromanische Grammatik*. Heilbronn: Verlag Gebr. Henninger, [reprod. moderna em Bremen: Editora Dogma, 2012].
- IORDAN, Iorgu (1973). *Introdução à Linguística Românica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- JANKOWSKY, Kurt, R (1995). “Editor’s Introduction”. In: SCHERER, Wilhelm. *Zur Geschichte der Deutschen Sprache: with an introductory article by Kurt R. Jankowsky*. New ed. Amsterdam: John Benjamins, pp. IX-XXIV. (Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science. Series I, Amsterdam classics in linguistics, 1800-1925, v. 16).
- LESKIEN, August (1876). *Die Declination im Slavisch-Litauischen und Germanischen*. Leipzig: S. Hirzel.
- MORAES, Jorge Viana de (2015). *Unidade na diversidade: as ideias de Serafim da Silva Neto como subsídios para a constituição de uma teoria da variação linguística*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,

- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-23032016-131430/>>. Acesso em: 2017-09-04.
- MORAES, Jorge Viana de (2018). “Hugo Schuchardt, Silva Neto, Weinreich e Labov: a relação entre alguns scholars e suas contribuições para os Estudos Crioulísticos”. In: *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, vol. 27, p. 167-228.
- OSTHOFF, Hermann; BRUGMANN, Karl (1878). "Vorwort" In: *Morphologische Untersuchungen auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen. I. Theil*. Leipzig: S. Hirzel.
- SAUSSURE, Ferdinand de (2006). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, [1916].
- SCHERER, Wilhelm (1995). *Zur Geschichte der Deutschen Sprache: with an introductory article by Kurt R. Jankowsky*. New ed. Amsterdam: John Benjamins, (Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science. Series I, Amsterdam classics in linguistics, 1800-1925, v. 16).
- SCHUCHARDT, Hugo. (1864). *De sermonis Romani plebei vocalibus*. Dissertatio Philologica. Bonnae: Formis Carthausianis.
- SCHUCHARDT, Hugo (1870). *Über einige Fälle bedingten Lautwandels im Churwälschen*. Gotha: Perthes' Buchdruckerei.
- SCHUCHARDT, Hugo (1885). *Ueber die Lautgesetze*. Gegen die Junggrammatiker. Berlin: Oppenheim.
- SCHUCHARDT, Hugo (1907). “Die iberische Deklination”. In *Sitzungsberichte der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien*. In: Philosophisch-Historische Klasse, vol. 157, p. 1–90.
- SCHUCHARDT, Hugo (1910). “Sachwortgeschichtliches über den Dreschflegel”. In: *Zeitschrift für romanische Philologie*, vol. 34, p. 257–294.
- SCHUCHARDT, Hugo (1976). *Hugo Schuchardt-Brevier - Ein Vademekum der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Tübingen: Max Niemeyer. (Unveränderter reprografischer Nachdruck der 2., erweiterten Auflage, Halle (Saale), 1928).
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; Marvin I. HERZOG (2006). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, [1ª ed. orig. 1968].

Palavras-chave: Hugo Schuchardt; Leis fonéticas; Neogramáticos.

Keywords: Hugo Schuchardt; Phonetic laws; Neogrammarians.

Notas

* Doutor em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo, com tese defendida no campo da História das Ideias Linguísticas. Professor da disciplina *História das Ideias Linguísticas* no curso de Licenciatura em Letras: Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Paulo – IFSP- SPO. É vice-líder do GT Gramáticas: história, descrição e discurso (CNPq/USP); Membro do Grupo de Trabalho em Historiografia da Linguística Brasileira da ANPOLL; Membro do Comitê Científico da área de Historiografia Linguística da ABRALIN – 2018-2019 e Membro do comitê editorial dos Cadernos de Linguística (CadLin) da ABRALIN. Email: jorgevianamoraes@gmail.com

¹ Disponível no site: <https://humanidadesdigitais.org/o-que-sao-humanidades-digitais/>. Acesso em: 15 jun. 2017.

² Ver o capítulo *Sprachwissenschaft im Verhältnis zur Ethnographie, Anthropologie und Kulturgeschichte* [Ciências da Linguagem em relação à Etnografia, Antropologia e História cultural] em Schuchardt-Brevier, 1928, p. 334 *et seq.*

³ Schuchardt esclarecia a questão da seguinte forma: a) “Eu escolhi a outra sequência de palavras não por desejo de mudança, mas porque para mim a iluminação das palavras através das coisas é mais essencial [...] e as coisas têm sido, assim, [estabelecidas] antes das palavras [as designarem]”. No original: “Ich habe die andere Wortfolge nicht aus Änderungssucht gewählt, sondern weil für mich die Beleuchtung der Wörter durch die Sachen das Wesentlichere [ist] und die Sachen ja von Anfang an vor den Wörtern gestanden haben” (Schuchardt, 1910, p. 257); e em outra obra: b) “Ideias e palavras são sempre coisas no sentido absoluto [...]. Não há razão para uma disputa de prioridade aqui; evidentemente, algo tem que estar lá antes que possa ser designado, nomeado, representado, simbolizado”. No original: “Vorstellungen und Wörter sind stets auch Sachen im Absoluten Sinn [...]. Hier bleibt kein Raum für einen Prioritätsstreit, den es ist selbstverständlich, dass etwas dasein muss, bevor es bezeichnet, benannt, abgebildet, symbolisiert werden kann [...]” (Schuchardt-Brevier, 1928, p. 126).

⁴ Traduzimos: “A maioria das línguas românicas pertence originalmente à língua latina, ou para dizer com maior precisão, à língua rústica (rural) romana”. Schuchardt com esta dissertação aprofunda e detalha o que anteriormente Friedrich Diez, fundador da Filologia Românica e seu mestre em Bonn, havia trazido como novidade para os estudos de filologia que se fazia na tradição alemã da época, criando inclusive uma reviravolta no campo, ao considerar a linguagem romana plebeia ou vulgar, e não o latim escrito, padrão clássico elegante, como origem das línguas românicas.

⁵ No original: “1868 (Vok. Des Vulgärlat. III, 32...) habe ich meine Theorie von der geographischen Abänderung zwar nur angedeutet, aber deutlich, und sie 1870 zum Gegenstand meiner Leipziger Probevorlesung (Über die Klassifikation der romanischen Mundarten) gemacht, der u. a. G. Curtius, A. Ebert, Fr. Zarncke, A. Leskien, H. Paul, E. Sievers, K. Brugmann, H. Suchier beiwohnten. Das soll nur besagen daß sie nicht in einem kleinen Winkel stattgefunden hat; gedruckt wurde sie allerdings erst 1900.”.

⁶ Pelos menos, segundo os preceitos da moderna abordagem das Ciências da Linguagem, no final do século XIX.

⁷ No entender de alguns, essa Universidade estava dominada pelos Neogramáticos. Isso levou Schuchardt, irritado, a buscar novos horizontes.

⁸ A expressão *Lautwandels* também pode ser traduzida por “trocas” de som. Segundo a leitura que Weinreich; Labov e Herzog (2006 [1968], p. 51) fizeram desse termo em alemão, as “trocas” de som “são alterações em termos de processos sincrônicos unicamente, e são tidas como regulares”.

⁹ De acordo com os romanistas, Churwälschen foi a denominação equivocada que Friedrich Diez deu ao Rético ou Reto-romance, “mas apenas porque os dialetos relacionados em Tirol e Friuli eram quase desconhecidos para ele”[...] aber nur weil ihm die verwandten Mundarten in Tirol und Friaul fast unbekannt waren”, segundo afirma Theodor Gartner (1883, p. XIX) em sua *Raetoromanische Grammatik*. Nesse caso, Diez foi seguido por Schuchardt, que, no entanto, considera não apenas estes, mas também outros dialetos que compõem esta importante língua românica, normalmente identificada por três variantes: o friuliano, da região do Friuli-Venezia Giulia, Itália; o ladino, falado nas montanhas Dolomitas na Itália (Trentino-Alto Ádige e Vêneto) e o romanche, circunscrito à Suíça, sendo uma das quatro línguas oficiais desse país.

¹⁰ Citação no original: “Die Verschiedenheit dieser Formen mag zum Teil auf Rechnung der mundartlichen Verschiedenheit gesetzt werden; keinesfalls werden wir irgendwo ein ganz streng durchgeführtes Gesetz wahrnehmen”.

¹¹ A aparente contradição entre sistema e mudança cria um dos pontos de ruptura epistemológica, no qual emerge, na década de 1960, o Programa de Pesquisa da Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]).

¹² No original: “Les changements de sons se sont produits si régulièrement qu’on a pu dire que les lois phonétiques sont absolues, qu’elles agissent d’une aveugle necessite et qu’elles ne permettent et ne souffrent aucune exception” (Darmesteter, 1887, p. 9).

¹³ No original: “Disons que la natura des lois phonétiques est en ce moment l’objet de discussions animées et approfondies entre les linguistes d’aAllemagne. Nous ne pouvons nous étendre sur ce point, et renvoyons le lecteur, entre autres ouvrages, au livre de M. Hugo Schuchardt, *Ueber die Lautgesetze, Gegen die Junggrammatiker*, Berlin, 1885”.

¹⁴ No original: “Lässt man aber beliebige zufällige, unter einander in keinen Zusammenhang zu bringende Abweichungen zu, so erklärt man im Grunde damit, dass das Object der Untersuchung, die Sprache, der wissenschaftlichen Erkenntniss nicht zugänglich ist” (Leskien, 1876, *Einleitung*, p. XXVIII).

¹⁵ Para saber mais sobre a importância de Scherer e de sua obra sobre os Neogramáticos e seu credo, vj Jankowsky (1995, p. xxiii).

¹⁶ No original: “Aller Lautwandel, soweit er mechanisch vor sich geht, vollzieht sich nach ausnahmslosen Gesetzen, d.h. die Richtung der Lautbewegung ist bei allen Angehörigen einer Sprachgenossenschaft, außer dem Fall, daß Dialektspaltung eintritt, stets dieselbe, und alle Wörter, in denen der Lautbewegung unterworfenen Laut unter gleichen Verhältnissen erscheint, werden ohne Ausnahme von der Veränderung ergriffen” (Osthoff; Brugmann, 1878, MU, Vorwort, p. XIII).

¹⁷ De acordo com Paixão de Sousa (2010), para Hall o texto de Schuchardt era “anticientífico” e voltado ao debate estéril de “minúcias”. Entretanto como ela bem

argumenta: “precisamos lembrar que o objetivo de Schuchardt neste livro não era sequer propor, e muito menos provar, vinte e nove teses – ou tese alguma; seu objetivo era discutir o princípio fundador da escola neogramática, a partir de um método dedutivo, e demonstrar logicamente sua invalidade” (Paixão de Sousa, 2010, p. 21-22).

¹⁸ Konrad Koerner – por uma falha tipográfica o nome aparece grafado duas vezes como “Kroner” (pp. 25 e 26) –, a quem a autora reputa como o responsável pela edição e pela introdução de *The Lautgesetz-Controversy: a Documentation*, de 1977. Efetivamente a introdução desse volume ficou a cargo de Koerner, especialista no assunto, não a edição, que é de responsabilidade de Terence Wilbur. Além de autor da introdução do referido volume, Koerner é o editor geral da série, da qual este volume (nº 09) faz parte; série que já se tornou clássica nos estudos historiográficos, cujo título é “Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science – Series I – Amsterdam Classics in Linguistics, 1800-1925”.

UMA VIDA PELA LINGUAGEM

AGUSTINI, C.; RODRIGUES, E. (Orgs.). *Uma vida pela linguagem: homenagem a Émile Benveniste*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

As condições de emprego das formas não são, em nosso modo de entender, idênticas às condições de emprego da língua. São, em realidade, dois mundos diferentes, e pode ser útil insistir nesta diferença, a qual implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar (BENVENISTE, 2006[1970], p.81).

A epígrafe que selecionamos para iniciarmos essa resenha encontra-se no artigo “O aparelho formal da enunciação”, de Émile Benveniste, publicado em 1970. Nela, Benveniste enfatiza a necessidade de se insistir na diferença entre “emprego das formas”, modo semiótico, e “emprego da língua”, modo semântico. Essa distinção, que estabelece dois modos distintos de significância na língua, foi instituída pelo autor ao longo de sua teorização e evidencia duas perspectivas distintas de descrição e de interpretação. Nos dizeres do autor: “Eis aí verdadeiramente dois universos diferentes, embora abarquem a mesma realidade, e possibilitem duas linguísticas diferentes, embora os seus caminhos se cruzem a todo instante” (BENVENISTE, 2005[1962], p.139). Em suas reflexões, Benveniste, considerando como inextricável a relação entre esses dois domínios, coloca-se contrário às perspectivas linguísticas que expurgam o sentido, dado que, para ele, de qualquer ponto em que se analise a língua, “essa cabeça de medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam” (BENVENISTE, 2005[1962], p.135).

Situando o mote dessa epígrafe, entrevemos que os dizeres nela reunidos em muito se articulam às discussões apresentadas no livro “Uma vida pela linguagem: homenagem a Émile Benveniste”, organizado por Cármen Agustini (UFU) e Eduardo Rodrigues (UNIVÁS). Esse livro, constitui, do nosso ponto de vista, um acontecimento na Linguística e um encontro feliz aos interessados pela obra de Benveniste. Nele é possível contemplar reflexões importantes que partem da teorização desse autor e analisar modos distintos de ler

Benveniste hoje, mais de quatro décadas após o seu falecimento e em um cenário linguístico bastante distinto de quando cunhava suas elucubrações. Os organizadores, na Nota Prévia da obra, ponderam sobre a singularidade e a importância da teorização benvenistiana para os estudos da linguagem e finalizam dizendo: “Desejamos aos nossos leitores que a sua leitura lhes seja a abertura de um importante horizonte de reflexão” (2018, p.10). Assim, eles nos convidam à leitura desse livro que reúne, além da Apresentação redigida por Elvira Narvaja de Arnoux, dez capítulos, sendo eles escritos, respectivamente, por: Eduardo Guimarães; Jean-Claude Coquet; Cármen Lúcia Hernandes Agustini; Eduardo Alves Rodrigues; Jean-Michel Adam; Luciana Nogueira; Bethania Mariani e Maria Claudia G. Maia A. do Brasil; Maria Inês Pagliarini Cox; Sheila Elias de Oliveira; e Luiz Francisco Dias. Esse livro integra, assim, reflexões de estudiosos do Brasil e do exterior sobre a obra desse grande linguista, que imprimiu em seus estudos uma nova forma de descrever e de interpretar a linguagem.

Na “Apresentação”, Elvira Narvaja de Arnoux expõe-nos um panorama geral da obra, circunstanciando a relevância dos estudos benvenistianos tanto no âmbito das ciências da linguagem quanto no âmbito das ciências humanas, dado que esse estudioso, em sua teorização, tributário, em certa medida, ao programa saussuriano, estabelece, dialogando com outros campos do saber, as bases de uma Linguística do Discurso. Diríamos mais: Benveniste, muito à frente de seu tempo, por interessar-se em analisar o poder significativo da linguagem, não poderia limitar-se ao estudo da língua estrita em si, desconsiderando o homem e os aspectos histórico-culturais da língua. Por isso, funda uma Linguística distinta daquela de seu tempo; funda uma “outra maneira de ver as mesmas coisas” (BENVENISTE, 2006[1970], p.81) a partir do viés da significação.

O primeiro capítulo do livro, de autoria de Eduardo Guimarães, intitulado “O interesse de Benveniste”, é inovador no modo de ler Benveniste hoje. Adotando como ponto de vista a História das Ideias Linguísticas, Guimarães volta-se à análise da obra de Benveniste considerando-a um acontecimento na história da Linguística e na história das ciências humanas. Adotando como ponto de partida de sua análise o acontecimento decisivo da distinção benvenistiana dos dois modos de significância da língua, o modo semiótico e o modo semântico, Guimarães analisa os textos reunidos na seção “O homem

na língua” dos *Problemas de Linguística Geral I*; e os artigos “Os níveis da análise linguística” (1962) e “Natureza do signo linguístico” (1939), além de outros, assumindo-os como acontecimentos. No que concerne aos artigos presentes na seção “O homem na língua”, Guimarães ressalta que neles Benveniste focaliza suas análises nas relações subjetivas marcadas na língua – paradigmáticas. Por seu turno, no artigo “Os níveis da análise linguística” (1962), Benveniste relaciona forma (divisão) e sentido (integração). Já no artigo “Natureza do signo linguístico” (1939), Guimarães aponta que, embora o acontecimento da distinção entre semiótico e semântico não esteja ainda nomeado, encontra-se em operação na teorização de Benveniste. Nos dizeres de Guimarães: na obra de Benveniste há “um trabalho permanente em torno da questão da estrutura da língua e da produção do sentido” (p.39), sempre a partir do duplo funcionamento da língua. Segundo Guimarães, a distinção empreendida por Benveniste entre semiótico e semântico funda sua teorização sobre a linguagem e propicia os fundamentos de uma nova semiologia geral. Voltando-se para a análise de outros acontecimentos na obra de Benveniste, tal como a edição póstuma do *Dernières Leçons* (2012), bem como a publicação de *O vocabulário das instituições indo-européias* (1969), Guimarães salienta que, mesmo nessas obras, o acontecimento da formulação semiótico-semântico, o qual posteriormente será denominado *relação de interpretância*, está em operação nas análises empreendidas por Benveniste, isso porque, conforme Guimarães assevera, “o que ele [Benveniste] faz é um trabalho permanente de teorização que se desenvolve na medida em que as análises das línguas exige” (p.53). Isto posto, o modo de ler Benveniste empreendido por Guimarães contrapõe-se a leituras reducionistas do trabalho desse linguista, as quais, por exemplo, não consideram a produção desse autor como teorização e não veem coerência no conjunto de sua obra. Guimarães, em seu capítulo, abre um novo horizonte de reflexão e de análise dessa teorização, a qual, segundo ele, foi se “desenhando”, se “construindo” nessa “prática de análise que articula sempre o processo de descrição com a necessidade de teorização” (p.55). É possível compreender, então, da perspectiva aberta por Guimarães, que o fazer científico, do ponto de vista de Benveniste, é provisório, dado que a prática de análise e de descrição das línguas leva-o a resultados outros que demandam

teorização; e que a coerência do discurso benvenistiano é produzida pelo ponto de vista a partir do qual elege analisar, a significação.

Jean-Claude Coquet, da Université de Paris VIII, apresenta, em seu texto “Benveniste e o conceito de indução: as relações de interpretância e de integração”, de que modo, do seu ponto de vista, Benveniste emprega em sua teorização o método indutivo. Segundo Coquet, Benveniste, ao considerar que a experiência se inscreve na língua, lança mão do emprego desse método em suas descrições. De acordo com Coquet, esse ponto de vista adotado por Benveniste vai na contramão de outros estudiosos da época, os quais, movidos pelo desejo de cientificidade, privilegiaram o método dedutivo. Diz Coquet: “a experiência é o ponto a partir do qual se convoca a indução” (p.59). Na sequência, o autor retoma a obra *Dernières leçons* (2012) e a relação aí estabelecida por Benveniste entre língua, escrita e fala; sendo o sistema interpretante, a língua, e os sistemas interpretados, a escrita e a fala. Contudo, conforme Coquet, o caminho de análise percorrido por Benveniste parte da escrita, o interpretante, para o interpretado, a língua. Ele afirma:

redesenhamos a cadeia a partir do ponto de partida, a escrita:
<escrita → fala → língua → sociedade → natureza (*phusis*),
cultura (*logos*)>. A abordagem própria de Benveniste toma,
então, apoio sobre o método indutivo (p.65).

Segundo Coquet, a escrita, por autosesmiotizar a língua, expõe a relação de integração no plano gramatical e a relação de interpretância no plano semântico, as quais se integram pelo método indutivo. A leitura empreendida pelo autor do capítulo é arrojada, dada a complexa inversão da cadeia anteriormente apresentada. O método indutivo implica generalização de um resultado provisório, perspectiva que, aos leitores da teorização benvenistianiana, apresenta-se incongruente, haja vista o método de reconstrução semântica por ele mobilizado. É válido lembrar que Benveniste centra sua teorização no estudo da significação implicada no funcionamento da linguagem. Nesse funcionamento, a relação língua-homem-cultura, nessa teorização, é constitutiva, o que inviabiliza desde o início generalizar. Contudo, na análise de Coquet, o resultado provisório obtido por Benveniste em suas descrições serve só e somente só para o caso específico de uso da língua

em análise, não produzindo, assim, uma generalização para toda e qualquer ocorrência semelhante.

Cármem Agustini, no terceiro capítulo do livro, intitulado “Émile Benveniste: o duplo funcionamento da língua no discurso”, apresenta-nos, por meio de referências cruzadas, como se dá o processo de conversão da língua em discurso nessa teorização e como os conceitos benvenistianos de história e semantismo social estão implicados nesse processo. Com relação à história, Agustini assevera que o sentido é construído a partir das redes relacionais. Já com relação ao semantismo social, a autora pondera que é ele que “viabiliza a estabilidade do sentido, tornando-o re-produzível em e por meio de outras enunciações” (p.71). Após precisar alguns conceitos benvenistianos, tais como língua, linguagem, cultura, personalidade, entre outros, Agustini volta-se à especificação da dupla natureza da língua proposta por Benveniste, o plano semiótico e o plano semântico. Baseando-se em Benveniste, segundo a autora,

não há como revogar a destinação da língua: ela é forma e sentido com dupla função linguística: significar para distinguir e (re)conhecer os signos linguísticos e seus valores relativos no plano semiótico e compreender para ‘comunicar’ e *trocar* mensagens e, assim, veicular sentidos, no plano semântico (p.80).

Em virtude dessa natureza e da relação de interdependência entre língua-sistema e língua-discurso, Agustini assevera: “o sentido não é intrínseco à forma; é relacional e, por ser relacional, é equívoco” (p.79). De modo a evidenciar esse caráter, a autora analisa três textos em Língua Portuguesa de modo a dar a ver o funcionamento semiótico-semântico da língua no discurso e a implicação da história e do semantismo social nesse funcionamento. Ao final, ela conclui: “o sentido é relacional e histórico e, por isso, está em relação de dependência à situação de discurso, à experiência de linguagem e ao repertório dos co-locutores” (p.92); é relacional, porque é equívoco; é histórico porque (com)porta certa estabilização que permite a comunicação. A leitura empreendida por Agustini da obra benvenistiana, nesse e em outros artigos, sem dúvida, destaca-se entre aquelas que, de modo muito significativo, reatualizam a produção desse

linguista, desvinculando-a dos reducionismos aos quais é comumente discursivizada e instaurando novos modos de ler/compreender seus conceitos e suas filiações. Ao estabelecer referências cruzadas e ao considerar a obra de Benveniste como teorização que vai se tecendo ao longo dos anos, a autora instaura um ponto de vista que a permite empreender reflexões que dão visibilidade à complexidade dessa teorização, bem como atualizam os modos de ler-interpretar essa linguística que, colocada no centro das ciências humanas, centra seu interesse nas relações de linguagem, isto é, na significação.

O capítulo “A noção de simbólico em Benveniste: um percurso pelos PLG”, de Eduardo Alves Rodrigues, por seu turno, analisa de que modo a noção de simbólico é delineada por Benveniste na primeira parte dos *Problemas de Linguística Geral I e II*, intitulada “Transformações da linguística”. Segundo Rodrigues, o modo como essa noção é concebida na obra de Benveniste possibilita-o (des)filiar-se do estruturalismo em voga na época e fundar uma concepção de linguagem própria, na qual está implicada a subjetividade. Voltando-se para a análise das formulações de Benveniste nas quais o significante “simbólico” opera, o autor busca compreender, baseando-se metodologicamente em Pêcheux, os efeitos de sentidos produzidos no fio discursivo dessas formulações. Em sua análise, Rodrigues assinala que a faculdade de simbolizar, em Benveniste, sendo inerente ao homem, “constitui a base comum que estrutura e organiza pensamento, linguagem e sociedade” (p.101). Essa base comum, a língua, no jogo entre o plano semiótico e o plano semântico, coloca em funcionamento o poder da significação. A leitura-interpretação empreendida por Rodrigues nesse capítulo, a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso, focalizando as redes relacionais de sentidos que, nas formulações benvenistianas, engendram a noção de simbólico, ilustra as várias possibilidades de entrada na teorização de Benveniste. Ao focalizar sua análise na noção de simbólico nessa teorização, Rodrigues volta-se à compreensão, por meio do jogo parafrástico, da significação, a qual sustenta todo o projeto linguístico empreendido por Benveniste e o distingue das perspectivas dominantes em sua época. Isso mostra o caráter autoral da obra de Benveniste.

Jean-Michel Adam, no quinto capítulo desse livro, intitulado “O programa da ‘translinguística dos textos, das obras’ e sua recepção no limiar dos anos 1970”, propõe, delineando a teoria do texto e do

discurso a qual pratica, ler o programa benvenistiano e analisar sua recepção por Meschonnic, Todorov, Kristeva e Barthes. Voltando-se, primeiramente, à análise do artigo “Semiologia da língua” (1969) de Benveniste, Adam debruça-se sobre a delimitação dos dois modos de significância da língua, o modo semiótico e o modo semântico, a fim de compreender a possível relação entre esses modos com a indicação de Benveniste, ao final do referido texto, de uma translinguística dos textos, das obras. Para Adam, a Linguística do sistema (semiótico), a Linguística da enunciação (semântico) e a Translinguística dos textos, das obras (metassemântica) constituiriam a base da Linguística do Discurso proposta por Benveniste. Na sequência, o autor analisa as recepções da obra benvenistianiana por alguns autores, os quais contribuíram para a elaboração de sua teoria do texto e do discurso. Primeiramente, Adam retoma a ‘teoria do discurso’ proposta por Tzvetan Todorov, a qual delimita o discurso como “o que está além da língua, mas abaixo da enunciação”, bem como circunscreve a análise aos gêneros. Em relação à ‘semanálise’ de Julia Kristeva, a qual se baseia em Benveniste e na metapsicologia de Freud, Adam salienta que o seu centro é o conceito de texto e que, por isso, suas preocupações extrapolam a linguística. Por fim, o autor retoma Roland Barthes, que defende a ideia de uma ‘segunda linguística’ a partir de Benveniste, a linguística do discurso ou translinguística, a qual deveria ser situada na retórica. Em sua conclusão, Adam apresenta sua proposta teórica de desenvolvimento da translinguística indicada por Benveniste, uma *análise textual dos discursos*, “teoria geral que versa tanto sobre a descrição e a definição das diferentes unidades como sobre as operações de textualização que, em todos os níveis de complexidade, os enunciados portam o traço” (p.141). Logo, Adam propõe, a partir da teorização de Benveniste, o desdobramento dessa para uma “nova” teoria linguística que abarca o texto e o discurso. “Nova” não no sentido de inédita, dado que há indícios nessa teorização dessa possibilidade, mas “nova” no sentido dado por Adam no que concerne à “análise textual dos discursos”, a partir da qual delinea as possibilidades de descrição de novas unidades para além da frase. A proposta de Adam é inovadora e coaduna com o possível interesse de Benveniste pela poética, quando das notas sobre a obra de Baudelaire (cf. BENVENISTE, 2011). A argumentação do autor demonstra o universo

de possibilidades que a teorização benvenistiana deixa vislumbrar no âmbito linguístico.

Em “Reflexões em torno do conceito de *arbitrário* em Saussure e Benveniste”, Luciana Nogueira apresenta-nos suas reflexões sobre o conceito em questão no interior da teorização desses dois linguistas. Primeiramente, a autora volta-se à obra de Michel Bréal, a qual possui relação com os desenvolvimentos posteriores do conceito. Nas análises das formulações de Bréal, Nogueira salienta o aspecto convencional da língua, o qual será reelaborado por Saussure na constituição do conceito de arbitrário. Na sequência, retomando o *Curso de Linguística Geral* e os *Escritos de Linguística Geral*, a autora circunstancia a delimitação saussuriana do primeiro princípio da natureza do signo linguístico: a arbitrariedade, e sua relação com a realidade. Prosseguindo sua argumentação, Nogueira volta-se à análise das formulações benvenistianas que deslocam a formulação saussuriana. Segundo Benveniste, entre o significante e o significado, o laço é *necessário*; a arbitrariedade, para o autor, está entre o signo e o referente. Retomando as considerações de Normand e alguns apontamentos na Análise de Discurso sobre os conceitos de “arbitrário” e “valor”, Nogueira expõe as recepções e/ou compreensões dos conceitos em âmbitos distintos. Em sua conclusão, a autora assevera que Benveniste desloca a questão do arbitrário em sua teorização e a recoloca em virtude da *necessidade*. Interessante notar que o artigo de Benveniste que principiou toda a polêmica entorno da arbitrariedade saussuriana foi publicado em 1939 e republicado pelo autor 27 anos depois, em 1966, nos *Problemas de Linguística Geral I*. No prefácio dessa obra, Benveniste diz que esse texto “provocou vivas controvérsias e deu origem a uma série de artigos” (Prefácio PLGI), mesmo assim ele opta por republicá-lo sem qualquer alteração. Esse gesto, em si, constitui desde já um acontecimento importante: o ponto de vista posto por Benveniste em 1939 não se altera, dado que nele já se esboça traços essenciais de sua teorização. A filiação de Benveniste a Saussure é um dado, mas a questão é que essa filiação não é servil: Benveniste considera o que Saussure propõe, mas não se limita a reproduzi-lo; os interesses que os dois possuíam eram distintos. Nessa medida, o retorno de Nogueira à análise desse tema é muito importante para, mais uma vez, delimitar-se as relações e as fronteiras que separam esses dois teóricos.

Bethania Mariani e Maria Claudia G. Maia A. do Brasil, no capítulo “Significância e enunciação na experiência de linguagem de Benveniste e Lacan”, analisam os conceitos de enunciação e significância em alguns textos dos dois autores, expondo o que há de específico em cada um, haja vista seus objetivos e seus campos teóricos distintos, bem como os equívocos possíveis se compreendidos como sinônimos. De acordo com as autoras, o contato entre Benveniste e Lacan se deu no final da década de 50, sendo que, cada qual com suas preocupações, em seus campos específicos, partilhavam, em reuniões de trabalho, o interesse de discutir sobre o estruturalismo e as ciências humanas. As autoras discorrem sobre a relação entre os dois autores, retomando formulações nas quais Lacan cita Benveniste, e o ponto de (des)união entre os campos, haja vista os objetivos distintos sobre os quais edificaram suas teorizações. Analisando os conceitos de significância e enunciação em Benveniste, Mariani e Brasil assinalam: “a língua se semantiza na enunciação, e, assim, é o que permite levar à análise da significância” (p.187-188). A significância refere-se à propriedade de significar da língua, a qual, quando convertida em discurso, gera o que Benveniste denomina enunciação. Já para Lacan, conforme as autoras, a significância refere-se a algo além da significação; ela “tem efeito de significado” (p.192), mas, diferentemente do significado que faz Um, a significância faz furo. Nas palavras das autoras: “a enunciação do campo lacaniano é aquela, portanto, que encena os significantes inconscientes do sujeito e que permite dizer em um dito aquilo que se apresenta interdito: eis a função da significância” (p.192). Ao final, Mariani e Brasil ponderam que, em virtude de estarem em campos do saber distintos, Benveniste e Lacan seguem caminhos diferentes, embora o diálogo entre eles, em virtude do estruturalismo e das ciências humanas, ocorra. A relação entre Lacan e Benveniste é palco de inúmeras discussões e inúmeros equívocos. Nesse sentido, as autoras, nesse capítulo, com bastante propriedade, por inscreverem-se na área da linguística e da psicanálise, elucidam, por meio da análise das formulações desses teóricos, seus pontos de contato e de afastamento, ressaltando as especificidades de cada conceituação em virtude do campo teórico mobilizado.

No capítulo “O sujeito da enunciação: de um conceito a um valor na ‘prática de produção de texto’”, Maria Inês Pagliarini Cox ressalta que a Linguística, durante algum tempo, por dedicar-se ao estudo da forma

em detrimento do estudo dos usos da língua, manteve-se restrita à análise das formas puras. Posicionando-se contrário a essa tomada de posição, Benveniste, colocando como centro de suas preocupações a significação, abre um novo horizonte à Linguística, ao edificar uma teorização que permite voltar-se à análise da enunciação e do discurso. Segundo Cox, no Brasil, na década de 1970, a Linguística proposta por Benveniste surge como teorização importante para se pensar o ensino de escrita. Em vista desse cenário, a autora propõe analisar de que modo a teorização benvenistiana e a pedagogia crítica concebem o ‘sujeito’ e como essas concepções afetam o processo de ensino e de aprendizagem. Passando em revista pela teorização benvenistiana, Cox assinala que a subjetividade constitui o centro dessa teorização e que a concepção de sujeito é revestida de um tom humanista, não científico. Por seu turno, a autora retoma a concepção de sujeito para a pedagogia crítica, segundo a qual alunos e professores possuem o direito de serem ‘sujeitos de’, de assumirem a função de ‘sujeitos’ nesse processo; sujeitos críticos que reivindicam “uma prática educativa transformadora” (p.211). Em vista desse delineamento, Cox apregoa uma convergência entre as concepções de sujeito na teorização benvenistiana e na pedagogia crítica, no que concerne à prática de produção de textos. Voltando-se sobre as formulações de pesquisadores importantes sobre a prática de produção de textos, como Pécora, Geraldi e Rocco, Cox aponta de que modo essa prática, quando falseada em seu caráter intersubjetivo, anula o sujeito em prol de uma atividade linguística artificial. A argumentação apresentada pela autora é relevante, dado que nos permite analisar os deslocamentos pelos quais a teorização benvenistiana foi submetida para se (re)pensar o contexto de ensino de escrita e as relações (inter)subjetivas implicadas. É válido ressaltar, como pontuou Cox, que, na pedagogia crítica, o sujeito é compreendido como indivíduo; já em Benveniste, o conceito de sujeito refere-se a uma posição adotada no discurso, o que não se atrela necessariamente a seres reais no mundo. Além disso, por propor uma Linguística cujo centro de interesse é a significação, a teorização benvenistiana sobre sujeito vai muito além das marcas enunciativas que evidenciam sua presença no discurso.

Sheila Elias de Oliveira, no capítulo “Linguagem, interdição e subjetividade em Benveniste”, analisa os textos “O homem livre”, presente no *Vocabulário das Instituições Indo-européias I*, e “A

blasfemia e a eufemia”, republicado no *Problemas de Linguística Geral II*. Nesses textos de Benveniste, Oliveira busca refletir sobre a concepção de sujeito da enunciação, no bojo dessa teorização, tendo em vista seu caráter social e inconsciente. Segundo a autora, essa concepção tem sido lida de modo muito reduzido, desconsiderando o movimento teórico empreendido pelo autor em sua reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Em “O homem livre”, Oliveira destaca o fato de Benveniste tratar os “estatutos sociais” como instituições, fato que os retira de seu efeito de evidência e os coloca como construções humanas. Nesse texto, Oliveira salienta que a análise de Benveniste da oposição livre-escravo no indo-europeu nos conduz à reflexão de que esse par opositivo, em seus usos, resguarda uma relação antitética, a qual coloca na base da intersubjetividade a relação indivíduo e sociedade. No artigo “A blasfemia e a eufemia”, segundo Oliveira, Benveniste considera a blasfemia – substituição do “nome de Deus por sua injúria” (BENVENISTE, 2006[1966], p.259-262) – como expressiva e não comunicativa. A eufemia, por seu turno, refere-se à censura suscitada pela blasfemia. Oliveira destaca o fato de que, em sua análise,

Benveniste dá visibilidade ao funcionamento inconsciente da linguagem, e também ao funcionamento coercitivo da sociedade. Ele expõe a desigualdade dos sujeitos enquanto falantes, e os movimentos de imposição e de resistência não consensuais pela linguagem (p.233).

Em vista dessas considerações, a autora analisa, a partir do ponto de vista da Semântica do Acontecimento em diálogo com a Análise de Discurso, interditos relacionados ao verbete “câncer”, por meio dos quais identifica, em seus empregos, diferentes eufemismos. As considerações de Oliveira são extremamente relevantes ao desmistificar, a partir de uma leitura atenta e perspicaz da teorização benvenistiana, o conceito de sujeito como “indivíduo uno, inteiro, que se apropria da língua ao enunciar” (p.227) e ao assinalar a relação entre indivíduo e sociedade como base da intersubjetividade (p.230).

No último capítulo do livro, intitulado “Da composição nominal à formação nominal: forma linguística e enunciação”, Luiz Francisco Dias, baseando-se na concepção benvenistiana de “papel transformador

dos compostos nominais”, analisa compostos nominais no português formados a partir do formante -metro. De acordo com Dias, em seus estudos, “Benveniste defende que o fenômeno morfológico composicional é sustentado por uma microssintaxe” (p.248), isso porque há a transformação de orações em signos nominais. A partir dessa perspectiva semântico-enunciativa, Dias analisa os compostos nominais com radical -metro e os divide em três grupos, a saber: 1) “palavras cujo radical inicial não se constitui em palavra autônoma no português” (p.251); 2) “construções nominais modernas, ainda não registradas nos dicionários do português historicamente consagrados” (p.252); e 3) “palavras constituídas em ambientes informais, e a concepção de instrumento, aparelho ou técnica vai se rarefazendo” (p.254). Em suas análises, Dias demonstra enunciativamente que as formações nominais com -metro ancoram suas significações na “relação estabelecida entre a estabilidade dos referenciais históricos e a dinamicidade das pertinências enunciativas” (p.266). De fato, a análise empreendida por Dias configura-se como inovadora no cenário dos estudos linguísticos, dado que, baseando-se em Benveniste, desloca o olhar da análise morfológica tradicional para uma análise que, a partir de parâmetros semântico-enunciativos, permite analisar a *razão enunciativa* do funcionamento das composições nominais.

Ao concluir nossa leitura e fecharmos a obra, voltamos nosso olhar à análise da fotografia de Benveniste presente na capa, cujo sorriso e gesto convidam-nos à instigante tarefa de lê-lo hoje, em um contexto distinto do de sua elaboração, mas não menos instigante. Sem perceber, encontramos-nos, assim como ele, sorrindo: a leitura dessa obra foi, com certeza, um outro feliz encontro.

Érica Daniela de Araújo

Professora no CEFET-MG – Unidade Araxá-MG
Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de
Uberlândia (UFU)

Referências

AGUSTINI, C.; RODRIGUES, E. (Orgs.). *Uma vida pela linguagem: homenagem a Émile Benveniste*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005[1966].

BENVENISTE, E. Os níveis da análise lingüística. In: BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005[1962b], p.127-140.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2005[1974].

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006[1970a], p.81-90.

BENVENISTE, E. A blasfêmia e a eufemia. In: BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006[1966], p.259-262.

BENVENISTE, E. *Baudelaire*. Paris: Lambert-Lucas, 2011.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: GLOBALIZAÇÃO, IDEOLOGIAS E TENSÕES

Intitulado “*Políticas linguísticas para o Português como Língua Adicional: globalização, ideologias e tensões*”, o presente dossiê da Revista *Línguas e Instrumentos Linguísticos* se detém em alguns cenários atravessados pelos (des)caminhos da globalização, a qual (re)produz tensões entre as línguas e seus falantes. Para tanto, a partir de diferentes perspectivas teóricas, este conjunto de textos procura visibilizar, especificamente, aspectos do funcionamento sócio-histórico dessas políticas – menos ou mais explícitas –, lançando luz sobre processos ideológicos que as sustentam e, ao mesmo tempo, abrindo possibilidades de rupturas e deslocamentos.

O presente dossiê conta com seis artigos na Seção Dossiê e um texto na Seção Resenha, escritos por pesquisadores vinculados a distintas instituições brasileiras e estrangeiras. O primeiro artigo, assinado por nós, intitula-se “Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional”. Concebendo materiais didáticos como instrumentos de política linguística, objetivamos apontar recursos para a operacionalização de uma proposta poscolonial em seu desenho. Para tanto, analisamos uma unidade didática por nós produzida, que consideramos potencialmente capaz de produzir experiências de aprendizagem e inserção alicerçadas no múltiplo. Nossas análises indicam que, como principais recursos mobilizados nessa operacionalização, encontram-se os seguintes: (i) o estabelecimento de uma ordem metodológica que parte não de uma situação comunicativa ou de um gênero textual em si, mas das condições concretas de interação verbal, por meio de eixos temáticos relevantes para a desnaturalização de discursos hegemônicos; (ii) a valorização de vozes historicamente silenciadas; (iii) o investimento na materialidade linguística, a fim de não se apagar o histórico e o político constitutivos do funcionamento da linguagem; (iv) a legitimação de fenômenos característicos do português brasileiro; (v) a abertura de

possibilidades para o rompimento com a indiferença ao Outro por meio de projetos pedagógicos que, inclusive, extrapolem os limites da sala de aula.

O segundo artigo do dossiê, “Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados”, foi redigido por Jael Sânera Sigales Gonçalves. Inicialmente, a autora se dedica à discussão dos conceitos de *direitos linguísticos*, *políticas linguísticas* e *Português como Língua Adicional*, e à apresentação de dados relativos ao acesso ao ensino superior por parte de migrantes forçados, tanto no Brasil, quanto no exterior. Em seguida, a partir de uma perspectiva discursiva materialista, analisa o lugar do português em documentos institucionais relativos ao ingresso de migrantes forçados em duas universidades federais brasileiras. O percurso analítico realizado indica um funcionamento contraditório. Por um lado, a institucionalização de processos seletivos específicos e a oferta de cursos de português como língua adicional produzem efeitos de *inclusão* de deslocados forçados. Por outro, o fato de que o português seja condição *sine qua non* para o ingresso e a permanência na universidade indicia, em certa medida, um processo de *exclusão*, ao significar essa língua como um dever do migrante frente ao Estado e à instituição. Trata-se, como destaca Gonçalves, de um processo sustentado em uma memória de unidade nacional, em que a língua nacional brasileira desempenha um papel estruturante.

Já em “Multilinguismo e ensino nas fronteiras”, Rosângela Morello e Ana Paula Seiffert discutem a necessidade de reposicionamento das línguas, aí compreendido o português, em um cenário em que se notam certos avanços rumo à valorização do multilinguismo na agenda mundial. Em um momento inicial do texto, traçam um panorama do quadro do multilinguismo na faixa de fronteira brasileira, levantando importantes questionamentos sobre políticas de reconhecimento de línguas e de direitos linguísticos no espaço escolar. Em seguida, apresentam algumas ações e resultados do *Observatório da Educação na Fronteira*, concernentes ao multilinguismo nas escolas fronteiriças, especificamente, nos anos iniciais. Um conceito particularmente profícuo, proposto pelas autoras, é o de *alteridade linguística*, relativo à heterogeneidade constitutiva de toda e qualquer língua. Sublinhando a negação sistemática dessa alteridade, Morello e Seiffert dão exemplos

de práticas monolíngues que têm marcado os espaços educacionais brasileiros, argumentando, por fim, em favor de uma concepção que, concebendo as línguas como recurso, coloque-as em diálogo, condição indispensável para a garantia de uma educação democrática e de qualidade.

O texto de Virginia I. Rubio Scola, por sua vez, intitula-se “*Tensiones ideológicas en materiales didácticos de portugués en Argentina – globalización, lusofonía, Mercosur*”. A partir de uma perspectiva glotopolítica, a autora analisa livros didáticos de português que circularam na Argentina entre 2003 e 2015, período em que foi sancionada a lei n. 26.468/2009, concernente à oferta dessa língua nas escolas do país. O percurso analítico realizado evidencia que, com frequência, representações sociolinguísticas em jogo nesses materiais apagam os vínculos do português com processos de integração regional, ainda que essa tenha sido uma das justificativas mais importantes para seu ensino. Por outro lado, em outros materiais, notam-se representações que problematizam o nacionalismo brasileiro, o qual apaga a diversidade de países onde o português é língua oficial, e enfatizam uma certa projeção global do idioma. Rubio Scola também observa, em um material específico, uma proposta de valorização do português brasileiro a partir de uma perspectiva plurilíngue, que, além de ter em vista a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, evidencia uma preocupação com os usos do português e da(s) língua(s) presentes em uma dada sala de aula.

No artigo seguinte, “*Programa Leitorado do governo brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado*”, Alan Silvio Ribeiro Carneiro analisa essa vertente da política linguística exterior do Brasil, por meio da qual docentes são selecionados para promover o português e a cultura brasileira em instituições estrangeiras de ensino superior. Após discutir, teoricamente, o conceito de “ideologias linguísticas”, Carneiro se detém em aspectos metadiscursivos constitutivos da política linguística e cultural do Ministério das Relações Exteriores, que define pontos de partida para o trabalho do leitor. Posteriormente, relata sua própria experiência como leitor na Universidade da Cidade do Cabo (África do Sul), destacando reconfigurações ideológicas – com reflexos em suas práticas de ensino – que se distanciam do modelo hegemônico de nação

observado na política do Itamaraty. Carneiro encerra seu artigo argumentando que, embora a política focalizada restrinja a atuação do leitor, esse pode, no espaço da sala de aula, construir práticas alternativas de ensino, que rompam com visões de língua e cultura enquadradas em projetos nacionais. Essas práticas, defende o autor, devem ser sensíveis às experiências de mobilidade e transnacionalidade dos estudantes, abrindo espaço para um ensino reflexivo em relação às próprias ideologias que o estruturam.

O último artigo do dossiê, “Português e línguas bantu na educação angolana: da diversidade como ‘problema’”, de Cristine G. Severo, Daniel Peres Sassuco e Ezequiel Pedro José Bernardo, se inicia com uma descrição geolinguística de Angola. Mostrando a organização do país em zonas de práticas que mesclam o português e línguas bantu, os autores criticam políticas linguísticas que elegem o português como única língua de escolarização, defendendo a necessidade de se considerarem as línguas kikongo, kimbundu, cokwe, oshikwanyama e olunyaneka. Em seguida, mostram que, na constituição do país, há uma hierarquia nos estatutos atribuídos ao português e às demais línguas angolanas: o primeiro é categorizado como “oficial”; as últimas, como línguas que o Estado “valoriza e promove”. Tal hierarquização se reflete, conforme os pesquisadores, na legislação educacional do país. Severo, Sassuco e Bernardo também apresentam algumas marcas fonético-fonológicas e sintáticas características do português angolano, em sua relação com línguas bantu, que tendem a ser estigmatizadas como “erros” no sistema escolar. A fim de melhor evidenciar a relação entre essas línguas, descrevem uma aula em uma escola rural primária, durante a qual o kimbundu emerge, a despeito das políticas linguísticas oficiais. Os pesquisadores concluem o texto advogando a necessidade de se considerar a diversidade linguística não como um problema, mas como um trunfo a ser reconhecido e valorizado.

O dossiê se encerra com uma resenha, redigida por Fernanda Canavêz, da obra cinematográfica “Era o Hotel Cambridge” (2006), dirigida por Eliane Caffé. O filme, que trata das experiências de sujeitos ocupantes de um edifício abandonado no centro da cidade de São Paulo, incluindo refugiados, dilui, na perspectiva de Canavêz, as fronteiras entre registro documental, ficção e autoficção. Dois enunciados dessa obra cinematográfica ganham destaque na discussão, amparada pela Psicanálise, feita pela autora: “somos todos refugiados” e “quem não

luta tá morto”. Por meio do primeiro, destaca-se que, se, por um lado, a condição de *refugiado* é, em alguma medida, partilhada por todos nós, a luta comum não oblitera as singularidades dos que passam por experiências de abandono forçado de seus repertórios de identificações, entre os quais se destacam os refugiados. Por meio do segundo enunciado, sublinha-se a face ambivalente da luta de muitos refugiados no Brasil: luta não só pela própria existência, face a condições materiais adversas, mas também pela possibilidade de existir psicicamente.

Esperamos que este dossiê – que, certamente, é, ele próprio, um gesto de política linguística – contribua para o fortalecimento de um corpo de reflexão crítica no campo das políticas linguísticas para o Português como Língua Adicional, desnaturalizando evidências e produzindo deslocamentos.

*Leandro Rodrigues Alves Diniz
Ana Cecília Cossi Bizon*

UMA PROPOSTA POSCOLONIAL PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Ana Cecília Cossi Bizon*

UNICAMP

Leandro Rodrigues Alves Diniz**

UFMG

Resumo: *Embora os processos mais recentes de globalização, marcados pela compressão espaço-tempo, venham desafiando as racionalidades totalizantes e dicotômicas da modernidade, convivemos, ainda hoje, com práticas que ecoam tais racionalidades e limitam a atuação de determinados atores sociais (SANTOS, 2000). Por exemplo, no campo do ensino de línguas, especificamente, em livros didáticos de Português como Língua Adicional, reconhecemos efeitos do multiculturalismo liberal, criticado por Maher (2007). Concebendo materiais didáticos como instrumentos de política linguística, este artigo objetiva fornecer, à medida que focalizamos uma unidade didática por nós produzida, subsídios para a operacionalização de uma proposta poscolonial no desenho desses materiais. Nossas análises indicam que, entre os principais recursos mobilizados nessa operacionalização, encontram-se os seguintes: (i) ordem metodológica que parte das condições concretas de interação verbal (BAKHTIN, 2004); (ii) transformação de ausências em presenças (SOUSA SANTOS, 2002); (iii) investimento na materialidade linguística; (iv) legitimação do português brasileiro, sem assumir posicionamentos nacionalistas que subalternizem outros portugueses; (v) abertura de possibilidades para a educação do entorno (MAHER, 2007).*

Abstract: *Although the latest processes of globalization, marked by space-time compression, have challenged the totalizing and dichotomous rationalities of modernity, nowadays we still experience practices that echo such rationalities and limit the performance of certain social actors (SANTOS, 2000). For instance, in the field of*

language teaching, specifically in Portuguese as an Additional Language textbooks, we identify effects of liberal multiculturalism, criticized by Maher (2007). Conceiving teaching materials as instruments of language policy, this article aims, as we focus on a didactic unit produced by us, to provide means for the operationalization of a postcolonial proposal. According to our analyses, the main resources mobilized in such operationalization are the following: (i) methodological order that starts from the concrete conditions of verbal interaction (BAKHTIN, 2004); (ii) transformation of absences into presences (SOUSA SANTOS, 2002); (iii) investment in language materiality; (iv) legitimation of Brazilian Portuguese, without assuming nationalist positioning that subordinates other Portugueses; (v) opening up of possibilities for educating the surroundings (MAHER, 2007).

Apresentação

Cada vez mais, diferentes áreas de pesquisa vêm problematizando a impossibilidade de se compreender o mundo contemporâneo e suas relações atravessadas pelos processos de globalização a partir de categorias totalizantes e dicotômicas instituídas pela modernidade (HALL, 2006).

Contudo, currículos de formação de professores de língua, práticas escolares e acadêmicas, materiais didáticos e outros artefatos culturais em circulação no interior de nossas práticas sociais ainda se vinculam às grandes narrativas da modernidade (CAVALCANTI, 2013), não incluindo, ou não compreendendo, o que demanda a heterogeneidade linguística e cultural, bem como as (re)configurações identitárias inerentes aos atravessamentos contemporâneos próprios de um espaço-tempo marcado pela superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2010).

Neste artigo, concentramo-nos, especificamente, em materiais didáticos de Português como Língua Adicional (PLA), aqui concebidos como instrumentos de política linguística, com o objetivo de fornecer subsídios para a operacionalização de uma proposta poscolonial para seu desenho. Para tanto, cabe destacar desde já, não realizamos uma transposição direta de saberes acadêmicos para a produção de materiais didáticos – o que, inclusive, reproduziria uma lógica verticalizada de produção de conhecimento, na contramão da perspectiva teórica aqui

assumida, que discutiremos na seção 1. Ao contrário, é a partir do diálogo entre esses saberes e nossa própria prática como professores e autores de materiais didáticos de PLA que delinearemos nossa proposta.

O presente texto encontra-se organizado em três seções principais, além desta apresentação e das considerações finais. Na primeira seção, discutiremos, em linhas gerais, a perspectiva poscolonial, concentrando-nos em discussões promovidas fundamentalmente por Milton Santos (2000) e Boaventura de Sousa Santos (2000, 2002, 2007). Na seção 2, tendo como ponto de partida autores como Shohamy (2006) e Auroux (1992), argumentaremos que o material didático de ensino de línguas é um instrumento de política linguística, o que se nota, particularmente, pelos apagamentos que ele inevitavelmente produz. Já na seção 3, analisaremos recortes de uma unidade de um livro didático (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]), a fim de apontar os principais recursos mobilizados que permitem o delineamento de uma perspectiva poscolonial na produção de materiais didáticos, especificamente, de PLA. Encerraremos nosso texto fazendo uma síntese dos recursos observados, como forma de contribuir para a estruturação de práticas de ensino-aprendizagem que interroguem o funcionamento da razão indolente (SOUSA SANTOS, 2000, 2002), fazendo um *uso político* (SANTOS, 2000) do sistema.

1. Epistemologia para políticas contra-hegemônicas

Políticas linguísticas, sejam elas menos ou mais institucionalizadas, não podem, hoje, ser compreendidas fora do cenário de globalização, ou seja, fora de um processo neoliberal de capitalização de fluxos, relações, conhecimentos.

De acordo com Milton Santos (2000, p. 23), o processo de globalização, assim como qualquer período histórico, precisa ser analisado considerando-se dois fatores estruturantes: o estado das técnicas e o estado da política. Diferentes épocas, a partir de suas condições sócio-históricas, produziram diferentes sistemas de técnicas. A modernidade recente, iniciada no final do século XX, e marcada pelo avanço da ciência e das novas tecnologias, vem consolidando um sistema em que as técnicas de informação gerenciam todas as outras.

Todavia, como bem sabemos, a mais valia, agora concentrada nas novas tecnologias, não está disponível a toda a sociedade, podendo, inclusive, ser utilizada como mecanismo de controle e apagamento.

Nesse sentido, a globalização é resultante da combinação desse novo sistema de técnicas com ações autorizadas por agentes que dominam as instâncias do poder. Em nenhum outro momento histórico, um aparato de técnicas gerou tamanho impacto e, conforme já destacava Milton Santos (*ibidem*) no fim do século XX, a validação desse aparato pelas classes hegemônicas pode configurar a globalização como uma experiência perversa, visto que, “quando um determinado ator não tem as condições para mobilizar as técnicas consideradas mais avançadas, torna-se, por isso mesmo, um ator de menor importância” (*ibidem*, p. 25).

É preciso pontuar, entretanto, ainda de acordo com o autor, que a globalização não é um processo único, nem acabado, sendo possível redesenhá-la por meio do *uso político* que se faz do sistema. Alinhados a Bizon e Cavalcanti (2015), compreendemos, aqui, que o uso político que se comprometa com a produção de uma globalização alternativa ou contra-hegemônica pode se efetivar no que Boaventura de Sousa Santos (2002) propõe como *sociologia das ausências e das emergências*.

Para Sousa Santos (2000, 2002), a compreensão de nossas realidades espaço-temporais – e, por conseguinte, de nossas práticas de ser e estar no mundo – se dá a partir de duas racionalidades distintas: a razão indolente e a razão cosmopolita. A primeira, subsidiária da racionalidade ocidental dominante, como o próprio nome sugere, não é sensível ao Outro, operando de modo totalizador e unilateral. Guiando-se por um entendimento linear de tempo e de progressão histórica, tal racionalidade opera no sentido de contrair o presente e expandir o futuro desse Outro. Contraindo o presente porque, mesmo diante da incontestável multiplicidade que constitui o mundo, ignora-a, transformando as diferenças em ausências. Expande o futuro porque, desperdiçando essa multiplicidade, adia, indefinidamente, possibilidades de reconhecimento e de (re)existências do Outro. A segunda racionalidade ou forma de compreender o mundo, a razão cosmopolita, age como uma micropolítica de resistência à razão indolente, a qual frequentemente reedita relações de colonialidade (QUIJANO, 2005). Objetivando expandir o presente, tal racionalidade age de modo a visibilizar o que foi narrado como ausente e a contrair o futuro, convocando agenciamentos potencialmente capazes de gerar deslocamentos e transformações no *aqui* e *agora*. Conforme explica Sousa Santos (2002, p. 239), “só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para

conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje”.

Dessa forma, a sociologia das ausências está para a expansão do presente, assim como a sociologia das emergências está para a contração do futuro. Expandir o presente significa, então, “transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (*ibidem*, p. 246). Visíveis e reconhecidas, tais presenças, representantes de vozes do Sul, podem se desenhar como alternativas contra-hegemônicas às vozes do Norte. Ampliar o presente, por seu turno, significa, necessariamente, contrair o futuro, reconhecendo que não se trata de abstração inexequível, mas de uma possibilidade, mesmo que, muitas vezes, incerta e, quase sempre, bastante desafiadora.

Assim, compreendemos o agenciamento que guia o *uso político* do sistema, na argumentação de Milton Santos, ou a *sociologia das ausências e das emergências*, na visão de Boaventura de Sousa Santos, como base de uma perspectiva poscolonial, cujos preceitos epistemológicos podem sustentar políticas que objetivem desestabilizar o pensamento central, buscando diálogo com “saberes, práticas e agentes, de modo a ampliar e conhecer tendências de futuro e definir princípios de ação que promovam a realização dessas tendências” (BIZON e CAVALCANTI, 2015 p. 464).

Tal perspectiva poscolonial, vale ressaltar, longe de apenas se referir a uma discussão relacionada ao período após o tempo colonial, busca firmar compromisso com um posicionamento anticolonial e antineocolonial; por isso, também, nossa preferência por não hifenizar o termo (cf. PATEL e CAVALCANTI, 2013). Nas palavras de Sousa Santos (2007, p. 3),

as linhas cartográficas ‘abissais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo.

O autor destaca ainda que a “injustiça social global”, como parte da “injustiça cognitiva global”, demanda um pensamento “pós-abissal”

(*ibidem*, p. 11), capaz de criar uma justiça social global assentada em uma “ecologia de saberes”, e não em escolhas interessadas de um saber único em detrimento de outros.

Tendo exposto o que está na base de nossa compreensão sobre a perspectiva epistemológica poscolonial, focalizamos, na próxima seção, o papel do material didático como instrumento de política linguística.

2. O material didático como instrumento de política linguística

Em diferentes tradições de pesquisa no campo das políticas linguísticas, tem-se destacado o papel exercido por artefatos específicos na configuração de uma dada política linguística. Filiada a uma tradição anglo-saxã, Shohamy (2006), por exemplo, argumenta que a política linguística *de facto* – que, frequentemente, não corresponde à *de jure* – é determinada por uma variedade de mecanismos ou dispositivos de política

¹, concebidos como “veículos para promover e perpetuar agendas”² (*ibidem*, p. 55) em uma dada conjuntura ideológica. Entre os mecanismos investigados pela autora, está a política linguística educacional, que pode ser declarada explicitamente por meio de documentos oficiais (*overt*), a exemplo de currículos, ou, ao contrário, estar oculta (*covert*). Nesse último caso, a política linguística educacional “precisa ser derivada das práticas linguísticas reais por meio do estudo de *livros didáticos*, práticas docentes e especialmente sistemas de avaliação”³ (p. 77) [grifo nosso].

Em que pesem as distintas tradições epistemológicas em jogo⁴, é possível aproximar, em certa medida, essa concepção de política linguística educacional como mecanismo do conceito de *gramatização*, central no campo da História das Teorias Linguísticas, originado na França. Para Auroux, a gramatização é “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (1992, p. 65). Nessa perspectiva, tais instrumentos modificam a estrutura do espaço-tempo de intercomunicação humana, denominado pelo autor *hiperlíngua* (*idem*, 1997). Em suas palavras,

Assim como as estradas, os canais, as estradas-de-ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nossos modos

de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estudo do patrimônio lingüístico da humanidade (*idem*, 1992, p. 70).

Marcada por um forte diálogo com a Análise do Discurso materialista, uma série de pesquisas brasileiras no campo da História das Ideias Linguísticas trabalha a relação indissociável entre processos de gramatização e a própria construção da língua nacional brasileira (cf. ORLANDI, 2001). Tais estudos, conforme mostram Zoppi-Fontana e Diniz (2008), acabam por ampliar o conceito de *gramatização*, o qual passa a compreender diferentes outros instrumentos além das gramáticas e dicionários, como currículos, vocabulários, acordos ortográficos, exames de proficiência e os instrumentos focalizados neste artigo: *livros e outros materiais didáticos*⁵.

Dado seu possível maior alcance, os livros didáticos produzidos por grandes editoras, entidades governamentais e não-governamentais, redes de ensino, bem como aqueles impulsionados por políticas como o Programa Nacional do Livro Didático, tendem a ter mais força como instrumentos de política linguística do que outros materiais didáticos. Cabe destacar, entretanto, que materiais escritos por professores, individualmente ou em colaboração com colegas – a exemplo de folhas de atividades, unidades didáticas, apostilas, roteiros de projetos pedagógicos, entre várias outras possibilidades –, para uso com seus próprios alunos, também podem, por vezes, ser importantes instrumentos de políticas “*bottom-up*”, inclusive para estabelecer rupturas com determinadas tradições⁶. Afinal, como objeto discursivo, todo material didático

[...] constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações [sócio-históricas de identificação] e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...] (PÊCHEUX, 2002, p. 56).

As diferentes escolhas – menos ou mais conscientes – que estão na base de um material didático são, como não poderiam deixar de ser, inexoravelmente políticas. Para que público-alvo o livro é concebido?

Que língua – e que variedade(s) dessa língua – é eleita para o ensino?⁷ Que “amostras” linguísticas são selecionadas? Que objetivos de aprendizagem são estabelecidos? Que espaços-tempos são contemplados? Que construções culturais são focalizadas? Que sujeitos são visibilizados? Que práticas de linguagem são fomentadas? Que tipos de atividades são propostas? Diante de inúmeras possibilidades, toma-se, inevitavelmente, um caminho, e não outros. Dessa forma, o material didático, como artefato metalinguístico, não escapa dos efeitos do silêncio constitutivo que rege todo e qualquer ato de enunciação. “Para dizer, é preciso não dizer”, afirma Orlandi (1999, p. 83). E é nesses apagamentos que se mostram, de maneira mais evidente, o funcionamento de um material didático como instrumento de política linguística.

A fim de ilustrar tais apagamentos, retomamos aqui algumas análises de livros didáticos de PLA. Preocupados com o processo de integração regional no âmbito do Mercosul, Nothstein, Rodríguez e Valente (2010) analisam representações do português em livros utilizados na Argentina. Para tanto, retomam, entre outros autores, Bourdieu (1982), para quem um manual “enquanto portador de saberes, conhecimentos e práticas de uma língua-cultura, representa um discurso de autoridade, isto é, um discurso legítimo e avalizado em um “mercado” sociocultural determinado”⁸, e Gaiotti (2007, p. 25), que considera o livro didático um “arquivo de uma seleção de vozes, discursos e práticas sociais”⁹. Os pesquisadores se detêm, especificamente, no volume 1 da obra “Tudo bem?” (PONCE, BURIL e FLORISSI, 2000), por ser esse, à época, o único livro didático de PLA voltado para o público adolescente e com ampla difusão no Ensino Médio argentino.

O percurso feito indica que predomina, nesse material, uma visão normativa, que estigmatiza elementos típicos do português brasileiro. Por exemplo, em um exercício da unidade 9 (*ibidem*, p. 28), solicita-se a “correção” de frases descontextualizadas como “Você já convidou ela para seu aniversário?”, ainda que o uso do pronome oblíquo em posição de objeto direto seja muito raro em situações cotidianas informais de uso do português do Brasil. Nothstein, Rodríguez e Valente também argumentam que o livro produz uma imagem “empobrecida e distorcida”¹⁰ (2010, p. 157) da sociedade brasileira, representada como homogênea, embranquecida e harmônica. Isso pode ser observado, por

exemplo, em um exercício em que, após a leitura de um texto intitulado “Os índios brasileiros do Xingu”, adaptado de uma reportagem publicada na revista *Veja*, questiona-se: “Como vocês acham que os brancos contribuem para a preservação do Xingu?” (PONCE, BURIL e FLORISSI, 2000, p. 28). Conforme analisam os autores, tal pergunta carrega um pressuposto que silencia uma série de conflitos vivenciados pelos indígenas. A segunda e última questão do exercício diz respeito à localização do Parque Nacional do Xingu.

Nos dois exercícios seguintes, nos quais Nothstein, Rodríguez e Valente (2010) não se detêm, solicita-se, respectivamente, que, a partir de uma música, os estudantes classifiquem palavras de origem indígena em três categorias – lugares, bichos e frutas/legumes –, e relacionem as palavras “cacique”, “chocalho”, “tucano”, “perereca” e “caju” às figuras correspondentes (PONCE, BURIL e FLORISSI, 2000, p. 38). Ainda que potencialmente produtivos para se visibilizarem marcas da alteridade linguística¹¹ constitutiva do português, parece-nos que, na falta de um trabalho pedagógico consistente com o histórico e o político, exercícios como esses acabam por apagar a presença dos indígenas na sociedade brasileira. Afinal, suas contribuições para “a cultura brasileira” são representadas como pontuais, localizáveis, por exemplo, em aspectos específicos do léxico do português. Cabe ressaltar, ainda, que não se abre espaço para uma reflexão sobre o processo histórico de subalternização das línguas indígenas em prol da língua portuguesa. A imagem indicando que 19 de abril é o “Dia do Índio” (*ibidem*, p. 38) também participa desse processo de silenciamento. Trata-se, antes de tudo, de festejar, ufanamente, “o indígena”, no singular, e não de desnaturalizar discursos hegemônicos sobre os povos indígenas.

Furlan e Bolognini (2009) observam processos discursivos semelhantes nos modos como os povos indígenas são significados em quatro outros livros didáticos de PLA. Conforme as análises das autoras, os indígenas aparecem, muitas vezes, como agentes “exóticos” que “influenciaram a cultura brasileira”. Falados a partir dos outros e posicionados “a partir *do e no* passado” (*ibidem*, p. 90), em um processo que apaga o histórico-ideológico, os indígenas são, assim, silenciados, e suas construções identitárias, cristalizadas.

Notamos, assim, em diferentes livros didáticos de PLA, efeitos da vertente liberal do multiculturalismo, criticada por Maher (2007), particularmente, da perspectiva que “celebra apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas” (*ibidem*, p. 260), engessando as culturas e exotizando o diferente. Do mesmo modo que, a partir do prestígio conquistado pela abordagem comunicativa, o rótulo “comunicativo” passou a ser, muito frequentemente, adotado como “selo de qualidade” – ainda que as práticas pedagógicas efetivas continuassem ancoradas em uma tradição gramatical –, crescentes são as políticas linguísticas que se reconhecem como filiadas a uma “abordagem intercultural”, quando o conceito de “interculturalidade” parece ser cada vez mais esvaziado.

Distanciando-nos dessa concepção liberal, apresentamos, a seguir, algumas propostas para a operacionalização de uma perspectiva poscolonial na produção de livros e outros materiais didáticos de ensino de línguas, especificamente, de PLA.

3. A operacionalização de uma perspectiva poscolonial na produção de materiais didáticos para o ensino de PLA

Considerando que os materiais didáticos disponíveis no mercado não iam ao encontro de nossas aspirações para o ensino de PLA, em particular para hispano-falantes, ao longo dos anos, dedicamo-nos, em conjunto com a profa. Elizabeth Fontão, à produção de materiais didáticos para nossos próprios alunos estrangeiros. Posteriormente, já com um volume de materiais elaborados, decidimos publicar o livro, como forma de atingir um maior público. Isso se revelou uma nova empreitada por diferentes motivos, entre eles, pelo fato de que, à luz de nosso próprio percurso acadêmico e profissional, almejávamos fortalecer a perspectiva poscolonial dos materiais já produzidos. O resultado desse investimento teórico-prático são os volumes 1 (Básico) e 2 (Intermediário) de “Mano a Mano: português para falantes de espanhol”, além do livro “Mano a Mano: pronúncia e gramática em Português como Língua Estrangeira” (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a], [b], [c]). É sobre essa coleção – especificamente, sobre o volume 1 – que nos deteremos nesta seção.

Em primeiro lugar, chamamos a atenção para o fato de que a própria eleição do público-alvo do livro – falantes de espanhol – é um gesto

poscolonial. Afinal, esse público tem sido invisibilizado no mercado editorial brasileiro, ainda que: (i) a configuração do Mercosul tenha sido um ponto de inflexão na gramatização brasileira do PLA – inclusive no que diz respeito à produção de livros didáticos (DINIZ, 2008); (ii) se reconheçam, tanto em pesquisas quanto em prática pedagógicas, as especificidades do ensino para hispano-falantes; (iii) grande parte dos estrangeiros que estudam o português fale espanhol, seja como primeira língua, seja como língua adicional. Apesar de alguns avanços recentes em uma política linguística de ensino de PLA para esse público¹² – como a publicação dos quatro volumes da coleção *Brasil Intercultural* pela Casa do Brasil na Argentina (MENDES, 2013a, 2013b, 2014, 2018), ou a produção de livros próprios, com circulação local, em alguns Centros Culturais Brasileiros, a exemplo do localizado no México e na Argentina –, o mercado editorial continua carente de livros didáticos para hispano-falantes. Nesse sentido, *Mano a Mano* resulta, sobretudo, de um desejo de contribuir, por meio do ensino de PLA, para o estreitamento de laços entre o Brasil e os demais países da América Latina, na contramão dos processos histórico-ideológicos que produzem o desconhecimento recíproco entre esses.

Posto isso, buscaremos, na sequência, apontar os principais recursos mobilizados na operacionalização de uma perspectiva poscolonial em *Mano a Mano: português para falantes de espanhol*, a partir da análise de alguns recortes da terceira unidade do primeiro volume (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]). Intitulada “Terra à vista”, essa unidade é assim apresentada:

“Terra à vista”, teria gritado o primeiro português ao avistar o litoral do que hoje é conhecido como Brasil. O que você sabe sobre o chamado “descobrimento” desse país? A partir de que ponto de vista essa história é, em geral, contada? A partir de que outras perspectivas ela pode ser contada? Que histórias relacionadas a essa temática, de ontem e de hoje, precisam ser contadas? Essas são algumas das questões que guiarão nosso percurso ao longo desta unidade (*ibidem*).

Convidando os alunos à reflexão, a unidade se constrói por meio de atividades que iluminam vozes e posicionamentos frequentemente

silenciados pelas grandes narrativas (CAVALCANTI, 2013). Vozes vindas de grupos historicamente marginalizados em comunidades falantes de português, em especial, como veremos adiante, indígenas e autores de produtos culturais não legitimados pela racionalidade indolente (SOUSA SANTOS, 2000, 2002).

No início da unidade, são propostas algumas atividades de aquecimento sobre o início da história oficial do Brasil e dos países dos alunos. Logo depois, na seção “Uma história sob diferentes prismas”, solicita-se, em um primeiro momento, que os estudantes leiam dois textos, reproduzidos parcialmente a seguir, e observem semelhanças entre eles. O primeiro deles faz parte do verbete da Wikipedia “Era dos Descobrimientos”¹³; o segundo, da seção intitulada “O Brasil não foi descoberto, o Brasil foi roubado”, escrita por um indígena Kaimbé para compor o livro “História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil”¹⁴.

Texto I

O descobrimento da América

[...] Ao mesmo tempo em que Colombo embarcava em duas novas viagens para explorar a América Central, uma segunda grande armada Portuguesa foi enviada para a Índia. A frota de treze navios e cerca de 1.500 homens partiu de Lisboa em 9 de março de 1500. Comandada por Pedro Álvares Cabral, contava com uma tripulação experiente, incluindo os peritos Bartolomeu Dias, Nicolau



PEREIRA DA SILVA, Oscar. *Índios a Bordo da capitânia de Cabral*. Museu Paulista da USP (São Paulo, SP). Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=61865664>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

Coelho e o escrivão Pêro Vaz de Caminha. [...] Em 21 de abril, avistaram uma montanha que nomearam "monte Pascoal". Em 22 de abril, desembarcaram na costa, e, no dia 25 de abril, toda a frota velejou para um porto que chamaram "Porto Seguro". [...] O nome

“Brasil”, que passaria a ser utilizado durante o período colonial (1530 – 1815), deriva da palavra “pau-brasil” [...].

Texto 2

A 1ª INVASÃO DE NOSSA TERRA

Os portugueses chegaram numa praia que hoje se chama Bahia.

ESSA PRAIA ERA TERRA DA NAÇÃO TUPINIKIM.

Fazia muito tempo que os índios Tupinikim
moravam naquela terra!

Fazia muito tempo que os índios Tupinikim
plantavam naquela terra!

MAS OS PORTUGUESES NÃO RESPEITARAM O DIREITO
DA NAÇÃO TUPINIKIM.

Os portugueses puseram um marco de pedra na terra Tupinikim.
Puseram um marco com o sinal do rei de Portugal.
Puseram um marco com cruz. Cruz da religião do povo de
Portugal.

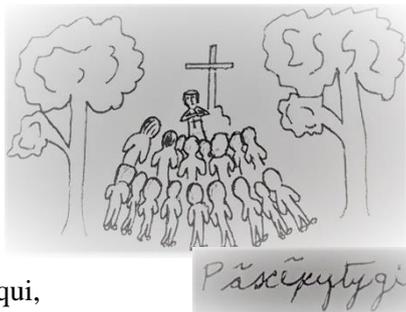
Puseram um marco para dizer que aquela terra era do rei de
Portugal.

*Isso aconteceu no dia
22 de abril do ano de 1500.*

Eles pensavam que essa terra era uma ilha.
Eles deram o nome de Ilha de Vera Cruz.
Depois viram que não era ilha.
Então mudaram o nome para Terra de Santa Cruz.

Depois, como tinha muito pau de cor vermelha,

cor de brasa,
então, deram o nome
de BRASIL.



No dia em que eles chegaram aqui,
eles rezaram uma Missa
para festejar a invasão de nossa terra...
[...]

(*apud* BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]).

A escolha dos dois textos anteriores é um dos recursos adotados na unidade para a operacionalização de uma proposta poscolonial, que demanda, necessariamente, **trazer, para o cerne do material didático, a heterogeneidade discursiva**. Isso implica diversificar as fontes dos chamados “textos autênticos”, de forma a que elas possam visibilizar posições ideológicas distintas, ou mesmo antagônicas. Implica, ainda, trazer textos *produzidos por* grupos minoritarizados, no lugar de textos que meramente *falam sobre* esses grupos.

Propõe-se, na atividade subsequente, que os estudantes comparem novamente os dois textos, completando um quadro, reproduzido parcialmente a seguir. Na segunda e terceira colunas, respectivamente, devem descrever as diferenças observadas entre os textos I e II, e os efeitos que essas produzem. Para o aspecto “uso de caixa alta”, uma resposta possível já é dada, como exemplo.

Quadro 1 – Atividade da unidade 3 do livro didático *Mano a Mano: português para falantes de espanhol* (volume 1)

	Comparação entre textos I e II	Efeitos
Contexto de circulação		
Leitores		

Imagens		
Títulos		
Forma (prosa ou verso)		
Períodos (extensão, estruturação)		
Sinais de pontuação empregados		
Uso de caixa alta	Apenas o texto II emprega caixa alta, especialmente em alguns períodos.	O uso da caixa alta parece denotar a indignação do autor em relação aos fatos narrados.
Referência a indígenas		
Referências bibliográficas		
Voz narrativa (primeira/terceira pessoa)		

Fonte: Adaptado de Bizon, Diniz e Fontão (no prelo [a])

A atividade anterior procura **afastar-se de uma concepção de compreensão como “ato passivo”**, que “exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa” (BAKHTIN, 2004, p. 99), o que consideramos fundamental para a implementação de uma perspectiva poscolonial no ensino de línguas. Tal concepção parece estar na base de práticas pedagógicas, recorrentes no ensino de PLA, que, no afã de não usar o texto como pretexto para o ensino de gramática, acabam por utilizá-lo como pretexto para a mera discussão de temas¹⁵. Como efeito, limitam-se as oportunidades de “tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido”, de tal forma que o “reconhecimento predomina sobre a compreensão” (*ibidem*, p. 99). Observando essa mesma tendência no ensino de espanhol, Fanjul (2012, p. 19) destaca que

não é apenas da “gramática” que se foge, mas de tudo que signifique descrever algum tipo de regularidade na superfície

discursiva ou nas suas relações interdiscursivas. O propósito pareceria ser sair o mais rápido possível do funcionamento das linguagens e passar para uma perspectiva avaliativa dos “temas” e “fatos”.

Não se trata, evidentemente, de negar a importância de certas discussões em sala de aula para a operacionalização de uma proposta poscolonial. Trata-se de ter em vista que tais práticas de produção oral não podem substituir um **investimento pedagógico sobre a materialidade linguística**, que leve os alunos a se interrogarem sobre os efeitos por ela produzidos, sob pena de apagar o dialogismo constitutivo de todo e qualquer discurso (BAKHTIN, 1997). Nesse sentido, a fim de que os professores e estudantes não se transformem em meros “comentadores de ‘assuntos’ e ‘fatos’” (FANJUL, 2012, p. 64), são necessárias atividades que levem os estudantes a perceberem “ecos e lembranças” de enunciados anteriores que se refletem em um dado enunciado (BAKHTIN, 1997, p. 316) e que podem sustentar, ou interrogar, linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007).

É precisamente isso o que buscamos fazer quando não só solicitamos que os alunos coloquem em relação os textos “O descobrimento da América” e “A 1ª invasão de nossa terra”, mas também indicamos, na primeira coluna do quadro mencionado, aspectos relativos às três dimensões indissociáveis dos gêneros, ideologicamente conformadas: o tema, a forma composicional e o estilo (BAKHTIN, 1997). Ao preencherem a segunda e terceira colunas do quadro, espera-se, respectivamente, que os estudantes descrevam marcas de processos ideológicos mais amplos que se inscrevem na materialidade linguística, e analisem possíveis efeitos de sentido por elas produzidas, colocando em relação o dito e o não-dito.

Conforme Bakhtin (2004, p. 112), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*” [grifo do autor], da qual fazem parte o locutor e o interlocutor. Objetivando trabalhar a dupla face da palavra – “ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (*ibidem*, p. 113) [grifo do autor] –, desfazendo a crença, comum, de que lugar empírico e posição discursiva se equivalem, propomos, na sequência das atividades da

seção “Uma história sob diferentes prismas”, um roteiro de leitura que inclui as seguintes perguntas:

- Na apresentação da obra “História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil”, as autoras afirmam: “Este livro pretende ser um texto didático”. Que características elencadas no quadro anterior contribuem para isso?
- Você considera que as imagens que ilustram o texto “A 1ª invasão da nossa terra” poderiam ilustrar também o verbete da Wikipedia “Era dos Descobrimentos”? E as imagens do texto da Wikipedia? Elas poderiam ilustrar também o texto “A 1ª invasão da nossa terra”?
- Tendo em vista suas respostas aos exercícios anteriores, discuta as questões abaixo com seus colegas:

a) A partir de que pontos de vista cada um dos textos foi escrito?

b) A que público cada um dos textos possivelmente se dirige?

c) Você concorda ou não com as afirmações abaixo? Por quê?

- Diferentemente do segundo texto, o primeiro apresenta uma versão imparcial dos acontecimentos históricos.

[...]

- O primeiro texto foi, muito provavelmente, escrito por um português.

- O primeiro texto dá indícios de uma visão eurocêntrica da história do Brasil.

d) Para você, os textos anteriores poderiam fazer parte de um livro de história? Por quê?

(BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a])

O trabalho de leitura desses dois textos se encerra com a atividade abaixo, por meio da qual se abre espaço para que os estudantes percebam a reedição, na contemporaneidade, de linhas abissais de discriminação entre o Velho e o Novo Mundo (SOUSA SANTOS, 2007):

O texto II se intitula “A 1ª invasão de nossa terra”. Outras invasões em terras tradicionalmente ocupadas por povos indígenas também aconteceram após o fim da colonização do

Brasil. A fim de proteger o direito de indígenas a essas terras, bem como vários outros direitos, foi criada, em 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Acesse o site desse órgão (<http://www.funai.gov.br/>) e liste outros direitos indígenas que a FUNAI busca garantir (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]).

Na sequência, os estudantes ouvem o caboclinho “Chegança”, dos pernambucanos Antonio Nóbrega e Wilson Freire, e o funk “Não foi Cabral”, da fluminense MC Carol, e identificam qual das canções: “conta com instrumento de sopro”, “conta com manipulação eletrônica da voz para criar uma batida rítmica”, “começa e termina com um remix do Hino Nacional brasileiro”, “contesta, em tom enfático, a visão de que o Brasil foi descoberto”, “faz alusão a comunidades indígenas das cinco regiões brasileiras”, “menciona o genocídio de povos indígenas brasileiros”, “traz à tona a importância de Dandara na libertação dos escravos”, “mostra uma transformação no estado de espírito do eu-lírico”.

A opção por contemplar essas duas canções evidencia, novamente, uma tentativa de **transformação de ausências em presenças**, na esteira da sociologia proposta por Sousa Santos (2002). Como observa J. Souza (2014), livros didáticos de PLA tendem a fazer uma representação bastante limitada da canção brasileira, em detrimento de sua diversidade. Dos 16 livros-texto brasileiros de PLA analisados pelo autor, apenas 4 não abordam canções. Nas 12 coleções restantes, foram encontradas 62 ocorrências de textos desse gênero discursivo, quase um terço das quais correspondem às mesmas nove canções, exemplares de apenas quatro gêneros: samba, MPB, bossa nova e rock. Das 49 canções encontradas, não há nenhuma ocorrência de rap ou funk carioca, e gêneros como axé, sertanejo universitário ou samba enredo tampouco são incluídos, ou têm apenas uma ocorrência nos livros analisados. Assim, trazer, para o material didático, canções que não fazem parte do cânone de uma certa classe média brasileira – sendo-lhe, em geral, absolutamente desconhecidas, ou estigmatizadas – é uma forma de, resistindo à força da razão indolente, buscar operar a partir da razão cosmopolita¹⁶. A atividade subsequente favorece a problematização do processo que, frequentemente, narra o funk como uma produção menor, ou, como diria Sousa Santos (2002, p. 248), “residual”:

Após a repercussão do funk “Não foi Cabral” na Internet, em 2015, MC Carol afirmou: “Se antes as pessoas achavam que a MC Carol não poderia compor um funk culto, eu acho que elas já têm outra visão”. Por que você imagina que, conforme a compositora, muitos a consideravam incapaz de produzir “funks cultos”? (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]).

As atividades que focalizam recursos fonético-fonológicos, a partir das músicas ouvidas, envolvem um trabalho de sensibilização para as distinções fonológicas entre /e/ e /ɛ/, /o/ e /ɔ/ e /ʃ/ e /z/, inexistentes em espanhol, a partir de palavras como “Caeté”, “Pataxó”, “Carijó”, “Xavante”, “Carajá” e “Tupinajé”. Mais do que um trabalho contextualizado no ensino de pronúncia, trata-se de uma forma de descontinuar linhas abissais que seguem promovendo o apagamento da heterogeneidade linguística e cultural brasileira, especificamente, no que diz respeito às várias comunidades indígenas do país.

Posteriormente, apresenta-se a pintura “A primeira missa no Brasil”, executada entre 1859 e 1861 por Victor Meirelles, acompanhada por atividades que convidam os alunos a descreverem a materialidade – desta vez, imagética –, interpretarem possíveis efeitos de sentido por ela produzidas e posicionarem-se em relação ao texto.

Subsequentemente, são focalizados os Pretéritos Perfeito e Imperfeito, tempos verbais que desempenham um papel fundamental nos textos “O descobrimento da América” e “A 1ª INVASÃO DE NOSSA TERRA”. Tal trabalho compreende a comparação entre os valores dos tempos, a sistematização de verbos regulares e irregulares e contrastes com o espanhol (por exemplo, entre o sufixo “-aba” do espanhol e “-ava” do português, e entre os fonemas /f/, /b/ e /v/, considerando a inexistência desse último em espanhol). Uma das atividades propostas consiste na leitura da reportagem de divulgação científica “Epidemias nas missões jesuíticas¹⁷ e no preenchimento de lacunas com o tempo verbal adequado. Segundo esse texto, os jesuítas nas missões da triplíce fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai no século XVII se aproveitavam da ocorrência de epidemias para incutir as noções de culpa, pecado e castigo nos indígenas. Ainda que o foco, nessa atividade, sejam recursos linguísticos, a escolha do texto em

questão representa uma nova possibilidade de se refletir sobre formas de apagamento do Outro.

A unidade “Terra à vista” também conta com uma seção intitulada “A invenção de um país”, que se inicia com atividades de compreensão de uma propaganda televisiva dos Correios, em que uma voz retoma trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha, enquanto aparecem imagens sucessivas do Brasil contemporâneo¹⁸. Após um trabalho de compreensão do vídeo – explorando tanto capacidades de identificação de imagens e decodificação de informações verbais, quanto de posicionamento crítico a partir de um olhar atento para a materialidade verbal, imagética e a relação entre elas –, seguem explicações que focalizam os verbos “ter”, “haver” e “existir”.

Observe o seguinte enunciado, retirado da Carta de Pero Vaz de Caminha.

*“Mas nas pernas da mãe, e no resto, não **havia** pano algum”.*

Em português brasileiro do dia a dia, seria mais comum o uso do verbo “ter” para exprimir existência. O verbo “haver” aparece em contexto mais formais. Veja que, no texto “A 1ª invasão de nossa terra”, é o verbo “ter”, e não “haver”, que é utilizado no enunciado a seguir:

*“Depois, como **tinha** muito pau de cor vermelha, / cor de brasa, / então, deram o nome / de BRASIL”.*

Mais formalmente, poderíamos ter: “**Havia** muito pau de cor vermelha...” [...]

Outro verbo que pode ser utilizado para expressar sentidos semelhantes é o verbo existir, que, entretanto, é acompanhado pelo seu sujeito.

*Ex: - Atualmente, **existem** cerca de 150 línguas indígenas faladas no Brasil.*

*~ Atualmente, **há** cerca de 150 línguas.... (+ formal)*

*~ Atualmente, **tem** cerca de 150 línguas... (+ coloquial)*

[...]

(BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a])

Percebe-se, nas explicações anteriores, a valorização da construção em que o verbo “ter” assume valor existencial, predominante em textos em português brasileiro nos quais se configuram relações de interlocução mais próximas. Tal construção não é devidamente reconhecida em livros didáticos brasileiros de PLA, o que se relaciona ao fato de que, na gramática do português europeu, “ter” é empregado apenas como verbo possessivo, não sendo admitido com valor existencial” (AVELAR, 2006, p. 111). Apagamentos como esse¹⁹ indicam alguns efeitos do processo de colonização linguística (MARIANI, 2004): o português brasileiro é representado como um “dialeto desviante”, “errado” e “corrompido”, em contraposição à “pureza” da “língua de Camões”. Nesse sentido, apontamos outra característica fundamental na operacionalização de uma perspectiva poscolonial na coleção didática em questão: **a legitimação do português brasileiro, sem assumir posicionamentos nacionalistas que subalternizam outros portugueses** (DINIZ; 2012; BIZON, 2013) e que se iniciem um processo de “colonização linguísticas às avessas” (ZOPPI-FONTANA, 2010)²⁰. Isso implica não só reconhecer construções como essa, mas levar os estudantes a usá-las em suas próprias produções, conforme a situação enunciativa em questão, o espaço em que se dá o ensino e seus objetivos. Um exercício simples nessa direção – que também legitima o uso de “a gente”, recorrentemente apagado em livros didáticos de PLA (MITTELSTADT e SANTOS, 2012) – é proposto após as explicações anteriormente apresentadas:

Como a frase a seguir seria dita de maneira mais espontânea, em português brasileiro cotidiano? Reescreva-a, utilizando “a gente” e substituindo o verbo *haver* por *ter*.

Até agora, não pudemos saber se há ouro, prata, ou outra coisa de metal, ou ferro (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]).

A seção “A invenção de um país” termina com um conjunto de atividades sobre o “início” dos países dos alunos. Em um primeiro momento, os alunos discutem entre si as seguintes questões: “Quantos anos tem o seu país?; Qual é o fato histórico que marca o “início” do seu país?; “Há fatos importantes ocorridos antes desse “início” que são

deixados de lado pela historiografia tradicional? Quais?"; "Você elegeu algum outro fato histórico para marcar o "início" do seu país? Qual? Justifique sua escolha". Após um trabalho de planejamento, propõe-se, no livro, uma atividade de produção escrita:

No início desta unidade, você leu dois textos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. Sua tarefa agora será escrever um texto para um livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental, contando como foi o "início" de seu país. Lembre-se de que você poderá subverter a maneira como a historiografia tradicional narra esse "início", adotando, por exemplo, outro ponto de vista em relação aos fatos ou elegendo outro acontecimento como o marco inicial da história de seu país (*ibidem*).

A tarefa ficcionaliza uma situação real de enunciação, com a delimitação clara de seus parâmetros: locutor, interlocutor, propósito, gênero discursivo e suporte. Mais do que apenas identificar tais parâmetros, o que se espera é que o trabalho feito até o momento contribua para a compreensão, pelos estudantes, de que "as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social" (ROJO, 2005, p. 197), e que, a partir de suas apreciações valorativas sobre o tema e a relação interlocutiva que desejam configurar – eventualmente ressignificadas ao longo da unidade, a partir da perspectiva poscolonial que a sustenta –, redijam seus textos.

Vale a pena ressaltar que o gênero solicitado no enunciado não apareceu apenas circunstancialmente na unidade, como geralmente se vê em livros didáticos de PLA, e que tampouco foram trabalhadas apenas as características formais desse gênero. No início da unidade, como vimos, propusemos atividades a partir dos textos "O descobrimento da América" e "A 1ª INVASÃO DE NOSSA TERRA", que, embora relativos ao mesmo gênero – texto didático –, apresentam diferenças consideráveis em relação ao tema, à forma composicional e ao estilo, o que permite a sensibilização para o caráter "relativamente estável" [grifo nosso] dos tipos de enunciados elaborados em cada esfera de utilização da língua (BAKHTIN, 1997, p. 279), evitando abordagens prescritivas no trabalho com a produção escrita. A partir do investimento na descrição e interpretação da materialidade linguística – tanto dos textos didáticos em questão, quanto de textos que mobilizam

outras semioses –, a expectativa é que os discentes construam textos que, de alguma forma, questionem relações de colonialidade, a partir de possíveis (re)posicionamentos subjetivos.

Acrescente-se, ainda, que a solicitação para que os alunos narrem o início de seus países cria um ambiente potencialmente favorável de reflexão sobre **diferenças não apenas inter, mas também intraculturais**, como proposto por Maher (2007). Isso porque, ao estruturar sua narrativa, o estudante terá de tomar decisões sobre o que contar, comparando seu texto com diferentes versões não somente do início da história do Brasil, mas também da história do próprio país. Além disso, ao socializar seu texto, possivelmente terá a oportunidade de conhecer e refletir sobre as perspectivas apresentadas pelos colegas, eventualmente em conflitos com a sua. Trazer histórias frequentemente silenciadas como histórias possíveis de serem contadas é um ato que fortalece o caráter político do ensino de PLA.

A unidade didática em análise conta, ainda, com a seção “Um pouco de tradução, por que não?”, em que se solicita a tradução de um trecho do artigo “*Cinco siglos de prohibición del arcoiris en el cielo americano*”, do escritor uruguaio Eduardo Galeano²¹. Essa seção abre a oportunidade para a inserção de textos e, conseqüentemente, de saberes e produtos culturais – inclusive os que fazem parte de um certo cânone – de países de língua oficial espanhola. A nosso ver, isso contribui para **um ensino que se afaste de uma visão assimilacionista**, colocando em discussão particularidades e diferenças da(s) língua portuguesa(s) e das construções culturais do Brasil, na interface com a(s) língua(s) espanhola(s) e as construções culturais do chamado “mundo hispânico”.

Assim como as demais unidades do livro, “Terra à vista” se encerra com a seção “Projetando-se”. Inicialmente, propomos, a partir da observação das fotos a seguir, que os alunos se posicionem em relação às seguintes afirmações: “Índigena que usa celular não é um indígena autêntico”; “Índigena que só sabe falar português não é mais indígena”; “Índigena que vive na cidade provavelmente já perdeu sua identidade”.



Imagens 1 e 2: Fotos constantes em atividade da seção “Projetando-se” da Unidade 3 do livro *Mano a Mano: português para falantes de espanhol* (volume 1)

Fonte: Imagens retiradas do banco Shutterstock (*apud* BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]).

Em seguida, os estudantes assistem a uma entrevista com o professor indígena Edson Kayapó²², em que esse critica representações frequentes sobre os indígenas. Indaga-se se o discente concordaria, ou não, com as afirmações feitas no exercício anterior.

O objetivo da atividade descrita é, antes de tudo, apresentar as diferenças em suas complexidades. Como já apontado, buscamos, dessa forma, nos afastar de um multiculturalismo liberal, criticado por Maher (2007), que, ao trazer aspectos da cultura da língua ensinada, limita-se a *ilustrar* a diversidade. Nessa ilustração, frequentemente, apaga-se a multiplicidade, exotizando-se o Outro. Cientes de que identidades não são estáticas, mas (re)construídas nas relações de poder, procuramos colocar as diferenças em discussão, mobilizando distintas realidades e visões de mundo, por meio de diferentes semioses – neste momento, as fotografias e a entrevista em vídeo.

O projeto pedagógico proposto aos alunos, que fecha a unidade, almeja, em conformidade com o que sugere Sousa Santos (2002), visibilizar distintas construções identitárias, ampliando o presente, muitas vezes limitado ao que é mais central e acessível:

A turma deverá organizar uma exposição sobre **identidades indígenas no século XXI**, a ser realizada na instituição onde você estuda português. O principal objetivo dessa exposição é

mostrar que os indígenas não são seres do passado, mas, ao contrário, estão presentes, de diferentes formas, ainda que, muitas vezes, sejam invisibilizados (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]) [grifo dos autores].

Tal projeto é acompanhado por um roteiro listando as várias etapas necessárias para sua realização. Na primeira delas, os estudantes são orientados a definirem, em conjunto com o(a) professor(a), possíveis aspectos a serem contemplados na exposição. Algumas possibilidades são apresentadas: “comunidades indígenas no Brasil e em outros países”, “indígenas isolados”, “indígenas urbanos”, “formas de inserção de indígenas em diferentes esferas sociais”, “manifestações artísticas indígenas”, “relações entre indígenas e não-indígenas” e “lutas indígenas” (*ibidem*).

Ao interpretarem, selecionarem e produzirem diferentes textos para o planejamento da exposição, os estudantes têm a oportunidade de colocar narrativas e realidades não centrais em discussão. Além disso, por prever um objetivo social claramente definido (organizar uma exposição sobre identidades indígenas no século XXI) e a efetiva circulação dos textos produzidos (no lugar da mera ficcionalização) –, o projeto de ensino **favorece a educação do entorno** para o respeito à diferença, defendida por Maher (2007)²³. Tal ação se reveste de grande importância por que, conforme alerta a autora,

sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, [...] os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania (*ibidem*, p. 257-258).

Considerações finais

Afiliados a uma perspectiva poscolonial, destacamos, neste artigo, o funcionamento de um discurso totalizador ainda bastante presente em livros didáticos de PLA, que tende a reduzir a multiplicidade das construções culturais, linguísticas e identitárias a compreensões únicas do ser e estar no mundo. Argumentando que livros e outros materiais didáticos são instrumentos de política linguística, advogamos a

necessidade de sua descolonização. Para tanto, certos da impossibilidade de “aplicação” direta de um corpo teórico que embasa uma perspectiva poscolonial no campo do ensino de línguas, propusemo-nos a apontar os principais recursos mobilizados em nossa própria prática de produção de materiais didáticos de PLA. Sintetizamos esses recursos em cinco itens a seguir:

(i) Em harmonia com o que propõe Bakhtin (2004), o ponto de partida de um determinado material didático em uma perspectiva poscolonial não pode ser um determinado conjunto de formas da língua, ou uma situação comunicativa, na superfície do aqui/agora, como seria típico, respectivamente, de uma abordagem gramatical e comunicativa. Tampouco pode ser, enfatizamos, o gênero textual em si, concebido, em uma certa vertente, como “famílias de textos” passíveis de serem “reconhecidas por suas similaridades”, da qual Rojo (2005, p. 192) se afasta. Conforme argumenta Bakhtin (2004, p. 124),

[...] a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica, que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Note-se, a esse respeito, que, no caso da unidade analisada, o ponto de partida não foi o gênero “texto didático”. A partir de um eixo temático relevante para o público-alvo e para um trabalho de desnaturalização de discursos hegemônicos – sintetizado no enunciado “Terra à vista”, que intitula a unidade –, buscamos iluminar as condições concretas da interação, as quais incluem “não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo” (BAKHTIN, 2004, p. 124). É a partir desse ponto de partida que chegamos ao gênero, concebido discursivamente, e, posteriormente,

aos recursos linguísticos relevantes para esse gênero, como os pretéritos perfeito e imperfeito (cf. ROJO, 2005). Outros gêneros, como canção, pintura e propaganda televisiva, foram mobilizados complementarmente ao longo da unidade para fortalecer as experiências de descentralização cultural almejadas.

(ii) Um material didático poscolonial deve “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 246), visibilizando outras vozes que não apenas as do Norte. Para tanto, é necessário diversificar as fontes dos textos selecionados para o trabalho pedagógico e contemplar produções *de* grupos minoritarizados – e não apenas *sobre* tais grupos –, de forma a colocar, no âmago do material, a heterogeneidade discursiva. É preciso, ainda, valorizar as vozes dos alunos como possíveis disparadores para atividades e para a (re)construção de conhecimentos.

(iii) Um perspectiva poscolonial na produção de materiais didáticos não pode prescindir de um investimento pedagógico na materialidade linguística, que leve os estudantes a reconhecerem o funcionamento sempre ideológico da(s) língua(s) aprendida(s). Sem esse investimento, os processos dialógicos serão apagados, e os estudantes, privados de importantes oportunidades para compreender relações de poder que se estruturam na e pela linguagem, em suas diferentes materialidades.

Um passo importante em tal direção é o desenho de atividades que levem os alunos a se atentarem para aspectos específicos dessa materialidade, descrevendo-os, interpretando-os e posicionando-se diante dos efeitos de sentido observados. Atividades mais gerais, que não direcionam, em alguma medida, o olhar dos estudantes para aspectos particularmente relevantes da materialidade linguística, podem, em certos casos, favorecer práticas que tornam os professores e alunos meros comentadores de “assuntos” e “fatos”, prática criticada também por Fanjul (2012, p. 64).

(iv) Considerando que uma importante forma de apagamento do Outro é, justamente, o silenciamento de sua(s) língua(s), uma proposta poscolonial deve procurar o distanciamento dos efeitos de processos de

colonização linguística (MARIANI, 2004), como a estigmatização de fenômenos típicos do português brasileiro. Ainda que, dificilmente, possa romper com uma tradição que, em menor ou maior medida, privilegie as variedades linguísticas mais prestigiadas em um determinado espaço – por exemplo, faladas por pessoas com maior nível de escolarização –, uma perspectiva poscolonial na produção de materiais didáticos deve:

- favorecer atitudes de respeito em relação a variedades historicamente estigmatizadas;
- romper com atitudes ufanistas de aclamação de uma determinada variedade nacional, abrindo espaço para outras, conforme o contexto de ensino, o público-alvo e os objetivos de ensino-aprendizagem;
- abrir espaço para que o próprio ensino da língua-alvo contribua para a visibilização e valorização de outras línguas, sejam as dos alunos, sejam as faladas nos espaços onde a língua ensinada pode ser a hegemônica.

v) Uma proposta poscolonial necessita favorecer deslocamentos rumo à destotalização do outro e à aceitação de seu caráter mutável, como apontado por Maher (2007). Para isso, ainda de acordo com a autora, a sensibilização para as diferenças não só inter, mas também intraculturais, pode ser particularmente importante. Projetos pedagógicos como o exemplificado na seção 3, que objetiva a organização de uma exposição sobre identidades indígenas no século XXI, podem ser oportunidades não só de fomentar a valorização da diferença, mas também de contribuir para a educação do entorno (*ibidem*).

Enquanto instrumentos de política linguística, materiais didáticos podem, portanto, ser importantes recursos em um projeto de ação em prol de um uso político (SANTOS, 2000) do sistema, de modo que racionalidades centralizadoras, parte de uma razão indolente (SOUSA SANTOS, 2000, 2002), sejam desaprendidas. Evidentemente, esse projeto de ação estará fadado ao insucesso se não houver políticas consistentes de formação de professores a partir de uma visão ampliada de educação linguística, tal como proposto por Cavalcanti (2013). Para

a autora (*ibidem*, p. 212), a educação linguística do docente, que demanda a inter e a transdisciplinaridade, precisa

ênfatar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas, assim como as construções identitárias nas salas de aulas.

Acreditamos que, por meio dessa ação poscolonial de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), podemos promover, em alguma medida, movimentos de ruptura com a indiferença ao Outro, o que seria um passo importante no caminho de uma racionalidade alternativa para uma outra globalização.

Referências bibliográficas

AUROUX, S. (1992). A revolução tecnológica da gramatização. Campinas: Unicamp.

_____. (1997). “A hiperlíngua e a externalidade da referência”. In: ORLANDI, E. (Org.) *Gestos de leitura. Da história no discurso*. Campinas: Unicamp, p. 245-255.

AUTHIER-REVUZ, J. (1982). “Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive, éléments pour une approche de l'autre dans le discours”. In: *DRLAV*, n°26, p. 91-151.

AVELAR, J. (2006). “Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro”. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 14, n. 2, p. 99-143. Belo Horizonte: FALE / UFMG.

Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2425>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. (2018). “Tradition of foreign language teaching and learning: focusing on the Brazilian Portuguese as a Foreign Language textbook”. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 417-443. Belo Horizonte: FALE / UFMG.

Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982018000200417&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

BAKHTIN, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BIZON, A. C. C. (2013). *Narrando o Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269528>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

_____; CAVALCANTI, M. C. (2015). “Globalização e internacionalização: democracia vertical de um convênio estudantil brasileiro?”. In: SANTOS, B. S.; CUNHA, T. (orgs.) *Actas Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/coloquio_alice/index.php/actas/?lang=pt>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (no prelo). *Projeto de alinhamento dos cursos e harmonização curricular para os Centros Culturais Brasileiros em países de língua oficial espanhola*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores / UNESCO.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; FONTÃO, E. (no prelo [a]). *Mano a Mano: português para falantes de espanhol – Básico (volume 1)*. Abingdon: Routledge.

_____. (no prelo [b]). *Mano a Mano: português para falantes de espanhol – Intermediário (volume 2)*. Abingdon: Routledge.

_____. (no prelo [c]). *Mano a Mano: pronúncia e gramática em Português como Língua Estrangeira*. Abingdon: Routledge.

BLOMMAERT, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

BOURDIEU, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

CARNEIRO, A. S. R. (2019). “O Programa Leitorado do governo brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto

situado”. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 43. Campinas: Labeurb/Unicamp, pp. 259-289. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/index.html>

CAVALCANTI, M. C. (2013). “Educação linguística na formação do professor de línguas: intercompreensão e práticas translíngues”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, p. 221-226.

DINIZ, L. R. A. (2008). *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação. Mestrado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271065/1/Diniz_LeandroRodriguesAlves_M.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

_____. (2009). “Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de Português como Língua Estrangeira”. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, p. 59-77

_____. (2010). “Representações da língua portuguesa em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira”. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (Orgs.). *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, p. 129-144.

_____. (2012). *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese. Doutorado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/271080>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. (2015). “Discursos sobre a relação Brasil/África 'lusófona' em políticas linguísticas e de cooperação educacional”. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 36, p. 125-165. Campinas: IEL / Unicamp. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao36/artigo6.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

DINIZ, L. R. A.; SILVA, E. R. da. (2019). “Remarks on the diversity of theoretical perspectives in language policy research”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 249-263. Belo

- Horizonte: FALE / UFMG. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000200249&tlng=en>. Acesso em: 15 de julho de 2019.
- FABRÍCIO, B. F. (2006). “Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- FANJUL, A. P. (2012). “Os gêneros ‘desgenerizados’. Discursos na pesquisa sobre o espanhol no Brasil”. *Bakhtiniana*, v. 7, n. 1, p. 46-67. São Paulo: LAEL / PUC-SP. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-45732012000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 de julho de 2019.
- FURLAN, C. C.; BOLOGNINI, C. Z. (2009). “Os índios e os livros didáticos de Português como Língua Estrangeira”. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, p. 79-94.
- GAJOTTI, C. (2007). “¿Con qué dialogan los manuales de lengua extranjera? Imaginarios sociales, ideología y contexto”. In: KLETT, E. (Org.). *Recorridos em didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria.
- HALL, S. A (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A
- LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. (1999). *Falar... ler... escrever... português. Um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU.
- MAHER, T. M. (2007). “A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo”. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- MARIANI, B. (2004). *Colonização linguística*. Campinas: Pontes.
- MENDES, E. (coord.) (2013a). *Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo básico (níveis 1 e 2)*. Buenos Aires: Casa do Brasil.
- _____. (coord.) (2013b). *Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo intermediário (níveis 3 e 4)*. Buenos Aires: Casa do Brasil.

_____. (coord.) (2014). *Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo avançado (níveis 5 e 6)*. Buenos Aires: Casa do Brasil.

_____. (2018). *Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo Avançado Superior (níveis 7 e 8)*. Buenos Aires: Casa do Brasil.

MITTELSTADT, D.; SANTOS, L. G. (2012). “A gente e nós e o seu tratamento em um livro didático de português como língua adicional”. *Cadernos do IL*, v. 44, p. 433-456. Porto Alegre: Instituto de Letras / UFRGS. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/28049>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

MORELLO, R.; SEIFFERT, A. P. (2019). “Multilinguismo e ensino nas fronteiras”. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 43. Campinas: Labeurb/Unicamp, pp.217-236. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/index.html>

NOTHSTEIN, S.; RODRÍGUEZ, M.; VALENTE, E. (2010). “Qué significa enseñar una lengua extranjera para la integración regional? Representaciones del portugués en el material didáctico de la escuela media argentina”. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (Orgs.). *Lenguas en un espacio de integración regional: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, p. 145-163.

ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.

_____. (1990). *Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Pontes.

_____. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

_____. (Org.). (2001). *História das Idéias Lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat.

PATEL, S. A.; CAVALCANTI, M. C. (2013). “O caso do português em Moçambique”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, p. 274-296.

- PÊCHEUX, M. (2002). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- PONCE, M. S. O. de; BURIL, A.; FLORISSI, S. (2000). *Tudo bem I*. São Paulo: SBS.
- QUIJANO, A. (2005). “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 117-142.
- ROJO, R. (2005). “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas”. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- RUBIO SCOLA, V. I. (2019). “Tensiones ideológicas en materiales didácticos de português en Argentina – globalización, lusofonia, Mercosur”. *Linguas e instrumentos linguísticos*, n. 43. Campinas: Labeurb/Unicamp, pp. 237-258. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/index.html>
- SANTOS, M. (2000). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- SHOHAMY, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Abingdon: Routledge.
- SOUSA SANTOS, B. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2002). “Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280. Coimbra: Centro de Estudos Sociais / Universidade de Coimbra. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 15 de julho de 2019.
- _____. (2007). “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, p. 3-46. Coimbra: Centro de Estudos Sociais / Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/753>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.
- SOUZA, J. P. C. de. (2014). *Letra e música: uma proposta para o ensino de canção na aula de Português como Língua Adicional*. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Porto Alegre: Universidade

Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131830/000980464.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

VERTOVEC, S. (2007). “Super-diversity and its implications”. In: *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (2009). “O português do Brasil como língua transnacional”. In: _____. (Org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, p. 13-41.

_____. (2010). “Ser brasileiro no mundo globalizado. Alargando as fronteiras da língua nacional”. In: DI RENZO, A. M. *et al* (orgs). *Linguagem e história: múltiplos territórios teóricos*. Campinas: RG, p. 129-152.

_____; DINIZ, L. R. A. (2008). “Declinando a língua pelas injunções do Mercado. Institucionalização do português língua estrangeira”. In: *Estudos Lingüísticos*, v. 37, n. 3, p. 89-119. São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_10.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

Palavras-chave: Poscolonialidade, Política Linguística, Materiais didáticos de Português como Língua Adicional.

Keywords: Postcoloniality, Language Policy, Portuguese as an Additional Language teaching materials.

Notas

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora do Instituto de Estudos da Linguagem dessa mesma instituição.

** Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e professor adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

¹ Em inglês, “mechanisms” ou “policy devices” (SHOHAMY, 2006, p. 57). A tradução dessa e de outras citações foi feita por nós.

² “vehicles for promoting and perpetuating agendas”

³ “needs to be derived from actual language practices through the study of *textbooks*, teaching practices and especially testing systems” [grifo nosso].

⁴ A esse respeito, conferir Diniz e Silva (2019).

⁵ Para uma análise de livros didáticos como instrumentos de política linguística, cf. Diniz (2008, 2009, 2010), Nothstein, Rodríguez e Valente (2010) e Rubio Scola (2019).

⁶ Para uma discussão sobre o papel do livro didático na tradição de ensino-aprendizagem de língua adicional, cf. Azevedo e Piris (2018).

⁷ O próprio fato de que, quase sempre, o livro didático objetive ensinar *uma* língua específica é um indicio de uma forte tradição monolíngue.

⁸ “en tanto portador de saberes, conocimientos y prácticas de una lengua-cultura, representa un discurso de autoridad, es decir, un discurso legítimo y avalado en un determinado “mercado” sociocultural”.

⁹ “archivo de una selección de voces, discursos y prácticas sociales”.

¹⁰ “empobrecida y distorsionada”

¹¹ Em diálogo com os conceitos de “heterogeneidade enunciativa”, de Authier-Revuz (1982) e “heterogeneidade discursiva”, de Orlandi (1987, 1990), Morello e Seiffert (2019) propõem o conceito de *alteridade linguística*, que diz respeito à “presença incontornável, marcada ou não, de uma língua outra nos processos de constituição de uma determinada língua”.

¹² Outro instrumento importante de política linguística para o ensino de PLA para hispano-falantes foi o “Projeto de alinhamento dos cursos e harmonização curricular para os Centros Culturais Brasileiros em países de língua oficial espanhola”, desenvolvido por Bizon e Diniz (no prelo) para o Ministério das Relações Exteriores.

¹³ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Era_dos_Descobrimentos>. Acesso em: 03 jan. 2017.

¹⁴ PAULA, E. D. de; PAULA, L. G. de; AMARANTE, E. (1987). *História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil*. Petrópolis: Vozes / Conselho Indigenista Missionário (CIMI), p. 87-88.

¹⁵ Retomamos, aqui, os exercícios propostos após a leitura do texto “Os índios brasileiros do Xingu”, no volume 1 do livro “Tudo bem?” (PONCE, BURIL e FLORISSI, 2000, p. 28), analisados na seção anterior. As únicas duas perguntas dessa atividade são “Como vocês acham que os brancos contribuem para a preservação do Xingu?” e “Onde está localizado o Parque Nacional do Xingu?”. Para além do fato de que, como apontado por Nothstein, Rodríguez e Valente (2010), a primeira questão silencia uma série de conflitos vivenciados pelos povos indígenas, destacamos a falta de um trabalho efetivo para a *leitura* do texto em questão. Afinal, a primeira pergunta, cuja relação com o texto é muito superficial, é do tipo “vale-tudo” (MARCUSCHI, 2008, p. 271), visto que qualquer resposta do estudante pode ser válida. A segunda questão, por sua vez, ainda que relevante em termos de conhecimentos gerais, trabalha com a mera recuperação de uma informação presente no início do texto. Apaga-se, dessa forma, o próprio funcionamento do texto lido – e isso, enfatizamos, não seria resolvido por atividades que simplesmente visassem ao debate sobre, por exemplo, os direitos indígenas.

¹⁶ Destacamos, ainda, que a atividade proposta para as canções de MC Carol e Antonio Nóbrega busca trabalhar não apenas a letra, como frequentemente ocorre em materiais didáticos, mas também a música, tendo em vista a materialidade literomusical desse gênero (SOUZA, 2014).

¹⁷ BAPTISTA, J. (2009). Epidemias nas missões jesuíticas. *Revista História Viva*, edição 67.

¹⁸ Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=n6iYNYo-QxE>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

¹⁹ Apagamentos dessa natureza podem ser observados, por exemplo, em uma atividade de um livro didático de PLA cujo comando é “Passe para a linguagem correta” (LIMA e IUNES, 1999, p. 78). O texto a ser “corrigido” apresenta uma série de fenômenos típicos do português brasileiro, mas, historicamente, não aceitos pela tradição normativa, incluindo o uso do verbo “ter” para indicar existência: “Ontem eu fui no consultório do Dr. Fagundes. No consultório dele tem sempre um monte de gente. Ele disse que eu tou bem. Só minhas costa não tão em ordem. Depois de falá com o doutor, eu fui na farmácia, comprei o remédio, voltei pra casa e tomei bem depressa. Uh! Que negócio horrível!” (*ibidem*).

²⁰ A esse respeito, conforme argumentamos em uma publicação anterior (DINIZ e BIZON, 2015), consideramos equivocada a exigência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) vindos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). A nosso ver, tal exigência participa de um processo de capitalização linguística do português brasileiro (ZOPPI-FONTANA, 2009), que desvaloriza outros portugueses e seus falantes. Carneiro (2019, p. 281), por sua vez, argumenta em favor de um ensino de línguas que valorize “os fluxos de mobilidade e o trânsito entre línguas que caracterizam as trajetórias de vida dos sujeitos aprendizes”, o que implica considerar “os múltiplos recursos linguísticos e semióticos dos estudantes e os seus repertórios culturais diversificados”, afastando-se de políticas de ensino de línguas calcadas em lógicas nacionais.

²¹ GALEANO, E. (2006). Cinco siglos de prohibición del arco iris en el cielo americano. In: *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid: Siglo XXI.

²² Disponível em:

<<https://www.facebook.com/CoracaoIndigena/videos/1006344636083643>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

²³ Embora o conceito de “educação do entorno”, proposto por Maher (2007), refira-se, em sua formulação inicial, ao entorno de grupos minoritarizados, ampliamos, aqui, o uso desse conceito para outros contextos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a necessidade imperativa de um trabalho, com os mais variados públicos, que prepare para o convívio com a diferença “da forma mais informada e respeitosa possível” (*ibidem*, p. 265).

DIREITOS LINGUÍSTICOS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE PROCESSOS SELETIVOS PARA ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA POR MIGRANTES FORÇADOS

Jael Sânera Sigales Gonçalves*
IEL/UNICAMP

Resumo: Este artigo objetiva apresentar reflexões sobre o modo como o português tem sido abordado em processos seletivos específicos para migrantes forçados em instituições federais de educação superior brasileiras. Trata-se de recorte de pesquisa mais ampla em que se investigaram os direitos linguísticos desses sujeitos no acesso ao direito social à educação no Brasil. Para este trabalho, trazemos a análise de documentos institucionais – editais, despachos e resoluções – de processos seletivos de duas universidades federais para ingresso no primeiro semestre de 2018: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As análises realizadas indicam que a tensão entre o reconhecimento e o apagamento de direitos linguísticos dos migrantes forçados é constitutiva das políticas linguísticas adotadas pelas instituições universitárias para o acesso e a permanência desses sujeitos no sistema educacional superior público.

Abstract: This article aims to present reflections on how Portuguese has been addresses in selection processes that are specific for forced migrants in federal institutions of higher education in Brazil. It is an excerpt of a broader research in which the linguistic rights of these subjects, regarding their access to the social right to education in Brazil, were investigated. For this work, we bring the analysis of institutional documents - edicts, dispatches and resolutions - of selection processes of two federal universities for admission in the first semester of 2018: Federal University of Santa Maria (UFSM) and Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The analyses indicate that the tension between recognition and erasure of linguistic

rights of forced migrants is constitutive of the language policies adopted by those university institutions for the access and permanence of these subjects in the public higher educational system.

1. Introdução

A necessidade de lidar com as consequências das violações à dignidade humana promovidas pelos conflitos bélicos do início do século XX fortaleceu a hipótese de que existem direitos e deveres inerentes à condição humana e representa marco histórico no processo de afirmação dos direitos humanos. Especialmente após a 2ª Guerra Mundial e a consequente criação da Organização das Nações Unidas, os Estados passam a subscrever documentos normativos concebidos como instrumentos de proteção dos direitos humanos.

Nesse contexto de intensificação dos instrumentos normativos protetivos dos direitos humanos, a língua passa a integrar o conjunto de bens jurídicos regulados pela ordem internacional e pela ordem interna dos Estados nacionais, num processo de regulação jurídica *da e sobre* a língua. As minorias linguísticas entram, assim, na agenda internacional e acadêmica construída em torno da proteção dos *direitos humanos*, e falantes de línguas minoritárias passam a ter garantidos seus *direitos linguísticos*, os quais devem ser implementados por *políticas linguísticas*. Desde perspectivas teóricas e de bases epistemológicas em alguma medida diferentes das nossas, a literatura internacional (e.g. SKUTNABB-KANGAS e PHILLIPSON, 1994; SKUTNABB-KANGAS, 2015; HAMEL, 2003; ARZOZ, 2007) e a brasileira (e.g. OLIVEIRA, 2003; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010; ABREU, 2016; SIGALES-GONÇALVES, 2017, 2018; RODRIGUES, 2018) têm se mobilizado em torno da questão e discutido os sentidos dos *direitos linguísticos*.

De nossa parte, seguindo o movimento acadêmico que reflete o novo momento da história e da política migratória no Brasil, afetada pelo aumento relatado do número de migrantes forçados¹ no país a partir de 2010 e pela entrada em vigor da Lei de Migração, em 2017, temos nos proposto pensar os direitos linguísticos de migrantes e refugiados no Brasil no acesso à educação pública superior brasileira (SIGALES-GONÇALVES, 2017, 2018). Em nossa dissertação de Mestrado², investigamos os direitos linguísticos nas práticas universitárias de

oferta de vagas para migrantes forçados na educação superior pública brasileira (SIGALES-GONÇALVES, 2018).

Operando um recorte desse trabalho anterior, no presente artigo, objetivamos analisar o modo como a língua, particularmente o português, tem sido abordada em processos seletivos de universidades brasileiras direcionados a migrantes forçados, focalizando as disposições que relacionam o português à permanência dos migrantes nas instituições. Motiva-nos a preocupação com o fato de que a maioria dos migrantes forçados em território brasileiro é constituída por pessoas oriundas de países onde não se fala o português, o que impõe considerar o português como língua adicional (PLA) para esses falantes. Compreendemos “adicional” no sentido de que o português, sem destaque, prioridade ou dominação, se soma ao repertório linguístico dos migrantes como meio de participação na sociedade brasileira (SCHLATTER e GARCEZ, 2009; BIZON e DINIZ, 2018). Inquietamos observar *se* e *como* esse sentido de PLA se atualiza na promoção de acesso à educação superior, nível de ensino menos acessado por pessoas em condição de migração forçada ao redor do mundo.

Para tanto, com filiação teórico-metodológica à Análise de Discurso materialista (PÊCHEUX, 1969), debruçamo-nos sobre diversos tipos de documentos institucionais – editais, resoluções, despachos – por meio dos quais as universidades instituem e disciplinam os processos seletivos. A partir das análises, pretendemos trazer subsídios que promovam a reflexão sobre a relação entre os direitos linguísticos e as políticas linguísticas adotadas pelas universidades públicas na oferta de acesso à educação formal a migrantes forçados.

Com a finalidade de desenvolver essa reflexão, na próxima seção, trazemos os seguintes conceitos-chave: *direitos linguísticos*, *políticas linguísticas* e *Português como Língua Adicional*. Em seguida, apresentamos dados sobre o acesso à educação por migrantes forçados considerando a realidade internacional e brasileira. Então, na quarta seção, dedicamo-nos à descrição e à análise do modo como a língua portuguesa é abordada em documentos institucionais de universidades públicas brasileiras que têm processos seletivos específicos para migrantes forçados.

2. Direitos linguísticos, políticas linguísticas e Português como Língua Adicional (PLA)

A noção de direitos lingüísticos é majoritariamente compreendida por pesquisadores em prol de línguas minoritárias e minorias lingüísticas no escopo dos chamados direitos humanos, daí por que se costuma tratar os direitos lingüísticos como *direitos humanos lingüísticos* (ARZOZ, 2007). No que diz respeito às minorias lingüísticas, Arzoz (2007) distingue duas categorias de direitos lingüísticos: de um lado, o regime de *tolerância lingüística*; de outro, o regime de *promoção lingüística*. O regime de *tolerância lingüística* teria o condão de proteger falantes de línguas minoritárias contra a discriminação e a assimilação. No regimento de *promoção lingüística*, estaria a positivação de direitos que promoveriam línguas minoritárias no acesso a serviços públicos.

Skutnabb-Kangas e Phillipson (1994) dividem em cinco períodos a formulação dos direitos humanos lingüísticos. Essa divisão reflete justamente diferenças no escopo dos direitos garantidos: direitos de tolerância ou de proteção lingüística (SKUTNABB-KANGAS e PHILLIPSON, 1994, p. 2). Na Primeira Fase, pré-1815, os direitos lingüísticos não eram previstos em nenhum tratado internacional, apenas em acordos bilaterais. Os tratados previam direitos de minorias apenas religiosas, não de minorias lingüísticas, ainda que a imposição de uma língua a todos os grupos que vissem no mesmo território já fosse, naquele tempo, proposta como instrumento de políticas de governo, como aconteceu na Espanha no início do século XV.

A Segunda Fase dos direitos lingüísticos começa com o Ato Final do Congresso de Viena, em 1815. Tal documento previa a proteção de minorias nacionais, não apenas religiosas, o que afetaria as minorias lingüísticas – o alemão e o polonês foram simultaneamente permitidos para negócios oficiais na Polônia, por exemplo. No entanto, no decorrer do século XIX, a maioria dos tratados internacionais continuava não protegendo falantes de línguas minoritárias. Esse dado contrasta com algumas exceções, como a Constituição austríaca de 1867, que salvaguardou minorias lingüísticas (SKUTNABB-KANGAS e PHILLIPSON, 1994, p. 3).

A Terceira Fase dos direitos lingüísticos localiza-se temporalmente entre a 1ª e a 2ª Guerra Mundial. Sob os auspícios da Liga das Nações, muitas constituições nacionais previram direitos de minorias lingüísticas, principalmente na Europa do Leste e na Europa Central, ao

passo que Grã-Bretanha, França e Estados Unidos não promoveram qualquer proteção a tais direitos.

A Quarta Fase dos direitos linguísticos, por sua vez, compreende o período de 1945 a 1970, que sucede o fim da 2ª Guerra Mundial. Deu-se início a um movimento internacional legiferante de proteção contra as violações aos direitos humanos perpetradas pelos regimes totalitários durante a Guerra – a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948, é o exemplo clássico desse impulso legislativo que culminou com a institucionalização da proteção de minorias.

O relatório de Francesco Capotorti, produzido para a Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas de 1977 e publicado em 1979, marca o início da Quinta Fase do desenvolvimento dos direitos linguísticos. No relatório, Capotorti propõe que se inicie o processo de elaboração de uma declaração sobre os direitos de membros de grupos minoritários. A publicação do relatório coincide com a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1992, e com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Considerando essa periodização, Skutnabb-Kangas (2015, p. 187) sugere que, atualmente, esteja se iniciando a Sexta Fase do desenvolvimento dos direitos linguísticos, “*where it is largely accepted that some LRs [linguistic rights] must be seen as linguistic human rights (LHRs), that is, as part of the human rights system with all that it implies*”³. Para a melhor compreensão dos direitos humanos linguísticos, defende a autora, é necessário um rompimento com visões monodisciplinares.

Nessa direção, tratando os direitos linguísticos como direitos humanos, Hamel (2003) afirma que o conceito de direitos linguísticos passou a ter mais importância a partir dos processos de transformação dos Estados nacionais, implicada pelos efeitos da globalização. Formou-se então um arcabouço de definições básicas para dar conta dos direitos linguísticos tanto como direitos fundamentais *individuais* – direitos de cada pessoa identificar-se com uma língua e ter essa identificação respeitada – como direitos fundamentais *coletivos* – direitos das comunidades linguísticas de preservarem sua identidade e alteridade etnolinguísticas (HAMEL, 2003). Desse modo, “os direitos linguísticos constituem um caso privilegiado para demonstrar a

necessidade de definir os *direitos das minorias* tanto em termos individuais como coletivos” (HAMEL, 2003, p. 60, grifos nossos).

Essa empreitada de Hamel sobre direitos linguísticos é conduzida pelo seguinte questionamento: “de que maneira a sociolinguística, a linguística educativa e outros ramos da linguística social podem contribuir para a definição dos direitos linguísticos e para as possibilidades de sua implementação?” (HAMEL, 2003, p. 66). Dessa forma, o autor convoca a Linguística a relações interdisciplinares que propiciem melhor compreensão dos direitos linguísticos. Assim, as políticas linguísticas e a planificação linguística, enquanto “campos naturais em que a sociolinguística e a legislação se encontram” (HAMEL, 2003, p. 67), precisam receber um enfoque mais amplo e interdisciplinar que “poderia se enriquecer com um conjunto de estudos provenientes da sociolinguística, da análise do discurso, da antropologia e da sociologia, para compreender melhor como a política funciona em relação a questões da linguagem” (HAMEL, 2003, p. 69).

No sentido do que aponta Hamel, têm emergido estudos linguísticos dedicados à concepção de políticas linguísticas que organizem o Estado e sua administração, principalmente a administração escolar, diante da existência de falantes de línguas minoritárias em um território dominado por uma língua oficial – a língua portuguesa, no caso do Brasil⁴. Muitas dessas discussões, como as de Oliveira (2003) e Abreu (2016), filiam-se a uma concepção de *política linguística* enquanto “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11), “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 145).

De maneira diferente, com Orlandi (2007), compreendemos *política linguística* como *política de línguas*, 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). Como políticas de línguas, as políticas linguísticas configuram-se pelo conflito entre as razões de ordem interna dos Estados e suas instituições, que privilegiam o princípio da *unidade (interna)*, as razões de ordem supraestatal e supranacional, que privilegiam o princípio da *dominação (externa)* do Estado nas suas relações internacionais, e, por fim, as

razões da ordem da identidade dos sujeitos que falam as línguas, que privilegiam o princípio da *diversidade* (*de línguas e de falantes*).

Principalmente em espaços de escolarização, quando se fala em políticas linguísticas destinadas a pessoas que não falam o português, tem-se considerado o Português como Língua Adicional (PLA), no sentido de que o português se adiciona a outras línguas já existentes no repertório do educando (SCHALLTER e GARCEZ, 2009). Diversos trabalhos têm se dedicado ao estudo do PLA em múltiplos contextos (BIZON e DINIZ, 2018), inclusive no contexto da migração forçada no Brasil (LOPEZ, 2016), em que o português tem sido considerado Língua de Acolhimento (PLAc). De nossa parte, quando nos propomos, neste trabalho, analisar o modo como o português é abordado nos processos seletivos específicos para migrantes forçados em universidades brasileiras, pensamos esses processos seletivos como espaços de práticas de políticas linguísticas constituídos pelo jogo de disputa unidade-dominação-diversidade capaz de desestabilizar os sentidos de “acréscimo” e “acolhimento” atribuídos ao português, conforme já se vem trabalhando em estudos como o de Bizon e Camargo (2018) e Diniz e Neves (2018).

3. Migração forçada e educação superior pública no Brasil

Dados do relatório do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)⁵ divulgado em 2018 referentes à série histórica 2007-2017 revelam que o Brasil, nesse período de dez anos, recebeu mais de 126 mil solicitações de reconhecimento da condição de refúgio e reconheceu a condição de refugiado de 10.145 pessoas. Em 2017, aproximadamente 86 mil solicitações de reconhecimento estavam em trâmite no então Ministério da Justiça – hoje Ministério da Justiça e Cidadania (MJC) –, e 719 pessoas já tinham sido reconhecidas como refugiadas pelo Estado brasileiro.

De acordo com a política migratória implementada pela nova Lei de Migração – Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017 –, os migrantes forçados que não se enquadrem nos critérios para a concessão do status de refugiado podem receber o visto temporário para acolhida humanitária, o que lhes garante legalmente acesso a um amplo rol de direitos. Desse modo, as pessoas que estão no Brasil em decorrência de migração forçada, pertencentes ou não à categoria de refugiados, têm garantida a proteção a direitos humanos consagrados no plano

internacional e tratados no plano interno como direitos fundamentais. Entre esses direitos, está o direito à educação, direito humano formalmente reconhecido e protegido já na DUDH.

O acesso à educação por migrantes forçados tem sido objeto de preocupação de organizações internacionais ocupadas da proteção dos direitos humanos e da pauta migratória. No plano internacional, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) divulgaram em 2017⁶ o relatório *Left Behind: Refugee Education in Crisis*, com dados de 2015 e 2016 sobre o acesso de refugiados ao sistema educacional. Dos três níveis de ensino observados – ensino fundamental, ensino médio e ensino superior –, a educação superior é a que tem menor participação de refugiados: enquanto 36% da população mundial jovem está inserida no ensino superior, apenas 1% de jovens refugiados está na universidade.

No Brasil, há garantia constitucional de educação pública e gratuita para o ensino fundamental e para o ensino médio. O acesso ao ensino superior público, diferentemente, depende de classificação dos interessados em processo seletivo regulamentado segundo os critérios definidos pelas universidades no exercício da sua autonomia didático-científica e administrativa. No contexto brasileiro, a Cátedra Sérgio Vieira de Melo (CSVM) desempenha um importante papel na promoção da aproximação entre as universidades brasileiras e a pauta migratória, especialmente a relacionada ao refúgio. As ações da CSVM estão divididas em três vertentes – ensino, pesquisa e extensão – e, entre os compromissos relacionados à extensão assumidos pelas universidades conveniadas, está o de promover processos seletivos diferenciados para ingresso de refugiados nas instituições, considerando, para isso, a dificuldade dessas pessoas em se expressar em português.

Em Sigales-Gonçalves (2018), investigamos justamente as práticas de oferta de vagas específicas para migrantes forçados – refugiados ou não – em universidades brasileiras. Identificamos que, entre as 103 instituições federais de ensino superior observadas, 11 universidades federais promoveram processos seletivos diferenciados para migrantes forçados para ingresso no primeiro semestre de 2018⁷: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal do

Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e Universidade Federal de Pelotas (UFPe).

Diante dessas iniciativas de promoção do acesso à educação superior pública para migrantes forçados para os quais, na maioria das vezes, o português é língua adicional, nossa preocupação é analisar como essa língua é abordada nos documentos institucionais que instituem, disciplinam e divulgam os processos seletivos em questão.

4. A língua portuguesa em processos seletivos para migrantes forçados em universidades federais brasileiras: tensões

Nossa análise debruça-se, especificamente, sobre documentos institucionais de duas universidades públicas que realizam processos seletivos específicos para migrantes forçados: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Da UFSM, analisamos a Resolução nº 041/2016, de 10 de novembro de 2016 (doravante Resolução), que instituiu o *Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade*, e o Edital nº 001/2018 (doravante Edital UFSM), que disciplina o processo seletivo do primeiro semestre letivo de 2018. Da UFRGS, analisamos o *Edital de Seleção para Ingresso de Pessoas em Situação de Refúgio nos Cursos de Graduação*, de 17 de novembro de 2017 (doravante Edital UFRGS), e a Decisão nº 366 (doravante Decisão), de 2015, que aprovou as *Normas para Ingresso de pessoas em situação de refúgio em cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu da UFRGS*.

Optamos por não apresentar a análise por instituição, mas pelas regularidades que permitem evidenciar e discutir as tensões que constituem o modo como a língua é abordada nos documentos, com foco sobre as regras relacionadas à permanência dos ingressantes na universidade. Entendemos que essa decisão favorece a observação das tensões constitutivas das práticas de políticas linguísticas institucionalizadas por meio desses documentos.

Iniciamos nossa análise dando destaque ao artigo 7º da Resolução:

Art. 7º O aluno ingressante na forma desta Resolução terá os mesmos direitos e deveres dos demais alunos da UFSM [...].

Parágrafo único. **A fase de adaptação** deve considerar que **o requerente poderá não ser fluente na língua portuguesa**, razão porque **deverá ser acompanhado por programas de acessibilidade linguística** (UFSM, 2016, grifo nosso).

O artigo 7º tem elementos linguísticos que permitem identificar a tensão entre o reconhecimento e o apagamento de diferenças entre os sujeitos migrantes forçados e outros estudantes da universidade e o modo constitutivo como essa tensão atravessa os processos discursivos que significam as práticas de oferta de vagas para imigrantes e refugiados na instituição. Em primeiro lugar, destacamos que a formulação [**A fase de adaptação**], emergente na Resolução justamente no artigo que afirma a igualdade de direitos e deveres entre refugiados ou imigrantes e os demais alunos da UFSM, marca a irrupção de um pré-construído⁸ cujo funcionamento produz um efeito de sentido que toma como evidência a existência de uma “fase de adaptação” na qual refugiados e imigrantes devem se adaptar a determinada ordem.

O sintagma [**A fase de adaptação**] é formulado sob efeito de um equívoco na ordem da língua: de um lado, o artigo definido “a”, que teria na língua a função de definir/determinar [**fase de adaptação**]; de outro, a impossibilidade de recuperar, na textualidade, o referente e o complemento dessa adaptação. Nesse ponto, o sentido produzido pela formulação [**poderá não ser fluente na língua portuguesa**] se opõe ao que produz o § 2º do artigo 3º do mesmo documento, que, tratando dos procedimentos da fase de requerimento de inscrição no processo seletivo, dispõe que “A solicitação poderá ser realizada no seu idioma [do candidato]” (UFSM, 2016).

A relação de complementariedade entre [**a fase de adaptação**] e [**o requerente poderá não ser fluente na língua portuguesa**] dá indícios de que a [**fase de adaptação**] é efeito de um pré-construído de que refugiados e imigrantes devem se adaptar à Língua Portuguesa: tornar

apto; tornar-se adequado; tornar conveniente a; adequar; adaptar-se a um ambiente.

O verbo “poder” aparece como reconhecimento da realidade multilíngue, por um lado, e o verbo “dever” aparece como medida de silenciamento dessa realidade, por meio de “programas de acessibilidade linguística”, cuja formulação indeterminada – pela indefinição na preposição “por”, sem artigo, e pelo plural em “programas” – deixa à deriva os sentidos produzidos pela formulação [acessibilidade linguística]. No campo discursivo do direito à educação e das políticas públicas educacionais, a palavra “acessibilidade” é empregada para se referir ao acesso de pessoas com deficiência a direitos e liberdades fundamentais⁹, de modo que a formulação [**Programa de acessibilidade linguística**], observada no artigo 7º, parágrafo único da Resolução, marca a irrupção do pré-construído de que não falar a Língua Portuguesa é uma *deficiência* a ser sanada.

O direito de uso da própria língua pelo refugiado ou imigrante, garantido na fase de requerimento, é apagado quando o indivíduo passa a ser designado como “aluno ingressante”, ou seja, quando se institucionaliza como sujeito de direito à educação na Universidade. A formulação [acessibilidade linguística] parece sustentada no funcionamento do pré-construído de que o sujeito não-fluente na língua oficial deve se submeter a essa ordem linguística para se constituir sujeito de direito; do direito à educação, neste caso.

Desse modo, o *direito linguístico* de uso da própria língua é reescrito pela política de línguas do processo seletivo como o *dever linguístico* de adaptar-se à língua da Universidade. A instituição universitária, assim, domestica (no sentido de tornar doméstico) o refugiado ou imigrante pela/na ordem da língua. Não é a Universidade que passará por uma “fase de adaptação” à realidade multilíngue reconhecida, mas o refugiado ou o imigrante que deverá se adaptar à língua da Universidade. É importante destacar, já neste ponto da análise, que o reconhecimento dessas tensões não é, do modo algum, contrário ao reconhecimento dado ao papel fundamental das políticas linguísticas no processo de inclusão e acesso de migrantes forçados aos diferentes serviços públicos que lhe são garantidos e também na proteção do direito linguístico desses falantes de acesso à língua majoritariamente falada no Brasil. Trata-se, por isso, e como veremos mais adiante, de uma contradição.

O que este gesto de análise nos permite interpretar, nesse sentido, é a tensão entre a *promoção* da língua portuguesa como meio de acesso ao direito à educação superior e a *exigência* da língua portuguesa para ingresso e permanência na Universidade. A mesma interpretação é possível a partir da leitura do artigo 7º da Decisão e o item 7.2 do Edital UFRGS:

Art. 7º - O aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará as atividades em seu curso acadêmico **após a apresentação**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, do certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (UFRGS, 2015).

7.2 O candidato classificado dentro do número de vagas iniciará as atividades acadêmicas em seu curso após a apresentação do Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros – Celpe-Bras.

7.2.1 Para iniciar as atividades de seu curso em 2018/1, o candidato deverá apresentar o documento descrito no item 7.2 até o dia **16/02/2018** na Divisão da Vida Acadêmica/DECORDI [...] (UFRGS, 2017).

No *caput* do artigo 7º, destacamos a contradição produzida no segmento [**O aluno de graduação ingressante** nessa condição **iniciará** as atividades em seu curso acadêmico **após a apresentação (...)** do certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros]. No recorte, pela designação [**aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará** as atividades], produz-se o efeito de sentido de que, uma vez atendidos os critérios de seleção – Prova Escrita e/ou Entrevista e/ou Carta de Intenções –, o migrante forçado já é considerado parte do corpo discente da Universidade. No entanto, a análise do funcionamento do sintagma adverbial [após a apresentação] permite-nos interpretar efeito de sentido diferente, como podemos observar pelo exercício parafrástico a seguir:

Exercício parafrástico 1 – UFRGS – [**O aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará** as atividades em seu curso

acadêmico **após a apresentação**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, do certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros]

a. O aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará as atividades em seu curso acadêmico **se apresentar**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, o certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros.

b. O candidato selecionado nessa condição iniciará será considerado aluno de graduação ingressante na Universidade **se apresentar**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, o certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros.

c. O migrante forçado somente iniciará as atividades em seu curso acadêmico **se apresentar**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, o certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, momento em que será considerado aluno de graduação ingressante.

As paráfrases a., b. e c. reescrevem os sentidos produzidos pelo recorte e permitem observar que o sintagma [**após a apresentação**] funciona não como uma circunstância de tempo, mas como uma *condição* que determina a situação acadêmica do migrante forçado na Universidade: será considerado aluno de graduação somente aquele migrante forçado que, já tendo sido aprovado em todas as etapas da seleção, apresentar o Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras).

A condição acadêmica do migrante forçado que, aprovado nos critérios de seleção, não apresentar o Celpe-Bras é prevista no §1º do artigo 7º da Decisão e no item 7.2.2 do Edital UFRGS:

Art. 7º

§1º - O **aluno** que não possuir o Celpe-Bras **obterá um vínculo sem atividades** no curso de graduação nos seus dois primeiros semestres acadêmicos e **terá acesso** ao curso intensivo no PPE – Programa de Português para Estrangeiros (UFRGS), devendo apresentar semestralmente à **PROGRAD os atestados de**

frequência e aproveitamento para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS (UFRGS, 2015).

7.2.2 O **candidato** que não possuir o Celpe-Bras, deverá comparecer até o dia **16/02/2018** na Divisão da Vida Acadêmica/DECORDI para manifestar no processo administrativo seu **compromisso em obter a certificação solicitada**. Esse candidato obterá um **vínculo sem atividades** no curso de graduação em até dois semestres acadêmicos consecutivos e **deverá fazer sua inscrição em curso intensivo** no Programa de Português para Estrangeiros (UFRGS) — PPE, devendo apresentar semestralmente à Divisão da Vida Acadêmica/DECORDI **os atestados de frequência e aproveitamento para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS (UFRGS, 2017).**

Os documentos determinam, assim, que o migrante forçado que não apresentar o Celpe-Bras na data estabelecida pelo Edital obtém o que a IES chama de [**vínculo sem atividades**] e fica com sua situação acadêmica à deriva. Nesse recorte, destacamos o equívoco na designação [**aluno**], empregada na Decisão, e a designação [**candidato**], empregada no Edital, que materializa a tensão inclusão/exclusão que constitui a relação entre a língua e o acesso ao direito à educação superior. Também, se, na Decisão, a IES determina que o migrante forçado que não tiver o Celpe-Bras [**terá acesso**] a curso intensivo no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) promovido pela Universidade, no Edital, diferentemente, o migrante forçado deverá [manifestar no processo administrativo seu compromisso em obter a certificação solicitada] e [**deverá fazer sua inscrição em curso intensivo**] do PPE. Os equívocos [aluno] x [candidato] e [terá acesso] x [deverá fazer sua inscrição] materializam o jogo contraditório que inclui-exclui, em função da língua, o migrante forçado da instituição universitária pública.

Embora a apresentação dos atestados de frequência e aproveitamento no curso do PPE sejam necessários [**para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS**], o Celpe-Bras ainda precisa ser apresentado nos 365 dias que seguem o ingresso do migrante

forçado na instituição, conforme preveem o artigo 7º, §2º, da Decisão, e o item 7.2.2.1 do Edital UFRGS:

Artigo 7º

§2º O aluno ingressante com base na presente Decisão deverá apresentar em até 365 dias, contados de seu ingresso, o certificado Celpe- Bras, **sob pena de extinção de seu vínculo com a UFRGS** (UFRGS, 2015).

7.2.2.1 O candidato que não possuir o Celpe-Bras deverá apresentar até o dia **25/01/2019**, em consonância com os prazos estabelecidos na Decisão nº 366/2015 do CONSUN, o certificado Celpe-Bras, **sob pena de extinção de seu vínculo com a UFRGS** (UFRGS, 2017).

[**Sob pena de extinção de seu vínculo com a UFRGS**] e [**para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS**] colocam o Exame Celpe-Bras – a língua portuguesa, portanto – como condicionante da matrícula regular do migrante forçado na Universidade, ou seja, como condicionante do acesso à educação superior:

§3º - **A qualquer tempo poderá o aluno apresentar o certificado de proficiência Celpe-Bras, ficando dispensado da frequência e aproveitamento junto ao PPE – Programa de Português para Estrangeiros**, bem como sendo viabilizada matrícula regular nas atividades acadêmicas do curso, no período indicado no calendário acadêmico da Universidade (UFRGS, 2015).

7.3 **A qualquer tempo o candidato poderá apresentar o certificado Celpe-Bras, ficando dispensado da frequência e aproveitamento junto ao PPE** (UFRGS) e sendo encaminhado para matrícula conforme as datas previstas em Calendário Escolar (UFRGS, 2017).

§4º - O PPE – Programa de Português para Estrangeiros (UFRGS) dará preferência de matrícula aos estudantes ingressos pela via dessa Decisão, sendo garantida a gratuidade nos primeiros dois semestres do PPE, **desde que ainda não possuam certificação de proficiência Celpe-Bras** (UFRGS, 2015).

7.3.1 O PPE (UFRGS) dará preferência de matrícula aos ingressantes através deste processo seletivo, sendo garantida a gratuidade nos primeiros dois semestres do PPE, **desde que ainda não possuam certificação de proficiência Celpe-Bras** (UFRGS, 2017).

§5º - A **continuidade do aprimoramento do domínio** da língua portuguesa **poderá ser realizada** através de matrícula em disciplina de graduação de português como língua adicional ofertada nessa universidade (UFRGS, 2015).

§6º - Será suspensa a exigibilidade da matrícula e aproveitamento do PPE – Programa de Português para Estrangeiros, no caso de descontinuidade ou de não oferecimento de turmas compatíveis com o nivelamento do aluno, **não eximindo, no entanto, o aluno ingressante de apresentar ao tempo devido o certificado de proficiência Celpe-Bras** (UFRGS, 2015).

Essa exaustividade de recortes serve-nos para mostrar, na textualidade dos documentos, a determinação do acesso à educação superior pela apresentação ou não do Celpe-Bras. Apresentar ou não apresentar o Certificado determina a realização ou não de matrícula regular, a dispensa ou não de frequência e aproveitamento em curso do Programa de Português para Estrangeiros, a gratuidade e a preferência de cursar esse Curso.

O Celpe-Bras vem sendo aplicado como exame de proficiência no Brasil desde 1998 e, desde 2009, é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), segundo informa o próprio Inep em sua página oficial¹⁰. Na página de inscrição no Exame, encontramos que o “no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país”^{11 12}.

No destaque, podemos observar a assunção do Estado brasileiro, através da sua administração direta – Ministério da Educação e Ministério das Relações Exteriores (MRE) – e de sua administração indireta – Inep –, que legitima e reconhece o Celpe-Bras como critério para a ingresso na educação superior. Assim, entre o [candidato] migrante forçado e o [aluno] migrante forçado, irrompe uma memória

de língua como mecanismo de dominação e exclusão, materializada na exigência da certificação.

Essas análises mostram que, ao mesmo tempo em que o Estado reconhece a necessidade de abrir a instituição universitária pública para os migrantes forçados no Brasil, impõe limites a essa abertura. Nos mesmos documentos institucionais em que se assegura textualmente a igualdade de direitos e deveres entre os migrantes forçados e ingressantes via outros processos de seleção, o funcionamento discursivo dos documentos através dos quais as instituições promovem esse acesso produz o efeito de *inclusão-exclusão* do migrante forçado da educação superior pública. A burocratização do acesso não se produz apenas na evidência da exigência por diferentes documentações que atestem a regularidade da situação no país, nos prazos exíguos estabelecidos pelos documentos. A tensão inclusão-exclusão do migrante forçado da universidade pública se produz pela língua, por meio de uma política linguística que significa o português como dever, ao mesmo tempo em que promove o direito linguístico do migrante de aprender a língua majoritária do país e, com isso, garante o acesso a outros direitos que lhe são fundamentais.

Com isso, queremos dizer que a diversidade linguística que caracteriza os grupos linguísticos formados pelos migrantes forçados não-falantes de língua portuguesa no Brasil é reconhecida pela instituição universitária. Nesse reconhecimento, produz-se efeito de sentido que significa a língua como *dever*, não como *direito* linguístico. Não se trata, portanto, nem de *tolerar* nem de *promover* a(s) língua(s) dos migrantes forçados no acesso à educação: o que as políticas linguísticas observadas nos processos seletivos fazem com a(s) língua(s) do migrante forçado é, reconhecendo-a(s), apagá-la(s), e essa contradição *reconhecimento-apagamento* determina a tensão *inclusão-exclusão* que constitui a subjetividade do migrante forçado enquanto sujeito de direitos no Estado brasileiro e como sujeito do processo de inclusão na educação superior.

Reconhece-se a possibilidade de o migrante realizar a inscrição no próprio idioma, dá-se a ele a possibilidade de realizar as provas que compõe a avaliação em outra língua que não a portuguesa. De outra parte, exige-se que o migrante comprove a conclusão do Ensino Médio com o Exame Nacional do Ensino Médio, que, além de ser em língua portuguesa, tem Prova de Redação a ser escrita em língua portuguesa

como critério excludente; exige-se que o migrante faça parte de programa de acessibilidade, que apresente o Celpe-Bras, sob pena de extinção do vínculo com a Universidade.

Nesses documentos que tratam do acesso de migrantes à Educação Superior, podemos, então, evidenciar que a língua portuguesa aparece significada como condicionante do ingresso e da permanência na Universidade, em uma política de língua que promove o português como meio de dominação e de exclusão, por um lado, e de acesso a direitos e acolhimento, por outro. Isso nos conduz a concordar com considerações feitas em Bizon e Camargo (2018) e Diniz e Neves (2018), que nos fazem atentar para a necessidade de melhor compreender os efeitos de sentido produzidos pela significação da língua portuguesa como “língua de acolhimento” no contexto de ensino de línguas para migrantes e refugiados no Brasil, de modo que,

a despeito de nossas boas intenções ao procurar garantir o direito de que grupos minoritarizados tenham acesso à língua majoritária do Brasil, não acabemos por reproduzir, sob outras roupagens, práticas assimilacionistas e segregadoras que marcam nossa história (DINIZ e NEVES, 2018, p. 106).

Os documentos institucionais de processos seletivos que analisamos, embora não diretamente relacionados a práticas de ensino de língua portuguesa para migrantes, também nos motivam a uma reflexão que nos parece fundamental. Trata-se de refletir acerca da tensão entre a valorização das iniciativas das Universidades brasileiras na direção da garantia e da promoção do acesso à educação superior e à língua portuguesa, de um lado, e o reconhecimento das evidências de que o ingresso e a permanência na Universidade são condicionados ao dever de o migrante falar a língua portuguesa, o que reescreve a aprendizagem do idioma como dever ao Estado-Nação brasileiro (BIZON e CAMARGO, 2018, 712).

5. Considerações finais

Ao longo do presente trabalho, demos destaque a iniciativas de Universidades públicas brasileiras no sentido de promover o acesso à educação superior para migrantes forçados e, também, no sentido de

garantir a proteção dos direitos linguísticos desses sujeitos para a permanência na Universidade, por meio de políticas linguísticas que promovem o ensino de Português como Língua Adicional.

Com uma leitura materialista dos documentos institucionais que disciplinam essas iniciativas de oferta de vagas, nossos gestos de descrição e análise permitiram compreender o funcionamento contraditório da relação entre direitos linguísticos e políticas linguísticas nessas políticas educacionais. Pudemos observar que, se, por um lado, se produz o efeito de *inclusão* do migrante forçado da Universidade, pela institucionalização de processos seletivos específicos e pela oferta de políticas institucionais de ensino da língua portuguesa, por outro lado, o condicionamento do ingresso e da permanência na Universidade ao conhecimento do português significa a língua como dever diante da instituição e do Estado, o que pode produzir, em alguma medida, o efeito da *exclusão* do migrante da instituição universitária.

Esse funcionamento contraditório entre os direitos linguísticos dos migrantes forçados e as políticas linguísticas dos processos seletivos é estruturado e atualizado por uma memória de unidade da nação e da identidade brasileiras. É o princípio da unidade do Estado que determina políticas linguísticas configuradas a partir da concepção de que a língua nacional é elemento definidor da identidade. A língua nacional brasileira, nesse sentido, reorganiza a diversidade de outras línguas faladas no Brasil e produz o efeito de universalização em território brasileiro (ORLANDI, 1998).

Portanto, se o dispositivo analítico permitiu que observássemos que as políticas linguísticas adotadas pelas universidades nos processos seletivos para migrantes forçados reescrevem os direitos linguísticos desses sujeitos como *deveres linguísticos*, o dispositivo teórico impõe ressaltar que esse equívoco não é da ordem do empírico, como se outras medidas de planejamento linguístico pudessem desfazer qualquer contradição apontada. Diferentemente, valorizando as iniciativas universitárias de promoção do acesso à educação superior para migrantes forçados no Brasil, nossa concepção de política linguística como política de línguas nos leva à compreensão de que a discursividade desses documentos materializa a disputa ideológica entre posições discursivas cujos sentidos sobre língua, sujeito e Estado se produzem historicamente.

Com este trabalho, então, pudemos compreender que esses sentidos escapam à ordem do jurídico e das boas intenções das políticas institucionais de promoção de acesso à educação superior e de políticas linguísticas de ensino de língua portuguesa para migrantes forçados. O modo como o português é inscrito nos documentos institucionais faz da língua um instrumento político que funciona pela e para a ideologia de exclusão dos migrantes da participação nas instituições de Estado, isto é, a língua funciona como objeto simbólico-político de dominação e apagamento desses sujeitos e dessas outras línguas. Trata-se, assim, de sentidos que, numa abordagem materialista das práticas no interior do aparelho ideológico escolar, podem ser interpretados como atravessados por determinações de ordem ideológica, política e histórica que dividem os sujeitos no/do Estado e nas instituições entre os que lhe pertencem e os que não lhe pertencem.

É diante dessa divisão que ressaltamos o ganho teórico de se discutirem os direitos linguísticos e as políticas linguísticas na oferta de acesso à educação superior pública para migrantes forçados no Brasil tendo como ponto de partida uma abordagem materialista do processo histórico de constituição dos sentidos de língua portuguesa como língua nacional, de Estado-Nação brasileiro, de sujeito brasileiro e de sujeito migrante. Isso porque, a partir de tal perspectiva, podemos compreender que a contradição produzida no modo de abordagem da língua portuguesa nos processos seletivos é historicamente determinada e, a partir dessa prática teórica, oferecer contribuição para práticas de planejamento de políticas linguísticas no contexto de migração forçada.

Referências bibliográficas

- ABREU, R. N. (2016). *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. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe.
- ARZOZ, X. (2007). *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.
- AUROUX, S. (2009). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp.

- BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. (2018). Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. et al. (Orgs). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – Nepo/Unicamp.
- BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (Orgs.) (2018). Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. *Revista X*, volume 13, número 1. Curitiba: UFPR.
- CALVET, L. (2002). *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola.
- _____. (2007). *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola/Florianópolis: IPOL.
- RODRIGUES, F. (2018). A noção de direitos linguísticos no Brasil: entre a democracia e o fascismo. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, v. 42, p. 33-56.
- DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *REVISTA X*, v. 13, p. 87-110, 2018.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. (2004). *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. 2ª ed. Campinas: Pontes.
- GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (1996). Apresentação. Identidade Linguística. In: _____. (orgs.). *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, p. 9-15.
- _____. (2003). Direitos Linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: *Alteridades*, México, v. 5, n. 10, p. 11-23.
- LOPEZ, A. P. de A (2016). *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais.
- OLIVEIRA, G. M. de. (2003). (Org.) *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. São Paulo: Mercado das Letras.
- ORLANDI, E. P. (1998). Ética e política lingüística. In: *Línguas e instrumentos lingüísticos*, v. 1, p. 7-22.
- _____. (2007). Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes. p. 7-10.

PÊCHEUX, M. (2010). *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Unicamp. p. 61-161.

_____. (2009). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 4ª edição. Campinas: Editora da Unicamp.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. (2010). Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: uma reflexão crítica. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: RG, p. 127-160.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. (2009). Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. S. (2017). Direitos linguísticos de refugiados no Brasil: a língua(gem) como direito humano. In: *I Simpósio de Linguística Forense da UERJ*. Caderno de Resumos. Rio de Janeiro.

_____. (2018). *Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: Estado, práticas e educação superior*. Dissertação. Mestrado em Direito. Pelotas. Universidade Federal de Pelotas.

SKUTNABB-KANGAS, T. Language Rights. (2015). In: WRIGHT, W.; BOUN, S.; GARCÍA, O. *The handbook of bilingual and multilingual education*. 1ª edição. John Wiley and Sons, Inc.

_____; PHILLIPSON, R. (1994). Linguistic human rights, past and present. In: _____. (orgs.) *Language rights*. Vol. 1. p. 71-110.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Reitoria. Resolução nº 041/2016, de 10 de novembro de 2016. Institui o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade e revoga a Resolução nº 039/2010. Santa Maria: Reitoria, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/engenharia-mecanica/wp-content/uploads/sites/435/2018/12/resolucao_041_2016_ufsm_progrma_refugiados_imigrantes.pdf. Acesso em: maio de 2018.

_____. Reitoria. Resolução nº 041/2016, de 10 de novembro de 2016. Institui o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade e revoga a Resolução nº 039/2010. Santa Maria: Reitoria, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/engenharia-mecanica/wp-content/uploads/sites/435/2018/12/resolucao_041_2016_ufsm_programa_refugiados_imigrantes.pdf. Acesso em: maio de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. Resolução nº 366/2015, de 02 de outubro de 2015. Aprova as Normas para Ingresso de pessoas em situação de refúgio em cursos de graduação e pós-graduação scrito sensu da UFRGS. Porto Alegre: Conselho Universitário, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-366-2015/view>. Acesso em: maio de 2018.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Edital de seleção para ingresso de pessoas em situação de refúgio nos cursos de graduação. Porto Alegre: Pró-Reitoria de Graduação, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/edital-de-ingresso-de-refugiados-2018-1>. Acesso em: maio de 2018.

Palavras-chave: Direitos linguísticos e políticas linguísticas, Português como Língua Adicional, Universidade pública.

Keywords: Linguistic rights and language policies, Portuguese as an Additional Language, Public university.

Notas

* Doutora, mestre e licenciada em Letras. Mestre e bacharel em Direito. Pesquisadora colaboradora de pós-doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp). Técnica em Assuntos Educacionais na Advocacia-Geral da União.

¹ Há aspectos técnico-jurídicos que distinguem o refúgio de outras condições migratórias. O conceito de refúgio é determinado, na ordem internacional, pela Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, realizada em Genebra em 1951. O artigo 1º da Convenção dispõe que *refugiado* é o indivíduo que está fora de seu país de origem em razão de temos causado por perseguição de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas. No Brasil, o refúgio é regulado pela Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que recepcionou a Convenção e, ainda, estendeu

o alcance do conceito de refúgio para considerar *refugiado* também o indivíduo obrigado a deixar seu país devido a grave e generalizada violação de direitos humanos. De nossa parte, nos trabalhos que temos desenvolvido, consideramos *refúgio* um tipo de migração forçada e, para efeitos teórico-metodológicos – para a coleta de dados e construção de *corpus* de análise, por exemplo –, temos nos valido da abertura da expressão “migração forçada” e considerado no nosso campo de observação todos aqueles indivíduos que se deslocam forçadamente de seus lugares de origem, independentemente do estatuto jurídico que lhe seja conferido pelas ordens jurídicas internacional e interna.

² O presente trabalho apresenta resultados de nossa pesquisa de mestrado (SIGALES-GONÇALVES, 2018) desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na linha de pesquisa Direito e Vulnerabilidade Social, sob orientação de Valmôr Scott Jr.

³ “em que é amplamente aceito que alguns direitos lingüísticos devem ser vistos como direitos humanos lingüísticos, ou seja, como parte do sistema de direitos humanos, com tudo o que isso implica” [tradução nossa].

⁴ No Brasil, particularmente, além de estudos aplicados e sociolingüísticos, a temática tem sido abordada por trabalhos realizados a partir da articulação da História das Ideias Lingüísticas com a Análise de Discurso materialista. A História das Ideias Lingüísticas, enquanto programa de investigação, constitui-se pelo interesse nos modos como se constituem os saberes sobre a língua, a partir dos processos de gramatização/instrumentação da língua. Dicionário e gramáticas, por exemplo, são considerados instrumentos lingüísticos que modificaram o estatuto das línguas (instrumentalizadas) na humanidade (AUROUX, 2009, p. 70-71). No Brasil, a partir da articulação com a Análise de Discurso materialista, a produção e a circulação de saberes metalingüísticos têm sido lidas a partir da sua relação com o processo de construção da língua e da nacionalidade (GUIMARÃES e ORLANDI, 1996, p. 9), assumindo a premissa teórica de que a língua é uma questão de Estado (GADET e PÊCHEUX, 2004).

⁵ Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continuem-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view. Acesso em: 04 de abril de 2019.

⁶ Disponível em: <https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2019.

⁷ Os dados que apresentamos em Sigales-Gonçalves (2018) foram obtidos mediante consulta em *sites* de busca e nos *sites* institucionais das 103 instituições federais de ensino superior cadastradas e-MEC, portal do Ministério da Educação (MEC) responsável por organizar e divulgar dados da educação superior brasileira. As entradas que utilizamos para a pesquisa foram as seguintes, onde “X” é a sigla de alguma Instituição Federal de Educação Superior: “vestibular refugiados X”; “processo seletivo refugiados X”; “vagas refugiados X”; “vestibular migrantes X”; “processo seletivo migrantes X”; “vagas migrantes X” (SIGALES -GONÇALVES, 2018).

⁸ Tratamos *pré-construído* como elemento do interdiscurso, esse entendido como aquilo que fala antes, em outro lugar e independentemente (PÊCHEUX, 2009, p. 88). Os saberes do interdiscurso são mobilizados pela memória discursiva, “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito-que

está na base do dizível, sustentando a tomada de palavra” (ORLANDI, 2007, p. 31). O pré-construído, como elemento do já-dito recortado pela memória discursiva, irrompe como materialidade linguística no fio do discurso, no intradiscurso.

⁹ Nesse sentido, a Lei n° 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), define “acessibilidade” como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”. A mesma lei entende por “pessoa com deficiência” “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

¹⁰ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

¹¹ Disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

¹² Em 2018, com a entrada em vigor da Lei de Migração – Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2018 –, o Celpe-Bras passou a ser exigido pelo Ministério da Justiça e Cidadania, através das Portarias Interministeriais n.º 5 e 11 de 2018, como único meio de comprovação da capacidade de comunicar-se em língua portuguesa, exigida como requisito para a obtenção da naturalização brasileira. Diante da reivindicação de ativistas dos direitos migratórios e também de linguistas, foi editada a Portaria n.º. 16, também de 2018, por meio da qual foram permitidas outras formas de comprovação.

MULTILINGUISMO E ENSINO NAS FRONTEIRAS

Rosângela Morello*

IPOL

Ana Paula Seiffert**

IFC

Resumo: A recente valorização do multilinguismo como parte da agenda mundial tem conduzido a um novo entendimento sobre o papel das línguas nos contextos da educação, da economia em rede, das tecnologias e da sustentabilidade do planeta. No Brasil, essa valorização passa pela construção e legitimação de direitos linguísticos, bem como pelos processos que garantam o acesso a esses direitos, produzindo, como uma das suas consequências, a necessidade de abordar a língua portuguesa em face das demais línguas brasileiras, em especial no campo da educação pública. A partir de uma breve caracterização do quadro de promoção do multilinguismo no Brasil, este texto propõe uma reflexão sobre o necessário reposicionamento das línguas – incluindo a própria língua portuguesa –, decorrente desse processo. Propõe, também, uma reflexão sobre a presença das línguas na escola a partir de investigações do Observatório das Educação na Fronteira (UNIR/UFSC/IPOL com apoio CAPES/OBEDUC), demonstrando diferentes tipos de silenciamento da alteridade linguística operado pelo monolinguismo da língua portuguesa. Por fim, discutem-se vias possíveis para o tratamento do multilinguismo nesses contextos.

Abstract: The recent appreciation of multilingualism as part of the global agenda has led to a new understanding of the role that language plays in the contexts of education, network economy, technologies and planetary sustainability. In Brazil, such valorization involves the construction and legitimization of linguistic rights, as well as the processes which guarantee the access to these rights, creating, as one of its consequences, the need to approach the Portuguese language in the light of other Brazilian languages, especially in the field of public education. Starting at a brief characterization of the promotion of

multilingualism in Brazil, this text proposes a reflection on the necessary repositioning of languages, and of the Portuguese language itself, as a result of this process. It also proposes a reflection on the presence of languages at school based on research carried out by the Observatory of Education at the Border (UNIR / UFSC / IPOL with the support of CAPES / OBEDUC) which demonstrates different types of silencing to which of a number of languages is subjected. Finally, this text discusses possible ways of dealing with multilingualism within the given contexts.

1. Introdução

A partir dos anos 40, movimentos sociais empunharam variadas bandeiras em defesa dos direitos de minorias, ampliando e especificando o que estabelecia a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). No Brasil, os avanços jurídicos se fizeram sentir na Constituição de 1988, que reconheceu aos indígenas o direito à cidadania, as suas culturas e as suas línguas. O direito à educação em língua de sinais para a população surda foi instituído em 2002. Para as demais línguas, somente em 2010 tivemos o decreto n.º 7.387 criando o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). No âmbito dos municípios, a partir de 2002, em São Gabriel da Cachoeira (Amazonas), foram cooficializados o nheengatu, tukano e baniwa, marcando o início das políticas de cooficialização de línguas por municípios. Atualmente, há, no Brasil, 32 municípios com 12 línguas co-oficiais, das quais 4 são de descendentes de imigrantes e 8 indígenas. Tanto o INDL quanto a política de cooficialização constituem importantes avanços para o conhecimento e reconhecimento das línguas faladas no Brasil, para a construção de uma cidadania mais equânime e para uma maior compreensão do papel das línguas nos contextos educacionais, da economia em rede, das tecnologias e da sustentabilidade.

Apesar da ausência de informações oficiais e consistentes sobre a totalidade das línguas faladas em seu território, o Brasil é considerado um dos países com maior diversidade linguística no mundo. O censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) mapeou 274 línguas indígenas e 305 etnias, primeira contagem do número de línguas desde 1950. Pesquisas recentes (ALTENHOFEN, 2013) contabilizam 56 línguas faladas por descendentes de imigrantes.

Em recente inventário do Hunsrückisch realizado em parceria pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e a Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), por meio do Projeto Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (ALMA), com apoio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), estima-se que essa língua conte mais de 1 milhão de falantes que habitam principalmente as regiões sul, sudeste e centro oeste do Brasil. Calcula-se, de acordo com o Inventário Nacional da Libras, realizado pelo IPOL e pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o apoio do IPHAN, que haja dois milhões de usuários dessa língua de sinais, distribuídos em todos os estados do país¹. Contamos, ainda, com outras línguas de sinais e outros grupos linguísticos, como de línguas crioulas e de afrodescendentes, além das variedades do português que podem ser identificadas nas diversas regiões.

Decorre do quadro de avanços em relação ao reconhecimento uma tomada de consciência coletiva sobre as línguas brasileiras, assim como a necessidade de políticas para dar contornos ao quadro do multilinguismo (número de línguas) e do plurilinguismo (domínio de diferentes línguas) no país. Entre os vários campos de intervenção dessas políticas, um dos mais desafiadores é o do ensino público. Essa compreensão impulsionou o projeto interinstitucional *Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF)*, envolvendo pesquisas em escolas de ensino fundamental em Guajará Mirim (Rondônia), Eptaciolândia (Acre) e Ponta Porã (Mato Grosso do Sul), que oferece as bases para a discussão nesse texto. De modo central, tematizamos o lugar das línguas, incluindo a portuguesa, e seus efeitos sobre os processos de ensino-aprendizagem em situação escolar, refletindo sobre modos de silenciamento dessa diversidade ainda vigentes e discutindo possibilidades para a promoção do multilinguismo nesses espaços. Para essa discussão, trazemos uma primeira seção sobre o multilinguismo na fronteira, seguida de uma breve apresentação do OBEDF e de alguns de seus resultados. Nas seções 3 e 4, respectivamente, fazemos uma caracterização da alteridade linguística e exploramos alguns aspectos do silenciamento dessa alteridade. Por fim, colocamos em discussão a perspectiva de se pensarem as línguas brasileiras como recurso, mobilizando o conjunto das políticas linguísticas desenvolvidas no país.

2. O multilinguismo na fronteira

A faixa de fronteira é uma das regiões brasileiras que se caracteriza pelo grande número de línguas, assim como ocorre com as regiões Norte e Centro Oeste (especialmente com línguas indígenas) e as regiões Sul e Sudeste (línguas indígenas e de imigração).

A título de exemplo, conforme Morello e Martins (2016), na América do Sul, nos 15.179 km de fronteira do Brasil com os demais países, são faladas línguas oficiais dos países fronteiriços (espanhol, guarani, quéchua, aimará, inglês e francês), línguas indígenas e línguas alóctones. Além disso, essa extensa faixa de fronteira é um espaço propício para processos dinâmicos de interferências entre línguas e de criouliização, como é o caso do Galibi Marworno, Karipuna do Norte e Palikur, falados na região do Oiapoque, na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, e do Portunhol e suas variações, na fronteira com países hispano-falantes.

A presença de línguas indígenas é, igualmente, marcante na fronteira brasileira. Na faixa que vai do Mato Grosso do Sul ao Acre, encontramos, além do português, quatro línguas oficiais dos países fronteiriços – o espanhol, o guarani (oficial no Paraguai), o quéchua e o aimará (oficiais na Bolívia) –, bem como as línguas de vários povos indígenas. Nos municípios de Guajará-Mirim e Nova Mamoré, estão os povos Oro, Oro Waramxijein, Oro Mon, Oro Nao, Oro Dao, Oro Bone, Oro Ai, Oro Eu e Oro Wari. Na Terra Indígena (T.I.) Rio Guaporé ou T.I. Ricardo Franco, também no Município de Guajará-Mirim, vivem os Macurap, Jabuti, Tupari, Canoé, Arua, Massaká, Ajuru e Cujubim. Além dos citados, temos ainda os povos Cassupá e Salamã no sul da T. I. Karipuna, no município de Porto Velho, e os guarani, incluindo os Pãi-Tavyterã, Avá-Guaraní, Mbyá, Aché-Guayakí, Guaraní Occidentales (Avá, Chiriguano, Mbya) e Ñandeva (Tapieté). Na direção do Paraguai, encontram-se também as línguas chaquenhãs (MELIÁ LLITERES, 2010).

Outro exemplo de espaço fronteiriço multilíngue é a cidade de Foz do Iguaçu (Paraná), onde, além de falantes de línguas oficiais dos países vizinhos e de línguas indígenas, há árabes, indianos, chineses, coreanos, entre outros, muitos dos quais têm pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa e do espanhol.

De acordo com as informações do IBGE (2010), 50% da população fronteiriça frequenta escolas no Brasil, fato que, potencialmente,

caracteriza esses espaços também como multilíngues. De fato, em cidades gêmeas ou espelhos, ou seja, nas que formam pares em um e outro lado da fronteira, chegando, às vezes, a serem conurbadas – como é o caso de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul/Brasil) e Pedro Juan Caballero (Amambay/Paraguai), Santana do Livramento (Rio Grande do Sul/Brasil) e Rivera (Rivera/Uruguai), entre outras –, é comum crianças e adolescentes de um país frequentarem escolas do outro país. Além disso, onde há terras indígenas, como Rondônia, é comum que os vários povos falem suas línguas como maternas, e que os jovens, após a conclusão das séries iniciais, frequentem escolas públicas não indígenas. É, portanto, uma situação recorrente que, fora de suas terras, nas periferias de cidades dessa faixa de fronteira, centenas de famílias indígenas interajam com todo tipo de demanda e de desafio da urbanização, incluindo a escolarização, mas recebam pouco ou nenhum tipo de atendimento especializado, sobretudo do ponto de vista dos seus direitos linguísticos e educacionais.

À medida que essa diversidade começa a ser positivamente entendida no Brasil a partir das políticas de reconhecimento das línguas e dos direitos linguísticos dos que as falam, podemos indagar sobre o modo como ela tem entrado e se representado nos espaços escolares, em especial, na escola pública, baluarte histórico do monolinguismo. Se colocarmos o foco nos processos iniciais da escolarização, há questões contundentes como:

- Crianças que têm como primeira língua um idioma distinto do português estão nas salas de aula de escolas públicas brasileiras? Em caso positivo, como elas são atendidas?
- Como se dão os processos de alfabetização dessas crianças em língua portuguesa, língua que elas, em princípio, não dominam como materna?
- Como o professor se posiciona diante do aluno que entende pouco do que é dito em sala de aula e, conseqüentemente, responde pouco às atividades propostas e tem um avanço mais lento em seu processo de aprendizagem?
- Como o aluno se posiciona nessa situação de incompreensão linguística?

3. Observatório da Educação na Fronteira

Considerando o cenário descrito, o *Observatório da Educação na Fronteira* (OBEDF), no âmbito do Programa Observatório da Educação/CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), propôs intervenções político-linguísticas e educacionais em práticas escolares tradicionais, abordando questões concernentes ao multilinguismo no ensino das séries iniciais em regiões de fronteira. O projeto envolveu uma série de ações, concebidas como parte de uma pesquisa-ação (REASON e BRADBURY, 2008; BERGER, 2015), que contemplou, entre outros aspectos, a elaboração de um perfil sociolinguístico das escolas com o objetivo de: i) mapear a presença de falantes de outras línguas nesses espaços; ii) promover uma reflexão sobre a relação entre um possível quadro de multilinguismo e plurilinguismo com os índices de aprendizagem/fracasso escolar; iii) sensibilizar a comunidade escolar para essa problemática; iv) incentivar iniciativas inovadoras; e v) debater a necessidade e vias possíveis para avançar na qualificação do ensino bi ou plurilíngue no Brasil. Tais ações foram realizadas entre 2011 e 2013, articulando duas frentes de pesquisa: a) realização de diagnóstico sociolinguístico sobre a circulação e situações de usos das línguas em cada uma das regiões de fronteira/escolas; e b) observação participativa do que acontecia em sala de aula de alfabetização e na escola de maneira mais geral, visando à construção de um panorama dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a atuação de professores e alunos.

No OBEDF, atuaram em parceria professores e pesquisadores de diferentes instituições, a saber: as escolas de ensino fundamental e médio E. M. E. F. Bela Flor, em Eptaciolândia; E. E. E. F. Durvalina Estilbem de Oliveira e E. M. E. I. E. F. Prof.^a Floriza Bouez, ambas em Guajará Mirim; E. M. Maria Lígia Borges Garcia e E. Polo M. Ramiro, ambas em Ponta Porã; a UFSC, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e o IPOL.

Concebido desde uma perspectiva de pesquisa participativa e assumindo-se como uma ação de política linguística, ou seja, de intervenção sobre as línguas (CALVET, 2007), no campo da educação, o OBEDF contemplou estratégias que garantiram uma participação ativa dos professores das escolas em um processo de sensibilização, produção de informações, reflexão, reorganização das práticas

pedagógicas e novas reflexões em que a sala assumida pelo projeto implicou estratégias para o trabalho que envolveu.

As referidas frentes de trabalho funcionaram de modo articulado e complementar. Os diagnósticos sociolinguísticos foram propostos e conduzidos de modo a levantar os usos e a circulação das diferentes línguas em cada uma das comunidades escolares envolvida no OBEDF e em seu entorno, por meio de uma metodologia que contemplou diferentes instrumentos de pesquisa, como questionários, entrevistas semiestruturadas e registros dos usos e circulação das línguas nas cidades. Os resultados dessa ação política e pedagógica, amplamente discutidos com os pesquisadores locais que integraram o projeto, confirmaram a presença de diferentes línguas em contato, ao se considerar tanto a sociedade (multilinguismo), quanto o indivíduo (plurilinguismo).

Um dos âmbitos em que a coexistência de línguas se mostrou ainda mais evidente foi justamente o escolar, com resultados apontando, por exemplo, que, em uma das escolas pesquisadas – Escola Pólo Ramiro Noronha, em Ponta Porã –, apenas 15% de todos os alunos se declararam monolíngues em português (MORELLO e MARTINS, 2016, p. 32), menor índice encontrado na pesquisa, que variou e atingiu 95%, na Escola Bela Flor, em Epitaciolândia. Houve, portanto, significativas diferenças entre as regiões de fronteira e as escolas pesquisadas; entretanto, em todas as escolas, houve menções por parte dos alunos a mais de uma língua utilizada no ambiente familiar. Entre os professores, os resultados evidenciaram que muitos dominam outras línguas, como espanhol e guarani, mas que pouco ou nunca as utilizam no ambiente educacional. A respeito desse ponto, Morello reflete:

A explicitação desses resultados aliada a todo o processo de concepção, realização, sistematização e análise das informações envolvendo professores e gestores das escolas, possibilitou rica discussão sobre o multilinguismo funcional da comunidade escolar e seu entorno, e seu apagamento no espaço escolar. O confronto da realidade multilíngue com a prática monolíngue da escola repercutiu fortemente na autoavaliação de docentes e gestores e na avaliação das condições do ensino. Desencadeava-se, assim, uma pequena transformação no modo dos professores verem e compreenderem o papel das línguas em sua história, sua

formação e em sua atuação profissional. Esse pode ser considerado um dos mais valiosos resultados do Projeto. (MORELLO e MARTINS, 2016, p. 33)

A presença das línguas nas escolas evidenciou, assim, a necessidade de se pensar sobre o lugar que ocupam e podem ocupar nessas relações. A segunda frente de trabalho do OBEDF, concomitante à primeira, procurou, justamente, produzir uma reflexão com corpo docente e funcional a respeito desse reposicionamento em cada uma das instituições. Por meio de diferentes metodologias de observação, identificou-se três fases distintas no projeto quanto à percepção da presença de outras línguas além do português por docentes e gestores. Num primeiro momento, afirmava-se que, nas escolas, não havia alunos falantes de outras línguas, à exceção daquelas de Ponta Porã. Relatava-se, tão somente, a presença de alguns indígenas em algumas escolas. Quando, numa segunda fase, foram iniciadas as pesquisas e a estratégia de observação de um professor por outro, com o apoio de uma coordenação local e da equipe do OBEDF, passou-se a indagar a respeito da postura e reações de alguns alunos em sala de aula que se mostravam por vezes calados, dispersos, com dificuldades de comunicação ou com reprovações. Essas questões incentivaram a busca por respostas que levassem a um perfil mais realista dos estudantes e da própria escola. Durante essa fase, a realização dos diagnósticos sociolinguísticos e a mobilização relativa a ele colaborou para o entendimento desses processos. Por fim, em uma terceira fase do trabalho de observação participativa, passou-se a admitir a presença de alunos que não falavam ou falavam com dificuldade o português nas escolas, mas que eram proficientes na fala, leitura e escrita em espanhol. Na fronteira com o Paraguai, havia ainda os alunos proficientes em guarani, inclusive com alto grau de compreensão da leitura e prática da escrita; em Guajará-Mirim, identificou-se a presença de muitos alunos indígenas.

Os resultados alcançados pelo OBEDF demonstram a necessidade de discutir a presença e a gestão das línguas nas escolas brasileiras, não apenas de uma perspectiva pedagógica, como também jurídica. A seguir, a partir de uma reflexão sobre a relação entre monolingüismo e alteridade linguística, tematizamos preconceitos e silenciamentos que

têm impedido o avanço dessas discussões para, logo depois, apresentarmos perspectivas nesse sentido.

4. Alteridade linguística: um processo constitutivo de todas as línguas

A forma pela qual o Estado português e, depois, o brasileiro investiram na construção da unidade nacional por meio da língua e da cidadania gerou, como consequência, uma evidência para que o português fosse considerado a única língua do Brasil, a língua falada por todos os cidadãos brasileiros. Essa evidência é, no entanto, um funcionamento da ideologia que, para Orlandi (1990), não é da ordem de um conteúdo que mascara o verdadeiro sentido oculto do discurso, mas, sim, a produção da máxima evidência para o sentido:

Ora, sem o conteudismo, podemos considerar a ideologia como o processo de produção de um certo imaginário, ou seja, uma interpretação que aparece como necessária e que destina sentidos fixos para as palavras, num mesmo contexto sócio-histórico (*ibidem*, p. 244).

O sentido fixo ligado a um imaginário socialmente compartilhado pode predominar e se apresentar como se não houvesse outra possibilidade de significação. A ideia de que “todos os cidadãos brasileiros falam português” funciona desse modo. Em consequência, a presença das outras línguas igualmente brasileiras e dos sujeitos que as falam tende a ser apagada, ou então, quando dita, a ser considerada um problema, um desvio ou mesmo uma excrescência a ser “tirada do mapa”. No entanto, não somente há muitas línguas funcionando todo o tempo em contextos claramente multilíngues, como cada uma delas está constituída e delimitada pelas outras. A língua que falamos, que usamos em nossas práticas, é uma língua heterogênea, com palavras vindas de muitas outras línguas, com sotaques e modos de falar que resultam dessa heterogeneidade. Assim é para toda e qualquer língua, de modo que podemos dizer que toda língua contém nela uma alteridade linguística.

Por alteridade linguística², compreendemos a presença incontornável, marcada ou não, de uma língua outra nos processos de constituição de uma determinada língua. De um ponto de vista

histórico, essa alteridade é constitutiva de toda língua, uma vez que não encontraremos nunca uma língua pura, fora dos contatos com outras, sem que tenha sido afetada por elas. A alteridade linguística é, portanto, inevitável; por isso, não se pode negá-la. E cada vez que a reconhecemos, ela constitui a evidência de que uma língua enquanto uma estrutura simbólica mais ou menos estável é sempre heterogênea.

No entanto, se podemos definir a alteridade linguística como constitutiva das línguas, as formas pelas quais ela é entendida e representada nas diferentes situações são determinadas pelas disputas ideológicas definidas a partir das posições das línguas e daqueles que as falam. Assim, se uma marca de alteridade remete a uma língua de estatuto internacional e global, ela tende a ser entendida e representada como uma modernidade, algo positivo. Se, ao contrário, remete a uma língua cujo estatuto foi desvalorizado, língua da casa ou local, tende a ser interpretada como algo menor, sem valor, a ser evitado. Essas representações não se dão, para o sujeito, de forma organizada para que possa fazer escolhas claras. Bem ao contrário, o seu funcionamento é da ordem do discurso, atravessado, portanto, por contradições advindas dos processos de significação que se constituem em relação à exterioridade, às evidências ideológicas e aos modos de subjetivação do sujeito (ORLANDI, 1987, p. 138).

De fato, são essas representações que entram em cena no espaço escolar, validando ou impedindo uma abordagem das línguas brasileiras em face do monolingüismo da língua portuguesa. Engendrado na tradição ocidental e europeia, esse monolingüismo determina, em grande parte, um lugar para todas as demais línguas brasileiras: o da invisibilidade e o do silenciamento.

5. Silenciamento linguístico no Brasil: a alteridade como distúrbio e como excesso

No que diz respeito aos processos educativos, podemos afirmar que o monolingüismo produz e sustenta a negação da alteridade linguística como um efeito discursivo igualmente ideológico que trava os processos de valorização das línguas. De fato, nossa história é marcada por muitas formas de silenciamento, invisibilização ou mesmo extermínio da alteridade linguística em prol do Brasil lusófono. No que diz respeito à problemática do ensino abordada neste texto, essa perspectiva continua funcionando nos espaços políticos, institucionais

e epistemológicos. Queremos com isso dizer que há um monolingüismo entranhado nas práticas que caracterizam esses espaços e que se evidencia, por exemplo:

i) no modo pelo qual a legislação brasileira permanece alheia às demandas sociolingüísticas das centenas de comunidades lingüísticas para um ensino público bi ou plurilingüe em todos os níveis, incluindo o superior. Atualmente, não há diretriz que garanta o direito ao ensino bilingüe em escolas públicas brasileiras, com exceção das escolas indígenas. A recente Portaria nº. 798, de 19 de junho de 2012, decorrente do Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF), instituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, mas diluiu a questão do bilingüismo ou das línguas no processo de ensino/aprendizagem.

ii) na frequente resistência das instituições e de seus gestores em dar lugar a essas alteridades em suas agendas, trâmites e rotinas, o que pôde ser percebido durante toda a execução do OBEDF.

iii) na reprodução epistemológica de conceitos e procedimentos de investigação que exclui a possibilidade de uma reflexão sobre as demandas para o ensino e a ciência envolvendo as línguas brasileiras. Com exceção do português, essas línguas são excluídas do amplo campo da produção de conhecimentos e de formação profissional em vista das demandas do século XXI. Nesse sentido, cabe observar, por exemplo, que as licenciaturas indígenas brasileiras raramente constituem as línguas indígenas como línguas de instrução e produtoras das ciências, e que as línguas brasileiras faladas por milhares de descendentes de imigrantes raramente entram na agenda da formação superior e, quando o fazem, há uma sobreposição da língua normatizada alhures.

Há, portanto, um déficit político e ideológico que estrutura o domínio do monolingüismo colonial e que subsidia crenças que impedem uma atualização das práticas de ensino, mas também de pesquisa e de funcionamento das instituições na direção do multilingüismo.

No que diz respeito à presença das línguas nos espaços escolares, duas crenças muito difundidas são que a diversidade lingüística evidenciada nas formas da alteridade lingüística produz distúrbios, e

que o ensino bi ou plurilíngue compete com a boa formação em língua portuguesa.

Ao se considerar a presença de várias línguas nas escolas um fator de distúrbio, deixa-se de reconhecer sua qualidade como fato enriquecedor das atividades de ensino/aprendizagem. As línguas possuem histórias e estatutos diferenciados, dinâmicos e passíveis de mudanças. Abordá-las nessa perspectiva pode conduzir a programas para ampliação de terminologias e dos âmbitos de usos, por exemplo, e esses podem ser ricamente explorados nas práticas pedagógicas na escola e também nas pesquisas. Em todos os contextos de ensino e pesquisa, é possível planejar ações de modo a proporcionar a reflexão sobre fenômenos linguísticos ligados à alteridade linguística, ao mesmo tempo em que essa reflexão pode dar lugar à ampliação das competências de oralidade, leitura e escrita nessas línguas locais. Trata-se de explorar o fato de que as línguas ocupam posições múltiplas, não estanques na sociedade; especificamente na escola, são usadas para múltiplas funções relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem e às diversas situações de interação. São objeto de ensino e são instâncias de negociação, de diálogo e disputa. É possível aproveitar os conhecimentos acumulados da comunidade escolar – inclusive de professores, funcionários, alunos e pais – para que as línguas, todas elas, circulem nesse espaço.

Quanto à segunda crença – a de que haveria competição entre uma proposta educativa voltada para a diversidade linguística com o ensino de língua portuguesa –, o que ocorre é que o ensino bi ou plurilíngue questiona a estrutura e os modos de ensino em vigor no Brasil, para os quais o currículo, programas de formação, acesso a fomento são fundamentalmente monolíngues, monoeducativos e disciplinares.

Evidencia-se, assim, um sistema público de ensino que foi preparado para o monolingüismo e que, ainda hoje, está ancorado nele. Essa lógica reproduz preconceitos e silenciamentos, num processo de invisibilização produtiva do outro, logo, de suas línguas e modos de vida, com consequências enormes:

primeiro, quando o professor e a criança não entendem o discurso um do outro, o ensino e a aprendizagem são severamente impedidos. Em segundo lugar, uma criança cuja língua natal é negada, ignorada

ou punida pelo professor da escola é persuadida de suas deficiências e do status desfavorecido de seus pais.³ (SPOLSKY, 2009, p. 90).

O quadro de diferentes formas de silenciamentos demonstra a necessidade de avançar no debate sobre a diversidade *das* e *nas* línguas em modelos de ensino flexíveis, que garantam, desde sua formulação, as condições ideais ao desenvolvimento das línguas como lugares produtores de conhecimentos, identidades, autonomias e quebras de preconceitos.

6. Línguas em diálogo, línguas como recurso: abrindo o debate para novas possibilidades educacionais

Compreender o lugar e o funcionamento da língua portuguesa em contextos plurilíngues parece ser um quadro inevitável e um passo imprescindível para se avançar em direção a um ensino bi ou multilíngue. Se compreendermos que toda língua é constitutivamente marcada pela alteridade linguística, podemos dar voz a essa alteridade, superando o déficit político do monolinguismo colonial e da competição entre as línguas. Nessa direção, a língua portuguesa pode ser ensinada a partir da alteridade linguística que a constitui, o que implica identificar as formas de representação dessa alteridade dentro e fora da escola. Do ponto de vista de uma política linguístico-pedagógica, há todo um campo de ações e debates a ser fomentado, envolvendo, por exemplo, os estatutos das línguas e sua preparação para novos usos no comércio, no ensino, na ciência, nas tecnologias, além do planejamento de estratégias para dar lugar ao multilinguismo.

Constituída por todas as línguas com as quais entra em contato, atravessada e marcada por elas, a língua portuguesa é igualmente uma língua oficial e internacional, de larga tradição literária e científica, língua de comércio e negócios em várias instituições internacionais. Sua entrada nos sistemas de ensino no país deve, por certo, usufruir desses valores e ampliá-los. Entretanto, se a língua portuguesa tem o privilégio de ser oficial, obrigatória no Brasil e circular internacionalmente, ela pode também vir a ser um elo para o fortalecimento das relações que acontecem nos espaços escolares, diversificando suas funções. Pode tornar-se, ela também, uma língua entre as outras, e não sobre as outras, no lugar delas.

O sistema de ensino público ganha se olhar para esse quadro como uma via de enriquecimento intelectual, subjetivo e profissional, na qual as línguas estão presentes tanto pelas formas com que se intercalam umas nas outras, nas formas marcadas da alteridade linguística, quanto pelo modo como podem, em suas individualidades históricas, se alternarem nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, considerando a faixa de fronteira entre o Brasil e outros países sul-americanos, o PEIBF, que funcionou em sua primeira fase (2005 - 2010) com base no Ensino Via Pesquisa (OLIVEIRA, 2004), evidenciou o acerto na promoção do bilinguismo português-espanhol, com possibilidade de inclusão do guarani na fronteira com o Paraguai, para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem. O mesmo se pode afirmar em relação ao OBEDF, ao impulsionar a reflexão sobre o lugar das línguas nas escolas envolvidas.

Se considerarmos o recente quadro das políticas de reconhecimento das línguas, abrem-se novas e instigantes vias para avançarmos nessa direção de políticas para o multilinguismo nos sistemas de ensino. Atualmente, há no Brasil sete línguas reconhecidas como *Referência Cultural Brasileira* pela Política do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL): Guarani Mbya (Regiões Sul e Sudeste), Assurini do Trocará (Tocantins), Talian (Região Sul) e Matipu, Nahukwa, Kalapalo e Kuikuro (Xingu). Duas foram recém-inventariadas: Hunsrückisch e Libras. Outras duas estão em processo de pesquisa: Pomerano e Ianomami. A política de co-oficialização de línguas por municípios iniciada em 2002, antes indicada, encontra-se em franca expansão. Neste momento, há 32 municípios com línguas co-oficiais, conforme quadro 1:

Quadro 1 - Oficialização de línguas em nível municipal no Brasil

Política de Cooficialização de Línguas			
Línguas indígenas	Localidade (ano)	Línguas de descendentes de imigrantes	Localidade (ano)
Tukano	São Gabriel da Cachoeira / AM (2002)	Pomerano	Santa Maria de Jetibá /ES (2009)
Nheengatu			Pancas / ES (2009)

Baniwa			Domingos Martins / ES (2011)	
Guarani	Tacuru / MT (2010)		Laranja da Terra / ES (2008)	
Akwê Xerente	Tocantínia / TO (2012)		Vila Pavão / ES (2009)	
Macuxi	Bonfim / RR (2014)		Canguçu / RS (2010)	
	Cantá / RR (2014)		Pomerode / SC (2017)	
	Uiramutã / RR (2014)		Itarana / ES (2017)	
Wapichana	Bonfim / RR (2014)	Talian	Serafina Corrêa / RS (2009)	
	Cantá / RR (2014)		Flores da Cunha / RS (2015)	
Ingaricó	Uiramutã / RR		Pará / RS (2016)	
Sateré-Mawé	Maués / AM		Nova Roma do Sul / RS (2015)	
			Bento Gonçalves / RS (2016)	
			Fagundes Varela / RS (2016)	
			Guabiju / RS (2016)	
			Antônio Prado / RS (2016)	
			Nova Pádua / RS (2016)	
			Caxias do Sul / RS (2017)	
			Camargo / RS (2017)	
			Ivorá / RS (2018)	
			Nova Erechim / SC (2015)	
			Hunsrückisch	Antônio Carlos / SC (2015)
				Santa Maria do Herval / RS (2010)
		Alemão	Pomerode / SC (2010)	

			São João da Boa Vista / SC (2016)
			Bela Vista / SC (2017)
9 línguas	7 municípios	4 línguas	25 municípios
<i>TOTAL (2019): 13 línguas em 32 municípios de 7 estados.</i>			

Fonte: IPOL (2018).

Há, portanto, uma rede de municípios que podem compartilhar ações aproveitando, inclusive, os acertos e erros de iniciativas educacionais já executadas, como é o caso do Projeto PLURES, desenvolvido em 2003 e 2004 em Escolas Isoladas Multisseriadas de Blumenau (Santa Catarina), que se configurou como a primeira proposta de bilinguismo português-alemão e português-polonês com foco na educação linguística em escolas públicas municipais⁴, e do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO), que iniciou em 2005⁵ e tem sido realizado em cooperação por municípios que cooficializaram a língua pomerana no Espírito Santo.

Além disso, há amplo campo para investimento na formação universitária e na pesquisa em línguas cooficiais, a exemplo do que já faz o curso de Licenciatura Indígena “Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” da Universidade Federal do Amazonas, que prevê as línguas cooficiais do município de São Gabriel da Cachoeira como línguas de instrução e de produção de conhecimentos – ou seja, “uma política linguística de promoção das línguas veiculares cooficiais, e de sua equipagem para que possam ocupar funções cada vez mais sofisticadas no mundo do letramento e da administração pública” (UFAM, 2012). As demais línguas indígenas faladas pelos discentes são consideradas línguas de trabalho, enquanto português e espanhol funcionam como línguas auxiliares dos processos de ensino-aprendizagem, sendo utilizadas de maneira muito pontual.

As experiências relatadas corroboram a existência de condições propícias para implementar propostas educacionais inovadoras voltadas para a promoção do multilinguismo no Brasil. Dentre essas condições, destacamos o enorme capital linguístico disponível a ser mobilizado e potencializado, incluindo alunos, professores, pais de alunos, comércio local e sociedade envolvente em geral. Há, também, condições

favoráveis ao intercâmbio acadêmico em zonas de fronteira com os países vizinhos.

7. Considerações finais

A crença do passado – nem tão distante – de que o monolinguismo constitui a melhor via para a cidadania instalada por Estados Nacionais, estruturados a partir da eleição de uma única língua como língua oficial para a administração pública, vem sendo erodida em face do evidente multilinguismo do século XXI. Na atualidade, as línguas vêm assumindo protagonismo em todas as dimensões sociais e econômicas, impulsionadas pelas tecnologias de comunicação e informação.

Cada vez mais, a língua portuguesa se projeta em relações internacionais que reorganizam os papéis dos diferentes Estados onde é falada, colocando-os diante de novos desafios na gestão dessa língua. No caso do Brasil, cada vez mais, as demais línguas brasileiras são definidoras de identidades e lugares de afirmação de uma autonomia cidadã embasada em direitos linguísticos (MORELLO, 2015), com fortes repercussões sobre o futuro de seus falantes. Desenvolver sistemas educacionais articulados com esse cenário constitui, portanto, no século XXI, uma frente estratégica para que o Brasil possa seguir atuando como Estado democrático na promoção de uma educação de qualidade.

Contextos plurilíngues como o da fronteira são uma oportunidade para avançar na proposição de novos modelos educacionais que contemplem esse patamar das línguas no Brasil. Nesse sentido, torna-se fundamental aproximar a perspectiva da política linguística com a educação escolar, possibilitando uma abordagem das línguas na formação acadêmica e profissional de alunos e professores. Essa aproximação pode ser realizada por meio de um planejamento sobre o lugar das línguas na formação de docentes e discentes e na elaboração de metodologias ajustadas aos princípios de um ensino em contextos multilíngues.

Referências bibliográficas

ALTENHOFEN, C. V. (2013). Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, p. 93-116.

- _____; MORELLO, R. (Orgs) (2018). *Hunsrückisch: inventário de uma língua do Brasil*. Florianópolis: Garapuvu. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/194384>>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive, éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: *DRLAV*, n°26, p. 91-151.
- BERGER, I. R. (2015). *Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira*. 2015. 290 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0600-T.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- CALVET, L. (2007). *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola / Florianópolis: IPOL.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=p or>> Acesso em: 27 de julho de 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. (2010). *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 10 de julho de 2019.
- INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGÜÍSTICA – IPOL. (2018). *Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros*. Disponível em: <<http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- MELIÁ LLITERES, B. (2010). *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Assunção: CEADUC /ISEHF.
- MORELLO, R. (org.). (2015). *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL.
- _____; MARTINS, M. F. (Orgs.) (2016). *OBEDF - Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola*. Florianópolis: Garapuvu.
- OLIVEIRA, G. M. (Org.) (2004). *Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para educação escolar no Brasil*. Florianópolis: IPOL.

ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.

_____. (1990). *Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Pontes.

REASON, P.; BRADBURY, H. (eds.) (2008). *The SAGE Handbook of action research: participative inquiry and practice*. Londres: Sage.

SPOLSKY, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM. (2012). *Licenciatura indígena: Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. Política Linguística*. Disponível em: <<http://www.ensinosuperiorindigena.ufam.edu.br/o-curso/politica-linguistica>>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

Palavras-chave: Multilinguismo, Direitos Linguísticos, Fronteiras.

Keywords: Multilingualism, Linguistic Rights, Borders.

Notas

* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001). É Coordenadora Geral do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Atua nas áreas de política linguística, educação e cultura.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). É docente do Instituto Federal Catarinense – IFC (campus Luzerna) e pesquisadora associada ao IPOL.

¹ Os relatórios desses dois inventários estão em fase de apreciação por comissões técnicas do IPHAN. Para alguns resultados sobre o Hunsrückisch, ver Altenhofen e Morello (2018). Informações sobre o *corpus* de Libras encontram-se disponíveis em: <<http://www.corpuslibras.ufsc.br/informacoesdoprojeto?lang=ptbr>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

² A noção de alteridade linguística aqui proposta evidentemente dialoga com a de heterogeneidade enunciativa, de Jacqueline Authier-Revuz (1982) e heterogeneidade discursiva, de Eni Pucinelli Orlandi (1987, 1990), mas estabelece como recorte a relação entre línguas.

³ Tradução nossa: “(...) primeiro, quando o professor e a criança não entendem a fala um do outro, o ensino e a aprendizagem são severamente impedidos. Em segundo lugar, uma criança cuja língua familiar é negada, ignorada ou punida pelo professor da escola acaba sendo convencida sobre suas deficiências e sobre o *status* desfavorecido de seus pais.”

⁴ O projeto PLURES foi a primeira aplicação de uma educação multilíngue em escolas municipais brasileiras, envolvendo a formação dos professores no decorrer das ações pedagógicas em sala de aula, com assessoria do IPOL.

⁵ O PROEPO recebeu, em 2006, o Prêmio de Inovação em Gestão Educacional atribuído pelo Ministério de Educação do Brasil. Cf. <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/laboratorio/banco_de_experiencias/avaliacao_e_resultados_educacionais/2006/SantaMariadeJetibaES06.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

TENSIONES IDEOLÓGICAS EN MATERIALES DIDÁCTICOS DE PORTUGUÉS EN ARGENTINA – GLOBALIZACIÓN, LUSOFONÍA, MERCOSUR

Virginia I. Rubio Scola*
UBA/UNR

Resumen: *Desde una perspectiva glotopolítica, elaboramos un análisis que indaga sobre algunos aspectos de la enseñanza del portugués en la escuela secundaria argentina y su relación con la integración regional. Con este propósito, hemos abordado materiales didácticos que han circulado o se han elaborado en Argentina en el periodo 2003-2015, etapa de acercamiento entre los países latinoamericanos. En este contexto, se llevaron a cabo medidas glotopolíticas, como fue la sanción de la ley nacional de oferta obligatoria de portugués en Argentina y la elaboración de los primeros materiales didácticos para la enseñanza de esta lengua por parte de los ministerios de educación. Sin embargo, identificaremos que existen otras representaciones de esta lengua en los materiales que han invisibilizado el vínculo del portugués con la integración regional.*

Resumo: *A partir de uma perspectiva glotopolítica, elaboramos uma análise que interroga alguns aspectos do ensino de português no ensino médio argentino e sua relação com a integração regional. Com esse intuito, abordamos materiais didáticos que circularam ou foram elaborados na Argentina no período 2003-2015, etapa de aproximação entre os países latinoamericanos. Nesse contexto, implementaram-se medidas glotopolíticas, como a sanção da lei nacional de oferta obrigatória de português na Argentina e a elaboração dos primeiros materiais didáticos para o ensino desta língua por parte dos ministérios de educação. No entanto, identificaremos que existem representações desta língua que têm invisibilizado o vínculo do português com a integração regional.*

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en una tesis de doctorado que analiza la política de integración regional correspondiente al periodo 2003-2015 y las representaciones del portugués y del español en materiales didácticos de Argentina y Brasil, respectivamente. En este artículo, nos abocaremos a las representaciones del portugués en materiales didácticos argentinos que han circulado o se han elaborado en el ámbito de la escuela secundaria.

Nuestro marco teórico se inscribe en las investigaciones que se vienen desarrollando en el campo de la glotopolítica, específicamente, sobre la enseñanza de lenguas en Argentina (ARNOUX y BEIN, 2015) y sobre gramatización e instrumentos lingüísticos (ARNOUX, 2016). Esto significa que nos situamos en una corriente que entiende a las políticas lingüísticas en un sentido amplio, considerando no solamente las acciones llevadas a cabo por el Estado a través de la legislación lingüística y de planificaciones, sino también las representaciones sociolingüísticas, que pueden llevar al fracaso de aquellas (BEIN, 2013). Entendemos a las representaciones sociolingüísticas como constructos ideológicos que poseen una materialidad discursiva (BEIN, 2005), por lo tanto para abordarlas deben analizarse las condiciones sociohistóricas de su producción y circulación y su espesor semántico (ORLANDI, 2008).

En el periodo 2003-2015 se pueden identificar grandes avances en las políticas de integración, como fue la profundización del Mercosur, en lo económico y comercial, pero también en el ámbito cultural, identitario y lingüístico. Este periodo de integración estratégica de la región ha proyectado su desarrollo y su autonomía, ampliando su alcance, con la creación de la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) y de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). Se lo puede delimitar entre un periodo anterior de integración abierta, enfocada en la unión aduanera, que se había desarrollado en los años 90, y un periodo con similares características que se inició en 2015, con los cambios a gobiernos de matriz empresarial. Estos últimos se han alineado con otros bloques económicos – Alianza del Pacífico, Unión Europea y Estados Unidos – y han desintegrado la alianza de la Unasur (ARNOUX, 2017). De esta forma, el Mercosur se ha (re)convertido en una especie de unión

aduanera. Brasil, tras la reciente asunción de la extrema derecha en enero de 2019, decidió, entre otras medidas, quitar la denominación “Mercosur” de sus pasaportes y alinearse ciegamente con Estados Unidos. Estos hechos han generado repercusiones glotopolíticas en la enseñanza de lenguas que han privilegiado al inglés, en Brasil a partir de la reforma educativa del gobierno de Temer y en Argentina a partir de medidas liberales que han invisibilizado completamente al portugués (ARNOUX, 2019).

Durante el periodo de integración estratégica, el Mercosur puso en funcionamiento un parlamento regional, Parlasur, que implicaba que cada ciudadano de los Estados miembros debía elegir sus diputados regionales. Se incorporó una noción de ciudadanía regional en la que se hacía necesario el conocimiento del otro vecino y de su lengua (ARNOUX, 2011). Conscientes de que las lenguas juegan un papel central en ese proceso, los diputados nacionales sancionaron leyes de oferta obligatoria de español en las escuelas brasileñas (Ley n.º 11.161/2005) y de portugués en las argentinas (Ley n.º 26.468/2009).

A diferencia de Brasil, que incluyó el español en sus orientaciones curriculares (OCEM, 2006) y en programas nacionales de gran alcance (ENEM y PNLD)¹, en Argentina no hubo una planificación para la implementación del portugués en la escuela secundaria², etapa escolar durante la cual, según la ley, su oferta debía ser obligatoria. De hecho, la ley ni siquiera llegó a reflejarse en el “Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario” (2010) y quedó marginalizada a una nota a pie de página en los lineamientos nacionales, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras elaborados en 2012. Sin embargo, un avance que podemos destacar fue la publicación de las primeras propuestas didácticas de portugués por los ministerios de educación de la Ciudad de Buenos Aires y de la Nación, aunque solo fueron tres.

En el presente artículo, buscaremos comprender de qué forma los materiales didácticos que han circulado por la enseñanza secundaria y, en especial, los elaborados en Argentina durante el periodo de profundización de la integración, han representado al portugués y su vínculo con los territorios nacionales, regionales y con el área idiomática. Mostraremos que el vínculo con la integración de la región se ha encontrado silenciado al visibilizar otros tipos de integraciones, transnacional, global/local. Sin duda, estas representaciones también

han influido en la falta de valoración de esta lengua en Argentina como lengua de integración regional.

2. Procesos de gramatización del portugués: Brasil y la lusofonía

En los años 90, la enseñanza de portugués en Argentina se acentuó con el aumento de intercambios comerciales con Brasil y, de esta manera, estuvo más restringida a la dimensión instrumental en contextos empresariales. Por ello, los primeros libros didácticos de portugués que empezaron a circular en Argentina provenían de Brasil y se encontraban estructurados a partir de esa demanda. Luego, a partir de fines de los años 90, y de forma más acentuada en la década de 2010, producto de la política regional, se han publicado libros didácticos en Argentina.

La proyección mundial que Brasil alcanzó a partir de los años 90 se reflejó en la gramatización del portugués como lengua extranjera. Según Zoppi-Fontana y Diniz (2008), Brasil se posicionó como autor de esta y ha proyectado su lengua a un espacio enunciativo ampliado como lengua transnacional. De esta manera, el portugués ganó espacio entre las grandes lenguas internacionales.

Diniz (2008) señala que, hasta los años 70, en los cursos de portugués en Brasil se utilizaban métodos elaborados principalmente en Estados Unidos, dado que eran los únicos basados en la variedad brasileña. A partir de los años 80 y, de forma más acentuada en los años 90, se elaboraron diferentes instrumentos lingüísticos brasileños y se crearon espacios académicos que conformaron el área de Portugués Lengua Extranjera en Brasil. Además de los libros didácticos, Brasil elaboró su propia certificación internacional de lengua portuguesa, *Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras), convirtiéndose en la principal política lingüística externa de Brasil. Actualmente en Argentina, existen seis sedes que aplican el examen:

Retomamos algunos puntos señalados por Diniz y Zoppi-Fontana (2008) sobre este proceso de gramatización del portugués que, como mostraremos, afecta directamente a la enseñanza del portugués en Argentina. Según los autores, los libros didácticos de portugués y la certificación internacional *Celpe-Bras* responden a una formación discursiva que se basa en una visión global, donde Brasil ocupa un lugar

destacado en el mercado mundial, por lo que su lengua nacional gana valor internacional.

Enquanto instrumentos lingüísticos, os LDs [livros didáticos] de PLE [Português Língua Estrangeira] passam a construir discursivamente novos sentidos para o português do Brasil, a saber, os de uma língua veicular – e não apenas de uma língua de integração regional, como poderíamos imaginar (DINIZ y ZOPPI FONTANA, 2008, p. 108).

Los autores denominan lengua vehicular a la lengua urbana, estatal o mundial de intercambios burocráticos, comerciales, basados en el modelo tetralingüe de Deleuze y Guattari (1977). A partir de un análisis histórico de la publicación de libros didáticos en Brasil, Diniz (2008) muestra que los libros han representado al país como marca registrada, un lugar en donde se harían buenos negocios y se podría disfrutar de sus riquezas naturales, con el propósito de exportar la lengua al mundo.

apresentar a língua portuguesa como aquela falada no Brasil significa constituir um espaço específico no mercado editorial: o dos interessados em aprender português do Brasil, que passa a aparecer como uma língua “que se vende” – e que vende outros produtos num “mundo globalizado” (DINIZ, 2008, p. 142).

Asimismo, en esta posición discursiva, Zoppi-Fontana (2009) identifica un silenciamiento total de Portugal en el mundo de la comunicación en portugués y, de esta forma, Brasil busca posicionarse en un lugar privilegiado dentro de la lusofonía. Además de reflejar la posición política y económica que asume Brasil a fines de los años 90, este posicionamiento también es producto de una polarización histórica en el mundo lusófono entre Portugal y Brasil, que llevó a un bicentrismo normativo durante el siglo XX. La polaridad se ejerció a través de los Estados nacionales de Brasil y Portugal sin participación de los países africanos. Como señala Oliveira (2013), esta bipolaridad dio lugar a que se desarrollasen normas divergentes gestionadas por dos Academias de Letras, dos ortografías, dos nomenclaturas gramaticales, dos órganos de difusión internacional de la lengua, el *Instituto Camões* y la División de Promoción de la Lengua Portuguesa del Itamaraty, con sus respectivos

exámenes internacionales de competencia en portugués: los que integran el *Sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira* (CAPLE) de Portugal, ajustados al Marco Común Europeo de Referencia, y el *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras), de Brasil.

A fines del siglo XX, las medidas llevadas adelante por la CPLP iniciaron un proceso de conformación de una norma portuguesa común con una gestión democrática por medio de órganos supranacionales, como lo son la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), creada en 1996, y el Instituto Internacional de Lengua Portuguesa (IILP). Una de las primeras medidas en conjunto fue el Acuerdo Ortográfico firmado en 1990 por los países miembros.

Esta nueva gestión del portugués a partir del área idiomática se basa en la idea de que normas divergentes son disfuncionales a las exigencias del mundo globalizado e interconectado a través de internet, en donde las grandes lenguas juegan un papel central. Según Oliveira (2013), dado el crecimiento económico de los países lusófonos, el portugués pasa a ser parte de las grandes lenguas y para poder competir en el mercado mundial necesita una norma centralizada. El autor, presidente del IILP en el período 2010 a 2014, defiende que es necesaria la negociación de una norma convergente a partir de una gestión compartida, multilateral, internacional y respetuosa de las diferencias nacionales de la lengua portuguesa. El portugués en tanto lengua internacional, del modo como es planteado por la CPLP, proyecta un imaginario de cooperación y hermandad a través de la lengua siguiendo la ideología de la globalización del mercado:

A língua portuguesa passa a ser comoditizada pelos governos desses países como forma de agenciar seus interesses no plano internacional, atraindo parceiros comerciais e econômicos e fortalecendo relações entre diferentes nações (CARNEIRO, 2013, p. 196).

La participación de Brasil en la CPLP, según Faraco (2016), buscó una posición geopolítica destacada a nivel internacional para poder emprender medidas sur-sur con los países africanos. La solidaridad hacia estos países, según Signorini (2013), fue parte de una política

externa que la autora denominó “globalismo brasileño” basada en el portugués como lengua con valor internacional al posibilitar relaciones bilaterales y multilaterales. Según la autora, también estaban incluidos en esta política los países del Cono Sur, con la creación de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) y, podemos agregar, el mercado editorial de libros de portugués de Brasil, y el crecimiento de los puestos aplicadores del Celpe-Bras en Argentina a principios del siglo XXI.

Por tal motivo, la gramatización del portugués en Brasil ha tenido grandes influencias en los instrumentos lingüísticos que circularon o se elaboraron en Argentina. A pesar de los procesos globalizadores mencionados, la cohesión simbólica de una lengua asociada a un Estado permanece muy fuerte en Brasil. Los imaginarios sobre la unidad lingüística y territorial brasileña han tenido fuerte peso, desde la época de la colonia, con la *língua geral*, luego con su reemplazo por el portugués a mediados de siglo XVIII (AUROUX y ORLANDI, 1998; MARIANI, 2003) y hasta la actualidad, con el portugués de Brasil como lengua que busca ser transnacional y valorar su presencia internacional. Si bien históricamente desde la independencia Brasil ha privilegiado una norma propia, esta ha conservado rasgos de la norma europea³, denominada *língua padrão*. Es una norma que se distancia de los usos del portugués de Brasil y ha engendrado una situación diglósica (BAGNO, 2011). En reacción a esta situación, lingüistas brasileños han elaborado instrumentos lingüísticos que valoran una norma culta basada en la descripción de los usos que denominan portugués brasileño (PERINI, 2010; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011). Este conflicto lingüístico, que no desarrollaremos en profundidad en este trabajo, se encontrará reflejado en los materiales didácticos argentinos.

3- Representaciones forjadas en libros didácticos de portugués que circulan en Argentina

3.1- Mercado editorial y libros didácticos que circulan en las escuelas argentinas

La encuesta que realizamos en 2016 a 106 profesores/as de portugués, de los/las cuales 88 se habían desempeñado en escuelas secundarias en el periodo 2003-2015, mostró que los/las docentes no privilegiaban un único manual. Incluso, casi la totalidad de ellos/ellas respondieron de forma afirmativa a la pregunta sobre si incluían otros

materiales en las clases, además de los libros didácticos. Afirmaban recurrir a diferentes géneros textuales (canciones, leyendas, blogs de enseñanza infantil, artículos de revistas, folletos, mapas, gramáticas, reportajes, noticieros, cuentos, crónicas, poemas), con diferentes soportes de internet (YouTube y sitios de internet brasileños) y tecnologías (proyecciones de presentaciones en Power Point). Uno/una de los encuestados/as resaltó que los manuales no abordan temáticas apropiadas para articular con estudiantes de escuela secundaria y ejemplificó con posibles temas que se referían a temáticas regionales y locales:

“Sí, la mayoría es para articular con el docente de clases y, lo creo yo, no existe material para eso. Ejemplo: tema del acuífero guaraní, árboles nativos de Concordia, autores concordienses, mitos griegos, etc.” (Encuesta, 2016).

Incluso, otro/a profesor/a señaló la necesidad de recurrir a manuales de otras lenguas extranjeras: “Sí. Armo material en base a los temas que tengo que trabajar y mucho tomando como ejemplos libros de otros idiomas que considero están mejor estructurados”. Si bien los/las profesores/as afirmaron utilizar libros didácticos de portugués en sus clases, la encuesta dejó en evidencia problemas en referencia a la adecuación de estos para destinatarios argentinos de la escuela secundaria.

Por último, 36% de los/las profesores/as encuestados/as respondieron que utilizaban los materiales didácticos elaborados por los ministerios de educación, que serán analizados en el segundo apartado. A continuación, presentamos los cinco libros didácticos que fueron elegidos por la mayoría de los/las docentes encuestados/as:

[1] PONCE, M. H. O. De et al., *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, San Pablo: SBS, [1999] 2009.

[2] LIMA, E. E. et al. *(Novo) Avenida Brasil, Curso Básico de português para estrangeiros I*, San Pablo: EPU, [1986] 1991, 2008.

[3] BARBOSA, C. N.; DE CASTRO, G. N., *Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros, Ciclo Básico – Níveis 1 e 2*, Buenos Aires: Casa do Brasil, [2011] 2013.

[4] PONCE, M. H. O. De et al., *Tudo Bem?*, vol. 1 y 2, San Pablo: SBS, [1984] 2010.

[5] ANDRÉ S., SANTA MARÍA, M. M. *Português dinâmico: curso de português para hispano-falantes, Nível Inicial e Intermediário*, Vicente López: SIM, [2005] 2011.

A partir de la encuesta, podemos observar que los dos libros más utilizados, *Bem-vindo!* (70%) y *(Novo) Avenida Brasil* (68%), son libros importados de Brasil y de larga data en el mercado editorial, fines de los años 90 y fines de los 80 respectivamente. Después siguen la colección *Brasil Intercultural* (59%), más reciente, de 2011, y dos libros didácticos destinados a jóvenes/adolescentes, *Tudo bem?* (49%) y *Português Dinâmico* (45%). *Tudo bem?* es el más antiguo pero presenta reediciones más actuales. Fue elaborado en Brasil por las mismas autoras que *Bem-vindo!*. *Português Dinâmico* fue producido en Argentina en 2005, con una última reedición en 2016, adaptada a la escuela secundaria y al Marco Común Europeo de referencia de las lenguas (abreviaremos MCER, 2002). Destacamos que la nueva versión de *Avenida Brasil* y el libro *Pé na Estrada!* también se adaptan al MCER. Agregaremos al análisis este último libro, publicado en 2015, ya que se trata del único libro argentino que surgió dentro del contexto pedagógico de una institución de enseñanza formal secundaria. Creemos que no fue mencionado en la encuesta porque aún no era conocido por los/las profesores/as.

[6] RODRIGUES, Andrea; SANTANA, Carina, *Pé na Estrada!*, Buenos Aires: Grupo Tramas, 2015.

Los libros didácticos producidos en Argentina surgieron en ámbitos privados como resultado de iniciativas particulares en el marco de institutos de idiomas y orientados a la enseñanza de portugués para el intercambio comercial, empresarial o académico. Esta fue la mayor demanda a partir de los años 90 e intensificada en el período 2003-2015.

Inclusive *Pé na Estrada!*, que fue elaborado por una red de colegios privados de la ciudad de Buenos Aires, también consistió en una iniciativa centrada en la internacionalización. Son colegios con doble bachillerato bilingüe argentino y estadounidense que, según el prólogo del libro, basados en las recomendaciones de la UNESCO, plantean la necesidad de una formación trilingüe español-inglés-portugués. Si bien se toma en cuenta la Ley nacional de oferta obligatoria de portugués, no figuran las orientaciones curriculares nacionales ni los acuerdos del Mercosur. La propuesta pedagógica del colegio apunta más a instalar el trilingüismo basado en una necesidad mundial que a un bilingüismo asociado a la integración regional. Esto se hace más explícito al incorporar la nivelación del MCER. De esta manera, un documento europeo pasa a regular las prácticas de enseñanza formal de las lenguas del Mercosur. La presencia de categorías provenientes del MCER también fue señalada por Arnoux y Bein (2015) en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras. Este documento, que regula la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina, asume una perspectiva plurilingüe, acuñada en el documento europeo, que, al no pronunciarse sobre ninguna lengua en particular, prioriza el inglés y no considera la realidad regional y silencia la ley de oferta de portugués⁴.

En referencia a los libros didácticos de portugués como lengua extranjera publicados en Brasil a partir de los años 90, Diniz (2008) identificó que, en la mayoría de los títulos, la denominación de la lengua ha sido “lengua portuguesa” o “portugués” sin estar determinada por atributos que privilegiasen alguna variedad en especial. El adjetivo *brasileña* o *brasileño* solía determinar sustantivos que referían a la cultura, al pueblo o a la historia. De esta forma, la representación de la lengua se ha vinculado más con la proyección internacional al ser “portuguesa”, pero los títulos e imágenes de las tapas se han referido a Brasil por alusión a los colores de la bandera o por las fotos de sitios turísticos y manifestaciones culturales típicamente brasileñas. Así leemos en las presentaciones de los libros didácticos elaborados en Brasil, la cultura y sus hablantes se circunscriben al ámbito brasileño: “Língua Portuguesa... o nosso português falado como ele é” (*Bem-vindo!*), “aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros” (*Avenida Brasil* y *Novo Avenida Brasil*). En el subtítulo de *Tudo Bem?*, “Português para a nova geração”, y su presentación,

“aprender o Português falado no Brasil pelo adolescente brasileiro”, hace énfasis en el anclaje territorial brasileño “no Brasil” y lo reitera con el gentilicio que determina a adolescente. No obstante, ninguna de las publicaciones brasileñas ha utilizado el gentilicio determinando a la lengua, “português brasileiro”, como sí identificaremos que lo hará una de las propuestas del ministerio argentino. Además ninguno hace referencia a Portugal ni a la lusofonía.

Los manuales de portugués publicados en Argentina (figura 1) mantienen estas mismas formas de representar la lengua en títulos o subtítulos y reproducen el fuerte nacionalismo lingüístico brasileño.



Português Dinâmico
(ANDRÉ; SANTA MARÍA,
2011)

Brasil Intercultural
(BARBOSA; DE CASTRO,
2013)

Pé na Estrada
(RODRIGUES; SANTANA,
2015)

Figura 1: Libros didácticos de portugués publicados en Argentina

Cuando no mencionan directamente a Brasil, se lo asocia directamente a través de los colores e imágenes de las tapas. La tapa de *Português Dinâmico* presenta en un fondo verde, para el nivel inicial, y en un fondo azul, para el nivel intermedio, el mapa de Brasil y, en primer plano, el personaje folclórico brasileño, Saci Pererê, que acompañará cada unidad. Además, en un costado a la izquierda funcionando de ícono de la versión digital del libro, encontramos el mapa de Brasil con la bandera en su interior junto a dos personajes que serán los protagonistas de las actividades del libro. *Pé na Estrada!* también presenta un mapa ocupando la mayor parte de la tapa. Este hace contraste con un fondo verde casi fluorescente. El mapa está compuesto por elementos clichés que representan atracciones turísticas brasileñas: palmera, ojotas, el Cristo Redentor en el centro del mapa, capoeira,

entre otros. Incluso, el título “Pé na Estrada”, “un pie en la ruta”, alude a un viaje por los sitios representados por los dibujos. Ambos libros recurren a la experiencia del viaje turístico por Brasil para la enseñanza de la lengua portuguesa en Argentina. De esta forma, cada unidad aborda una región o Estado de Brasil y lo cultural se limita a lo instituido desde curiosidades o valoraciones turísticas. Además, la representación del mapa en las tapas sin los países fronterizos, como hemos mostrado en Rubio Scola (2019), resalta un imaginario de Brasil homogéneo y monolítico separado del resto del continente, borrando completamente a la región.

Brasil Intercultural, también refuerza el nacionalismo con las letras de Brasil en color verde y con un fondo en azul. En este caso, el título no tematiza la lengua, sino al país, dado que podría ser “portugués intercultural”.

Los subtítulos serán los que sitúan el abordaje de la lengua, aunque no todos señalen que se destinan a hispanohablantes: “Português como língua estrangeira níveis 1 e 2 (A1, A2)” (*Pé na Estrada!*), “Curso de português para hispanofalantes” (*Português Dinâmico*) y “Língua e cultura brasileira para estrangeiros” (*Brasil Intercultural*).

La colección *Brasil Intercultural* retoma las mismas denominaciones con algunas rupturas en la presentación. En el título, mantiene la denominación “português”, “Curso básico de português para estrangeiros”, pero en la presentación ya se refiere a la “língua e cultura brasileira”. El abordaje intercultural adoptado apunta a pensar la lengua de forma indisociable de la cultura y asume una variedad brasileña. Otro elemento innovador de este libro es que visibiliza a la cultura brasileña como parte de las culturas latinoamericanas y, además, busca distanciarse de la concepción folclórica de cultura. No obstante, Salgado y Boschi (2016) identifican en la presentación de *Brasil Intercultural* una tensión en el uso del singular para referirse a las expresiones “variedad y cultura” y una voluntad de pluralizar en el momento de afirmar que la cultura brasileña se encuentra dentro de “a(s) cultura(s) latinoamericana(s)”. Si bien se presenta una perspectiva que toma en cuenta la diversidad, mantener el singular representa, según las autoras, la necesidad de generar un imaginario de un sistema lingüístico y cultural estable y predecible. Así, el libro presenta una tensión entre la unidad nacional destacada en el título y en la variedad

brasileña y, al mismo tiempo, la preocupación por atender a la diversidad.

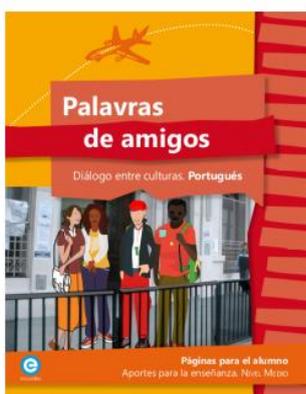
En el primer prólogo de *Pé na Estrada* se refuerza la posición de autoría brasileña en la gramatización del portugués, acentuando las relaciones entre lengua y Estado. Más aún, se compara la situación lingüística de Brasil con la de Francia, emblema de la construcción de los Estados modernos, que adjudicaba a un Estado y a una Nación, una única lengua homogénea: “O Brasil se tornou para o português o que a França é para o francês” (RODRIGUES y SANTANA, 2015, p. 4). A la vez, McKay, autor del prólogo y Director del Programa Nacional de las Escuelas Lincoln, resalta la importancia de Brasil en el mercado mundial: “Além de ser uma potência econômica, o Brasil é um ímã cultural e uma poderosa representação em nosso imaginário” (*ibidem*). En la presentación, las autoras explican que serán abordadas dos variedades de portugués: “língua padrão e língua coloquial em diferentes situações de comunicação, desde as mais cotidianas até as mais complexas” (RODRIGUES y SANTANA, 2015, p. 9). La dualidad entre *língua padrão* y *língua coloquial* refleja la postura de las gramáticas prescriptivas, que remiten a una lengua con rasgos europeos distanciada de los usos brasileños.

Así, a pesar de algunas pequeñas rupturas, las representaciones de la lengua portuguesa en las publicaciones argentinas han conservado la hegemonía brasileña y la proyección de su lengua entre las lenguas de mayor peso en el ámbito internacional, invisibilizando a la región.

3.2. Materiales didácticos de portugués elaborados por los ministerios de educación

En los materiales escolares elaborados por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires no se reproduce la misma representación de la lengua portuguesa asociada casi exclusivamente a Brasil. El ministerio de la Ciudad de Buenos Aires fue pionero en el armado de material didáctico de portugués. En 2009, elaboró una propuesta para la escuela secundaria denominada *Palavras de amigos* dentro de la colección *Páginas para el alumno* (Figura 2). En 2011 y 2015, en el contexto de la implementación del programa nacional Conectar Igualdad⁵, el Ministerio de Educación de la Nación publicó propuestas didácticas para incorporar las TICs en las clases, entre ellas, dos incluyeron al portugués: la colección *Modelo 1 a 1*

presentaba un cuadernillo de *Portugués* (Figura 2) y el sitio web *Entrama*, una propuesta didáctica denominada *O bairro, espaço de encontros...* (Figura 3).



Palavras de amigos (FERRADA, 2009a)



Cuadernillo *Portugués* (colección Modelo 1 a 1), de autoria de Correa y Rodríguez (2011)

Figura 2: Materiales didácticos de portugués elaborado por el Ministerio de Educación de Ciudad de Buenos Aires (izquierda) y Ministerio de la Nación.



Figura 3: “O bairro, espaço de encontros...” del Sitio web Entrama del Ministerio de Educación de Argentina (2015).

Desde los títulos y las tapas podemos identificar otras representaciones que no hacen foco en Brasil sino en la lengua, denominándola “portugués” y en el mundo de los adolescentes argentinos en el aula y en el barrio. Los colores de la bandera de Brasil que predominaban en los libros fueron reemplazados por tonos naranja, marrón y celeste en fondo blanco para el caso del sitio web *Entrama*, remitiendo a la bandera Argentina. La tapa de *Palavras de amigos* (2009a) muestra la diversidad de procedencias de sus personajes, visibilizando rasgos étnicos diferentes de los estudiantes. Estos provienen de diferentes sitios lusófonos, Misiones (Argentina), de Bahía (Brasil) y de Luanda (Angola). La tapa del cuadernillo *Portugués* tiene una imagen de fondo con letras de una imprenta, probablemente, dialogando con la propuesta de incluir las TICs en el aula. Por otra parte, las actividades de portugués de *Entrama*, “O bairro, espaço de encontros...”, proponen enfocarse en las situaciones locales desde el título y la primera actividad.

En las indicaciones para el profesor, la colección *Páginas para el alumno* introduce a las lenguas extranjeras a partir de las áreas idiomáticas la “francofonía, la lusofonía, la anglofonía” y contrapone una variedad estándar a la diversidad de variedades regionales y sociales que presentan estas áreas. Con la finalidad de visibilizar la diversidad, retoma los conceptos de plurilingüismo e interculturalidad basados en el MCER (2002). Estos son entendidos como innovaciones educativas para abordar el nuevo orden mundial de la globalización. La cita refiere a la conceptualización de identidad definida por el MCER en términos individuales, como la suma de los vínculos de un sujeto con diferentes grupos sociales: “Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad” (FERRADAS, 2009b, p. 11). Esta concepción de la identidad se distancia de una identidad que se podría construir a partir de lo compartido entre ciudadanos de un espacio nacional y regional.

Las indicaciones específicas para portugués, *Palavras de amigos*, señalan que el profesor debe mediar entre la lengua del alumno, contemplando su cultura, y el portugués con las culturas lusófonas. De esta forma, se considera una misma lengua general para diferentes culturas particulares y se establece una relación entre el alumno argentino y las culturas lusófonas. “Neste projeto de escola, o professor

de Português Língua Estrangeira é o mediador entre a língua e as culturas lusófonas e a língua e cultura do aluno.” (*Ibidem*, p. 15). Cabe destacar que en el contenido de las unidades la lengua que utilizan los personajes es el portugués de Brasil, sin diferenciar sus procedencias. Las secuencias didácticas en su diagramación curricular incluyen como temas a ser abordados Argentina, Brasil y la lusofonía: “Os povos, as línguas e a sociedade: a Argentina, o Brasil e os países lusófonos” (FERRADAS, 2009a, 17). Así, los territorios nacionales y el área idiomática son destacados, borrando el espacio regional.

El cuadernillo *Portugués* de la colección Modelo 1 a 1 (Correa y Rodríguez, 2011) enfoca el portugués en el contexto argentino con una finalidad formativa que contempla la reflexión sobre las lenguas, el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Además, apunta a las prácticas letradas a las que se puede acceder a través de internet para que los alumnos desarrollen una visión crítica en tanto ciudadanos. Por ello, destaca las prácticas de comprensión y producción en portugués contextualizadas considerando aspectos ideológicos en la convivencia y valores democráticos. Si bien los textos presentes en las actividades son todos de Brasil, el abordaje de la lengua no está exclusivamente asociado a este país, dado que el material visibiliza la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa y la concepción de lengua considera la heterogeneidad de géneros, variedades y registros:

Para la enseñanza de LE [Lengua Extranjera], en este caso el portugués, la virtualidad representa un acceso directo a diversos documentos visuales y sonoros de los Países de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) y, a través de ellos, un conjunto heterogéneo de géneros textuales, variedades y registros (CORREA y RODRÍGUEZ, 2011: 12)

Al referirse a la CPLP, esta visión proyecta al portugués en tanto lengua de una comunidad internacional y opta por mantener la denominación “portugués”. En este sentido, se privilegia una relación portugués-mundo o lenguas-mundo.

En cambio, la propuesta didáctica de *Entrama* utiliza la denominación más reciente de los lingüistas que, como abordamos anteriormente, optan por una ruptura en la forma tradicional de

describir/prescribir la lengua portuguesa de Brasil y adoptan la denominación “portugués brasileño”:

“Con respecto al soporte digital y el uso de las TIC, es indudable que constituyen canales privilegiados de acercamiento a la pluralidad de voces provenientes, en este caso, del *portugués brasileño*” (ENTRAMA, 2015, bastardillas nuestras).

Además, se privilegia una reflexión sobre la lengua a partir de enunciados contextualizados para llegar a las sistematizaciones de forma inductiva. El objetivo de esta propuesta es que los alumnos reconozcan las posibilidades lingüístico-discursivas de los géneros que deben comprender y producir. Las variedades son abordadas tanto para el español (lengua de escolarización) como para el portugués, siguiendo con la perspectiva plurilingüe de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario de Lenguas Extranjeras:

En esta oportunidad, a través de la percepción de las diferencias que existen entre el español como lengua de escolarización y el español que circula en otros espacios sociales, se les podrá explicar la noción de variedad, incluyendo ejemplos que ellos mismos pueden proveer y analizar con la ayuda docente. Además, con ejemplos del portugués y de otras lenguas, los estudiantes se podrán familiarizar con el hecho de que las variedades coexisten en todas las lenguas y que lo hacen en distintas relaciones de poder (ENTRAMA, 2015).

No obstante, como señalamos en Rubio Scola (en prensa), la actividad en la que se encuentra esta explicación consiste en comparar la etimología de la palabra “barrio” y, con este objetivo, aborda la historia de las lenguas románicas reproduciendo un relato que se limita al período en el que estas lenguas se encontraban en el continente europeo. Se considera al portugués y al español como lenguas latinas con influencias del árabe, sin considerar las transformaciones al ser trasladadas a América del Sur, producto de la colonización y de las inmigraciones. A pesar de presentar rupturas que se reflejan en la reivindicación del “portugués brasileño”, el material didáctico mantiene, en este caso, representaciones etimológicas que se limitan a

su procedencia peninsular y no contemplan la evolución de estas lenguas en el territorio latinoamericano. En resumen, al mismo tiempo que existe una reivindicación de la lengua brasileña, persisten representaciones que invisibilizan su historia en el continente sudamericano.

4. Consideraciones finales

En el presente artículo hemos destacado algunos aspectos de los materiales didácticos que se han elaborado o han circulado en Argentina entre los años 2003 y 2015. Identificamos que han circulado diferentes representaciones sociolingüísticas del portugués que no necesariamente visibilizaron el vínculo de esta lengua con la integración, a pesar de haber sido una de las justificaciones con mayor peso para su enseñanza. Muchos de los libros didácticos han privilegiado una representación que relaciona el portugués casi exclusivamente con Brasil y su cultura desde una perspectiva patrimonial y folclórica. No obstante, hemos señalado algunas rupturas en la colección *Brasil Intercultural*, que, a pesar de acentuar el vínculo con Brasil, ha incorporado otra concepción de cultura brasileña, valorando la diversidad y su vínculo con América Latina.

Por otra parte, los materiales elaborados por los ministerios de Ciudad de Buenos Aires y de la Nación recurren a otro tipo de representaciones. Asumen un abordaje que cuestiona el nacionalismo lingüístico brasileño y el silenciamiento hacia los otros países de lengua portuguesa. Así, priorizan una representación del portugués que visibiliza la lusofonía y la CPLP para los casos de *Palavras de amigos* y de *Portugués*. La propuesta de *Eu curto meu bairro...* se centra en valorar el portugués brasileño desde una perspectiva plurilingüe. De esta forma, se acentúa por un lado la proyección global de la lengua, al pertenecer a la CPLP, y, por otro lado, se refleja una preocupación por los usos del portugués y de la lengua o las lenguas presentes en el aula, aunque se mantengan algunas representaciones peninsulares.

Además, cabe señalar la presencia del MCER o de categorías de este documento de forma explícita o implícita en varios de los libros didácticos de portugués elaborados en Argentina y en las indicaciones para el docente en las propuestas ministeriales. Creemos que pensar el portugués y el español en el espacio de enunciación sudamericano requiere un gesto de soberanía lingüística para valorar nuestros propios

usos regionales y nuestra diversidad lingüística. Las medidas de retroceso que vivimos actualmente en la región, en relación a la enseñanza en general y en estas dos lenguas en particular, hacen que se vuelva imperiosa la reflexión crítica sobre el tipo de integración al que apuntamos y sus implicaciones glotopolíticas.

Referencias bibliográficas y fuentes consultadas

ARNOUX, E. (2011). “Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)”. In: MENDES, E. (Org.) *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 19-47.

_____. (2016). “La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos”. In: *Revista Matruga*. vol. 23, n.º 38, jan/jun, Río de Janeiro: Universidad del Estado de Río de Janeiro, p. 18-42.

_____. (2017). “Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos”. In: *Publicación extraordinaria*. Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

_____. (2019). “Embates de la ‘nueva economía’. Reflexiones glotopolíticas acerca de la enseñanza de lenguas otras”. In: *Intersecciones*, Revista de la APEESP, nº 4.

ARNOUX, E., BEIN, R. (2015). “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”. In: ARNOUX, E., BEIN, R. (Orgs.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015, p.13-50.

AUROUX, S.; ORLANDI, E. (Orgs.) (1998). L’hyperlangue brésilienne. In: *Langages 130*. París: Larousse, p. 3-7. Disponible en: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1998_num_32_130_21521998>. Visto: 18 mayo 2016.

BAGNO, M. (2011). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. San Pablo: Parábola.

BEIN, R. (2005). “Las lenguas como fetiche”. In: PANESI, J, SANTOS S. (Eds) *Congreso internacional “Debates actuales: las teorías críticas*

de la literatura y la lingüística". Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

_____. (2013). "La legislación sobre lenguas y su cumplimiento". *Abehache*, año 3, n.º 4, 1º semestre, San Pablo: Asociación Brasileña de Hispanistas.

CARNEIRO, A. (2013). "Conflitos em torno da (des)construção da(s) língua(s) legítima(s): a situação da língua portuguesa no contexto multilíngue de Timor-Leste". In: Moita Lopes (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. San Pablo: Parábola, p. 101-119.

CASTILHO, A. T. (2010). *Nova Gramática do português brasileiro*. San Pablo: Contexto.

CORREA, G.; RODRÍGUEZ, M. (2011). "Portugués". *Modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1977). "O que é uma literatura menor?" In: _____. *Kafka. Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977, p. 25-42.

DINIZ, L. R. A. (2008). *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*, Tesis de maestría, Campinas: Universidad Estadual de Campinas.

ENTRAMA, (2015). "O bairro espaço de encontros...". Disponible en: <<http://entrama.educacion.gob.ar/portugues/propuesta/o-bairro-espaco-de-encontros>>. Visto: 18 abril 2017.

FARACO, C. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*, San Pablo: Parábola.

FERNÁNDEZ, I. G. M. (2018). "Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil". In: MIRANDA, C. (Org.) *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Brasilia: Consejería de Educación, p. 9-18.

FERRADAS, C. M. (Org.) (2009a). "*Palavras de amigos. Diálogo entre culturas*". In: *Páginas para el alumno – Aportes para la enseñanza Nivel Medio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

_____. (Org.) (2009b). "Cuadernillo del profesor: *Palavras de amigos. Diálogo entre culturas*". In: *Páginas para el alumno – Aportes para la enseñanza Nivel Medio*, Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- LAGARES, X. (2016). “Dinámicas normativas del español y del portugués” In: ARNOUX E., LAURIA D. (Eds.) *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Gonnet: UNIFE Editorial, p. 283-298.
- MARIANI, B. (2003). “El Estado y la Iglesia en la cuestión de la lengua hablada en Brasil”. In: ARNOUX, E.; LUIS, C. (Orgs.) *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, p. 17-37.
- OLIVEIRA, G. M. de (2013). “Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI”. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *O português no século XXI*. San Pablo: Parábola, p. 53-73.
- ORLANDI, E. (2008). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes Editores.
- PERINI, M. (2010). *Gramática do português brasileiro*. San Pablo: Parábola.
- RODRIGUES, A.; SANTANA, C. (2015). *Pé na Estrada*, Buenos Aires: Grupo Tramas.
- RUBIO SCOLA, V. (2019). “El nacionalismo lingüístico como frontera para la enseñanza de portugués en el contexto de la integración regional” In: *IX Jornadas Internacionales de investigación en filología hispánica*. La Plata: Universidad de La Plata.
- _____. (en prensa). “Políticas Lingüísticas e integración regional: la enseñanza del portugués en Argentina”, In: ARNOUX, E.; BEIN, R. (Org.) *Los peronismos desde la perspectiva glotopolítica en la educación y en las academias*. Buenos Aires: Biblos.
- SALGADO, L.; BOSCHI, H. (2016). “Língua, cultura e imaginários: singular e plural em conflito nos materiais didáticos de português para estrangeiros”. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. 58, 1, Campinas: Unicamp, p. 93-111.
- SIGNORINI, I. (2013). “Política, língua portuguesa e globalização”, In: Moita Lopes (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolingüístico*. San Pablo: Parábola, p. 74-100.
- ZOPPI-FONTANA, M. G. (2009). O português do Brasil como língua transnacional. In: _____ (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, p. 13-42.
- _____; DINIZ, L. R. A. (2008). “Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira”, In: *Estudos lingüísticos*, 37 (3), sept.-dic, San Pablo: Universidade de San Pablo, p. 89-119.

Palabras claves: política lingüística, portugués en Argentina, representaciones sociolingüísticas

Palavras-chave: política linguística, português na Argentina, representações sociolingüísticas

Notas

* Doctoranda en Lingüística en Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y Profesora Adjunta de Lingüística en las carreras de profesorado, traductora y licenciatura en portugués en la Facultad de Humanidades y Artes de la (Universidad Nacional de Rosario).

¹ Si bien se llevaron a cabo estas medidas nacionales, la ley de español en Brasil tuvo una implementación muy irregular. Además, con el gobierno de Michel Temer una reforma de la educación anuló la ley y determinó la obligatoriedad de la enseñanza de inglés, por medio de la Ley n° 13.415 de 2017 (ver: FERNÁNDEZ, 2018).

² Si bien existen lineamientos nacionales, la escuela secundaria argentina depende de los ministerios de educación provinciales. Estos pueden optar por dos trayectorias posibles: seis años de primaria y seis años de secundaria o siete años de primaria y cinco de secundaria. Las dos trayectorias cuentan con un Ciclo Orientado a diferentes especializaciones para los tres últimos años de cursado.

³ Como señala Lagares (2016, p. 291), “el proyecto brasileño se construyó también sobre la base de la ruptura con el pasado colonial, y, al mismo tiempo, en torno a la búsqueda de la unidad cultural con la civilización europea”.

⁴ En los lineamientos nacionales, el portugués quedará restringido a un taller de por lo menos un año en la orientación en lenguas.

⁵ El plan Conectar Igualdad (2010-2018) consistió en brindar una computadora a cada estudiante de las escuelas públicas y de los institutos de formación docente. Estas instituciones también se equiparon con materiales informáticos y conexión a internet. De esta forma, se buscaba impulsar el trabajo en el aula a partir de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

O PROGRAMA LEITORADO DO GOVERNO BRASILEIRO: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO EM UM CONTEXTO SITUADO

Alan Silvio Ribeiro Carneiro*
UNIFESP

Resumo: *O Programa Leitorado do governo brasileiro seleciona professores para atuar em instituições estrangeiras de ensino superior ensinando a língua portuguesa e promovendo a cultura brasileira. O primeiro objetivo deste artigo é delinear a configuração política e institucional recente do Programa Leitorado a partir de um determinado modelo hegemônico de nação e o seu papel na construção de expectativas em torno da atuação do leitor. O segundo objetivo é relatar minha experiência como leitor na África do Sul entre 2015 e 2017, apontando tensões em torno desse modelo nas práticas de ensino em um contexto específico de atuação. Ao final, discuto como essa experiência indica a necessidade de o leitor buscar caminhos alternativos para a construção de práticas de ensino que possam ser mais sensíveis às experiências de mobilidade e transnacionalidade vivenciadas pelos estudantes em diferentes contextos.*

Abstract: *The Lecturership Programme of the Brazilian government selects Portuguese language lecturers to work in foreign institutions of higher education teaching Portuguese language and promoting Brazilian culture. The first objective of this article is to outline the recent political and institutional configuration of the Programme, considering a given hegemonic model of nation and its role in building expectations around the performance of the lector. The second objective is to report my experience as a lecturer in South Africa between 2015 and 2017, pointing out tensions that emerged around such model in teaching practices in this specific context. In the end, I discuss how this experience indicates the necessity for the lecturer to search for alternative ways of building teaching practices that may be*

more sensitive to the experiences of mobility and transnationality lived by students in different contexts.

1. Introdução

Após um interstício de quase três anos, o *Programa Leitorado*¹ (BRASIL, 2018a) abriu um processo seletivo, no final de 2018, com vagas para 17 leitores em universidades de diversos países do globo (BRASIL, 2018b). Considerando o baixo número de leitorados em atividade no momento de abertura do edital – apenas 14 (BRASIL, 2018c) –, essa nova chamada pode representar uma reposição significativa do quadro de leitores do governo brasileiro no ano de 2019. Cabe destacar que o número atual de leitorados em atividade contrasta com aqueles identificados, por exemplo, por Oliveira (2017, p. 54), no segundo semestre de 2014, quando esse número totalizava 28, ou ainda, com os 67 leitores em atuação, identificados por Diniz (2012, p. 65), no primeiro semestre de 2011.

Apesar das mudanças recentes na política externa brasileira, em 2019, no início da gestão do atual presidente da República, Jair Bolsonaro, as vagas para leitores nesse edital indiciam a distribuição geográfica representativa da política externa construída ao longo dos mandatos de Dilma Rousseff (2011-2016). Conforme destacado na pesquisa de Oliveira (2017, p. 53) – com base em entrevista realizada com um diplomata do Itamaraty –, a prioridade para a distribuição dos leitores, ao longo desse período, foi para países de blocos como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e o Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai), bem como para os países que recebiam maior número de estudantes do Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) (2011-2017)².

Nesse edital de 2018, em que foram abertas vagas para 13 países, ainda é visível essa configuração. Na chamada do edital as vagas havia vagas para São Tomé e Príncipe, Moçambique, Cabo Verde e Timor-Leste que são parte da CPLP; África do Sul, Rússia e China, que são parte do BRICS, e Paraguai, Uruguai e Argentina, que integram o Mercosul. Em relação ao Ciência Sem Fronteiras, vale destacar que houve vagas abertas para a Europa e a América do Norte, em prestigiosos centros globais de produção de conhecimento, como a

Universidade Sorbonne-Nouvelle, na França, a Universidade de Bologna, na Itália, e as Universidades de Harvard e da Califórnia, nos Estados Unidos.

Embora, nas gestões de Lula (2003-2010) e Rousseff (2011-2016), sempre houvesse vagas com esse último perfil em países desenvolvidos, o que remete também ao multilateralismo característico da política externa brasileira (ver, por exemplo, RIBEIRO, 2016), ao longo dessas duas gestões do governo federal, houve claramente uma mudança de prioridades, com a abertura de postos para leitores em diversos países, com destaque para as regionalidades do Sul Global como a América Latina, a África e a Ásia (DINIZ, 2012 e OLIVEIRA, 2017).

Vale destacar também que, como parte dos processos de institucionalização da gestão da política externa, ao longo das gestões de Lula, Rousseff e também de Temer (2016-2018), o *Programa Leitorado* ficou inserido no conjunto de políticas agrupadas pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) sob a rubrica de diplomacia cultural (BRASIL, 2016a). Essas políticas, do ponto de vista da gestão, ficavam concentradas no âmbito do Departamento Cultural (DC), o qual agregava a Divisão de Temas Educacionais (DCE), a Divisão de Acordos e Assuntos Multilaterais e Culturais (DAMC), a Divisão de Promoção do Audiovisual (DAV), a Divisão de Operações de Difusão Cultural (DODC) e a Divisão de Promoção de Língua Portuguesa (DPLP). O DC, por sua vez, era parte da Subsecretaria Geral de Cooperação Internacional, Promoção Comercial e Temas Culturais, subordinada diretamente à Secretaria Geral do MRE, conforme organograma do Itamaraty (BRASIL, 2016b).

A vinculação desses grandes temas – cooperação internacional, promoção comercial e cultura – no âmbito de uma única subsecretaria não deve ser vista como casualidade histórica, mas como parte de um projeto político e institucional de fortalecimento do *soft power* (NYE, 2004) brasileiro, implementado ao longo das gestões de Lula e Rousseff e que, em alguma medida, foi seguido na gestão de Temer. Essa vinculação tem um lastro também na construção de políticas linguísticas e culturais no âmbito internacional, como demonstra a trajetória de instituições como *British Council*, *Commonwealth*, *Alliance Française* e *La Francophonie* (FARACO, 2012), ou ainda, a

convergência recente entre as políticas de promoção do português e de cooperação do governo de Portugal, no âmbito das ações do antigo Instituto Camões, que passou a ser denominado Camões–Instituto da Cooperação e da Língua (CARNEIRO, 2014).

Nesse sentido, partindo de um olhar para o último edital do *Programa Leitorado* (BRASIL, 2018b) e para algumas dimensões da política externa brasileira nos últimos anos, é possível identificar que o grau de visibilidade e o peso dado, sobretudo, pelos governos de Lula e de Rousseff, para as políticas linguísticas e culturais esteve articulado ao peso das relações econômicas e políticas estabelecidas com determinados países no âmbito internacional, ainda que esse laço pudesse ser intencionalmente apagado, em função de interesses estratégicos (DINIZ, 2012, p. 241-242).

Assim sendo, embora o último edital de leitorado tenha refletido as articulações internacionais prioritárias e a política externa estabelecidas ao longo das últimas gestões do governo brasileiro, é possível esperar que mudanças sejam implementadas no direcionamento das políticas linguísticas e culturais atuais, com o intuito de que reflitam os interesses estratégicos do atual governo, o que já pode ser visto, por exemplo, no novo organograma do Itamaraty².

Na reorganização proposta desse organograma, a área de cooperação e promoção comercial está separada da área de língua, cultura e educação (ALMEIDA, 2019). A proposta de criação de um instituto específico para a promoção da língua portuguesa, denominado Instituto Guimarães Rosa (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019), poderá representar também um modelo de política linguística mais conservador, em termos linguísticos e culturais, caso siga, conforme anunciado, a orientação de outros centros culturais internacionais de perfil similar. A sugestão de que funcionem como instituições privadas, gerando suas próprias receitas, representa também significativa mudança em relação às políticas dos governos anteriores, que priorizaram o financiamento público.

Apesar desses novos horizontes que estão sendo delineados para a política externa e para as políticas linguísticas e culturais, é importante destacar que, ao longo do século XX, a ideologia hegemônica que as tem guiado – a do projeto de construção do Estado-Nação brasileiro – tem permanecido a mesma, não havendo apontamentos de mudança em

relação a esse direcionamento ideológico (ver, por exemplo, ZOPPI-FONTANA, 2009; DINIZ, 2010; SIGNORINI, 2013).

Nessa direção, o primeiro objetivo deste artigo é delinear a configuração política e institucional recente do *Programa Leitorado* a partir de um determinado modelo hegemônico de nação e o seu papel na construção de expectativas em torno da atuação do leitor. O segundo objetivo é, relatar minha experiência como leitor na África do Sul entre 2015 e 2017, apontando tensões em torno desse modelo nas práticas de ensino em um contexto específico de atuação.

Para tanto, primeiramente, discuto brevemente a noção de ideologias linguísticas para, em seguida, analisar algumas dimensões do funcionamento metadiscursivo desse modelo hegemônico de construção das políticas linguísticas e culturais do Itamaraty, em particular do *Programa Leitorado*, destacando suas projeções em torno da atuação do leitor. Em seguida, apresento minha experiência no leitorado da Universidade da Cidade do Cabo (*University of Cape Town – UCT*), na África do Sul, e os modos pelos quais o ensino e as atividades culturais desenvolvidas nesse contexto foram modelados por demandas específicas do contexto sul-africano, exigindo outras reconfigurações ideológicas e outras práticas no ensino de português como língua adicional que se distanciam desse modelo. Ao final, indico como essa experiência aponta para a necessidade de o leitor buscar caminhos alternativos para a construção de práticas de ensino mais adequadas às experiências de mobilidade e transnacionalidade vivenciadas pelos estudantes.

2. Ideologias linguísticas e práticas de ensino na construção do *Programa Leitorado*

McCarty (2004, p. 72) entende que os processos sociais envolvidos no campo das políticas linguísticas devem ser compreendidos como “modos de interação humana, de negociação e produção mediados por relações de poder”. A importância desse olhar para as políticas linguísticas – e, por extensão, no caso da presente reflexão, para as políticas culturais – é relevante para que elas não sejam vistas como um caso à parte no conjunto do desenvolvimento das políticas de Estado. Os processos de construção dessas políticas ocorrem, como em outros campos, de forma multinivelada em diferentes espaços sociais ao longo

do tempo. Em sua dinâmica, está envolvida a regulação do acesso a determinadas formas de uso da língua, que, por sua vez, regulam o acesso a outros recursos sociais, o que se relaciona às dimensões política e econômica e aos interesses de grupos de poder que disputam hegemonia em arenas nacionais e internacionais (HELLER e MARTIN-JONES, 2001; TOLLEFSON e PÉREZ-MILANS, 2018).

Esse olhar, que leva em consideração as dimensões da economia e da política no campo dos estudos da linguagem, se vincula a uma tradição iniciada nos estudos sociolinguísticos por Gumperz e Hymes (1972), nos Estados Unidos, e nos estudos de caráter histórico e sociológico de Bourdieu (1977), na França, nos anos 1970. Partindo de uma crítica às visões estruturalistas e cognitivistas do funcionamento da linguagem, tais estudos passaram a focalizar suas dimensões nos contextos situados de interação nas práticas sociais e também na história. Para além desses autores, teóricos como Michel Pêcheux e Michel Foucault, na França, e Michael Halliday, no Reino Unido também tinham preocupações similares, no sentido de não dissociar a linguagem da vida social.

Tais pesquisas redirecionaram os estudos da linguagem em diferentes espaços acadêmicos, abrindo, nos anos de 1980 e 1990, um vasto campo de investigação sobre o funcionamento do que veio a ser nomeado, no campo da antropologia linguística, como ideologias linguísticas. Esses estudos enfocavam, em particular, o papel das ideologias em questão na configuração de determinadas situações sociolinguísticas e na organização das práticas sociais nos mais diversos campos (WOOLARD e SCHIEFFELIN, 1994). Frequentemente, objetivavam compreender a correlação entre práticas linguísticas, normas de regulação dos seus usos e o papel dos interesses políticos e econômicos de determinados grupos nesses processos regulatórios. As investigações passaram a buscar compreender as múltiplas formas pelas quais determinadas ideologias linguísticas funcionam como elos que medeiam as relações entre estruturas sociais e usos linguísticos em múltiplos níveis, na medida em que essas ideologias funcionam como metapragmáticas, pelo papel que exercem como modelos interacionais determinantes de práticas sociais (WORTHAM, 2008).

Um exemplo de temática clássica no escopo desses estudos são os processos de padronização, em que determinadas variedades

linguísticas são construídas como línguas legítimas e outras variedades passam a ser consideradas menos legítimas, gerando uma hierarquização do valor dessas variedades entre os sujeitos que as utilizam, com consequências no modo como eles são posicionados e se posicionam nas práticas de comunicação (ver, por exemplo, MILROY, 2011, para uma discussão ampla, ou ainda, SIGNORINI, 2006 e 2008, para estudos no contexto brasileiro).

Nesses estudos, os processos de construção de línguas padronizadas são analisados nas práticas de interação, mas também como parte de processos que ocorrem ao longo da história. Daí a relevância dos metadiscursos – discursos que regulam outros discursos – sobre a linguagem em sua constituição enquanto tal, mas também do seu papel na configuração de dinâmicas sociais nos mais diversos campos: o acadêmico, o econômico, o político etc. (BLOMMAERT, 1999). As ideologias linguísticas, ao estabelecerem as regulações metapragmáticas de determinados campos sociais, definem quem pode dizer o quê, o que pode e não pode ser dito e como algo pode ser dito em determinadas situações.

Objetivo, no item a seguir, discutir brevemente alguns aspectos da configuração do *Programa Leitorado* nas últimas gestões do governo federal, tendo em vista os metadiscursos sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira, constitutivos da política externa brasileira. Vale ressaltar que essa não é uma contribuição exclusiva deste trabalho, já que esses metadiscursos foram objeto de análise nas pesquisas de Diniz (2012) e de Oliveira (2017) que, por meio de cuidadosas investigações, buscaram compreender o funcionamento do *Programa Leitorado* como parte das ações de diplomacia cultural.

Interessa-me demonstrar, particularmente, o modo como esses metadiscursos são também os pontos de partida que definem a atuação do leitor, o que será objeto de atenção mais detida no relato que farei da minha experiência posteriormente, enfocando as práticas de ensino de português na Universidade da Cidade do Cabo. A análise dessa dimensão também não é uma contribuição somente deste trabalho, uma vez que o papel desses metadiscursos no engendramento da atuação dos leitores pode ser identificado nas entrevistas presentes nas referidas pesquisas acadêmicas de Diniz (2012) e de Oliveira (2017), assim como em diversos relatos de experiência publicados por aqueles que atuaram

pelo programa (CARNEIRO, 2019; MORELO, COSTA e KRAEMER, 2018; FERREIRA, 2014; SÁ, 2009, entre outros). Contudo, espero, neste artigo, poder indicar também como as práticas de ensino no âmbito do *Programa Leitorado* em contextos situados aponta para a necessidade de outras configurações ideológicas para o seu modelo regulatório.

3. Processos de institucionalização do *Programa Leitorado*

As pesquisas de Diniz (2012) e Oliveira (2017), realizadas a partir de vasta pesquisa documental e de entrevistas com leitores, destacaram, de forma central, como o processo de institucionalização das políticas linguísticas e culturais como políticas de Estado no Brasil é algo recente e, por isso mesmo, em diversos momentos, foi marcado não somente pela falta de uma gestão estruturada e contínua enquanto política pública, mas também por orientações ideológicas divergentes e, por vezes, contraditórias.

Embora os primeiros Centros Culturais Brasileiros (CCBs) que viriam a difundir a língua portuguesa na América Latina tenham sido criados na década de 1930 e 1940 (BRASIL, 2016c), e o primeiro leitorado brasileiro tenha sido criado, segundo Silva (2010), em 1965, na França, a primeira portaria de regulamentação da atuação do leitor foi publicada somente no final dos anos de 1990 (BRASIL, 1999). Somente em 2003, foi criada a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), atualmente em processo de reestruturação, que passou a ser responsável pela hoje denominada Rede Brasil Cultural, a qual inclui os CCBs e os leitorados (DINIZ, 2012).

Ainda que institucionalizada recentemente, a Rede Brasil Cultural – anteriormente denominada como Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx) (DINIZ, 2012) – veio a se configurar, ao longo das gestões de Lula e Rousseff, como um dos principais instrumentos da política externa brasileira para o ensino de língua portuguesa e a difusão da cultura brasileira no exterior, oferecendo uma estrutura institucional para seu desenvolvimento. Atualmente, tal rede apoia o funcionamento de 24 CCBs (treze nas Américas, seis na África, três na Europa e dois no Oriente Médio), dos Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs), bem como o programa de leitorado e projetos voltados para o português como língua de herança (BRASIL, 2019b).

No entanto, como indicam os trabalhos de Diniz (2012) e Oliveira (2017), as ações da Rede Brasil Cultural não são marcadas por uma caracterização uniforme, como as informações no site do MRE poderiam indicar. Seus processos de conformação se deram mais pela agregação de iniciativas diversas que antes funcionavam de forma mais ou menos independentes do que pela construção de uma política articulada. Ambos os autores destacam, por exemplo, a heterogeneidade das práticas no âmbito do leitorado, que variam de país para país. A disponibilidade de recursos humanos na instituição de trabalho e no posto diplomático, a existência ou não de um CCB e/ou de um posto aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) no país em questão são determinantes para dar os contornos de atuação para o leitor.

Na portaria de 2006, que define o trabalho do leitor, porém, esse é retratado como se fosse algo relativamente homogêneo:

O MINISTRO DE ESTADO DAS RELAÇÕES EXTERIORES e o MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, resolvem:

Art. 1º Definir o **leitor brasileiro** como o professor universitário, de nacionalidade brasileira, que se dedica ao ensino da língua portuguesa falada no Brasil, e da cultura e da literatura nacionais em instituições universitárias estrangeiras. (BRASIL, 2006)

Essa homogeneidade é construída nas definições que o texto apresenta do que é ser leitor, especificando que este é “professor universitário” e que o mesmo é de “nacionalidade brasileira”. Conforme aponta Diniz (2012), nos anos de 1980 e 1990, um pré-requisito para o exercício da função de leitor era ser “professor universitário”. Nas portarias de 1999 e de 2006, ser professor universitário não é mais um pré-requisito, mas se torna um modo de caracterizar o perfil e o contexto de atuação do leitor. Um outra especificação importante é a de que o “leitor brasileiro” passa a ser, obrigatoriamente, um cidadão de “nacionalidade brasileira”, o que representou uma mudança significativa entre a primeira e a segunda regulamentação, ao restringir quem pode ocupar o cargo. Essa é uma

restrição para apenas alguns cargos no âmbito do Estado brasileiro, como destaca Diniz (2012), o que indicia o papel do leitor como representante desse Estado.

A definição da função no excerto acima reitera, ainda, a dedicação do leitor ao “ensino da língua portuguesa falada no Brasil, e da cultura e da literatura nacionais”. Nessa especificação, institui-se que o leitor não ensina qualquer língua, mas aquela que é identificada como a língua falada no Brasil, o que Diniz (2012) identifica como uma marca de descolonização linguística, uma vez que dizer apenas que se trata da difusão da língua portuguesa parece ser insuficiente para caracterizá-la como representativa da nação brasileira. Em relação à literatura e à cultura, essas são especificadas como “nacionais”, o que produz a ideia da existência de uma cultura brasileira homogênea representativa dessa nacionalidade. Essa caracterização, apresentada na portaria de 1999 – e depois reformulada com teor similar na portaria de 2006 – por meio da repetição de palavras que se referem ao Brasil e à nação, são os primeiros elementos que dão os contornos para a atuação dos leitores brasileiros como partícipes de uma política do Estado brasileiro no exterior.

3.1 O Programa Leitorado como parte de uma política cultural

Para além desses contornos mais amplos, ao longo das gestões de Lula e Rousseff, o agrupamento das ações no campo cultural e linguístico sob a rubrica da diplomacia cultural, bem como os descritores que definem o perfil dessas ações, produzem mais especificações para a atuação do leitor. No excerto abaixo, que define a diplomacia cultural, o ensino de língua portuguesa é incluído como parte dessas iniciativas:

A diplomacia brasileira promove a divulgação da cultura e das artes brasileiras em suas múltiplas dimensões, procurando estimular a cooperação cultural e o ensino da língua portuguesa. Se, por um lado, ressalta a singularidade de nossa cultura, por outro, revela as afinidades que a unem a outros povos – particularmente significativas, já que nosso país acolheu fluxos migratórios das mais diversas origens. (BRASIL, 2016a).

No primeiro período dessa caracterização, aparece a configuração da articulação temática entre língua portuguesa, cultura brasileira e cooperação cultural, que estava no cerne da atuação da Subsecretaria Geral de Cooperação Internacional, Promoção Comercial e Temas Culturais. Porém, no período seguinte, há uma especificação maior de como as ações no campo cultural são construídas: por um lado elas ressaltam “a singularidade de nossa cultura” e, por outro, revelam “as afinidades que a unem a outros povos – particularmente significativas, já que nosso país acolheu fluxos migratórios das mais diversas origens”.

Essa caracterização dupla da cultura brasileira – com a afirmação de sua singularidade e também de sua afinidade com outros povos – longe de apontar para direções distintas, remete, em última instância, aos mesmo discursos em torno da *cultura brasileira* como fruto da miscigenação entre povos de diferentes origens (ver, por exemplo, BASTOS, 2006 e ORTIZ, 2010), discursos esses que, no período Vargas (1934-1945 e 1951-1954), passaram a modelar as políticas do Estado brasileiro, incluindo sua política externa (GOMES, 1996 e MESQUITA, 2013). É o imaginário freyreano da cultura brasileira como miscigenada de *Casa Grande e Senzala* (FREYRE, 2006) transmutado, ao longo do tempo, para um discurso mais contemporâneo em torno da cultura brasileira como multiétnica e multicultural, que atua na conformação do metadiscurso orientador da política externa e das políticas linguísticas e culturais brasileiras no exterior.

Signorini (2013), ao analisar os discursos em torno da língua portuguesa na globalização, destaca como a experiência multicultural e multilíngue brasileira, na gestão do Ministro Celso Amorim (2003-2010), foi desenhada como a base sobre a qual o Brasil construiu um globalismo de vocação mais cosmopolita e, por isso mesmo, distinto daquele que é professado nos discursos de Portugal em torno da lusofonia – lusofonia esta que projeta um globalismo de filiação monocultural e monolíngue. Para a autora, esse contraste é o que sustenta ainda a especificação da diferença linguística brasileira, uma vez que a variedade brasileira seria marcada também por essa diferença cultural.

Ambas “diferenças”, a linguística e a cultural, estão presentes na portaria de regulamentação de atuação do leitor, que o define como

promotor da “língua portuguesa falada no Brasil” e da “cultura e da literatura nacionais” (BRASIL, 2006). Essa “diferença” aparece também na página sobre a diplomacia cultural brasileira que especifica: “os leitores ministram aulas da vertente brasileira da língua portuguesa, bem como trabalham temas relacionados às manifestações culturais do Brasil” (BRASIL, 2016a). Essa caracterização das especificidades do português brasileiro e da cultura brasileira são eixos de orientação para a política externa no campo cultural e linguístico do governo brasileiro e para atuação do leitor como seu representante.

A ideologia linguística que sustenta essa orientação é aquela que está no fundamento da construção dos projetos nacionais que vinculam um determinado povo a uma determinada cultura e a uma determinada língua (BAUMAN e BRIGGS, 2001). Ainda que esse povo possa ser caracterizado como culturalmente diverso e formado pela contribuição de diversos povos, e ainda que a sua língua possa ter sido constituída por múltiplas influências, é um imaginário homogeneizante que emerge nesses metadiscursos. É esse imaginário característico do modelo hegemônico de nação que tem sustentado a política externa brasileira, definindo os parâmetros de sua política cultural e linguística.

No entanto, no mundo contemporâneo, o funcionamento dos Estados-Nação foram remodelados em função da intensificação dos fluxos de mobilidade do capital e de mobilidade humana que alteraram as diversas paisagens do globo (APPADURAI, 1990). Como aponta Signorini (2013), as visões que subjazem aos projetos globalizante lusófono e globalizante brasileiro não são hegemônicas nos espaços de língua portuguesa e dão indícios de estratégias locais de construção de relações com essa língua. A autora destaca a condição africana como representativa de um outro globalismo em língua portuguesa, para o qual a expressão estética tem um papel central, seja na literatura, na música ou ainda no cinema. Configurado a partir de outras escalas de espaço e tempo e por outras dinâmicas de relações internacionais, o contexto africano desafia a centralidade das políticas internacionais para a língua portuguesa que emanam de Portugal ou do Brasil.

3.2 O leitorado brasileiro na Universidade da Cidade do Cabo

Minha atuação como leitor brasileiro na Universidade da Cidade do Cabo, na África do Sul, teve seus contornos marcados pelas linhas de força que dominam a política externa e as políticas linguísticas e

culturais brasileiras no campo internacional. Como mencionado na introdução, uma dessas linhas está conectada ao papel da dinâmica das relações internacionais brasileiras na seleção das regiões, blocos e países priorizados para serem o foco dessas políticas. Ao longo das gestões de Lula e Rousseff, a África tornou-se central na política externa do Brasil, não somente pelas relações estabelecidas historicamente com os países de língua portuguesa, mas também por meio de novas relações forjadas com outros países. O então Chanceler brasileiro, em 2015, Mauro Vieira, destacou, em uma reunião com os Embaixadores do Grupo Africano, a relevância do continente para o Brasil:

A importância da África é um elemento definidor e incontornável para o Brasil. Nosso país é inconcebível sem a herança africana, motivo de orgulho e fundamento para a construção de um futuro que queremos mais justo (BRASIL, 2015).

Nesse trecho de seu discurso, a herança cultural africana no Brasil é ressaltada como elemento que justifica as ações de política externa brasileira no continente. É nessa mesma direção que o Chanceler também destaca que:

O engajamento brasileiro no continente africano é uma política de Estado e reflete os anseios dos mais variados setores da sociedade brasileira. Fato mais do que natural em um país onde 51,4% da população se declara afrodescendente (BRASIL, 2015).

Nessa construção discursiva, o compromisso político do Estado brasileiro é reforçado e, novamente, é trazida a imagem de um Brasil multicultural que reconhece a especificidade de suas conexões com a África, em função, inclusive da herança genética da população brasileira.

Porém, o Chanceler frisa também em seu discurso que, desde 2003, o comércio com o continente africano foi quadruplicado, a rede diplomática passou de 18 para 37 embaixadas residentes, e a cooperação técnica com países africanos atingiu 45 países. É

mencionada também a oferta de um curso de português para diplomatas africanos em Brasília (BRASIL, 2015).

É nessa conjunção de relações culturais e de interesses econômicos e políticos do Brasil no continente africano enunciadas pelo Chanceler em seu discurso que são desdobradas também ações no campo das políticas linguísticas. A adesão da África do Sul ao BRICS, em 2011 (RIBEIRO e MORAES, 2015), certamente foi decisiva para a criação de um leitorado na Universidade de Pretória e na Universidade da Cidade do Cabo, que começaram a funcionar em 2015, momento em que a construção do BRICS era uma prioridade política para o governo brasileiro.

4. O ensino de língua portuguesa na África do Sul e na UCT

No contexto do Sul da África, o ensino de língua portuguesa tem, historicamente, contado com forte apoio do Camões. O ensino dessa língua no país é parte de uma rede maior de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE), que engloba a África do Sul, a Namíbia, a Suazilândia e o Zimbábue (PORTUGAL, 2019). Mais especificamente, na África do Sul, o Camões apoia esse ensino nas escolas públicas e no ensino superior, na Universidade da Cidade do Cabo, na Universidade de Witwatersrand, na Universidade de Pretória e na Universidade de Tecnologia de Durban, bem como no Parlamento sul-africano e em algumas unidades da Aliança Francesa (PORTUGAL, 2019).

A oferta de ensino de língua portuguesa na Universidade da Cidade do Cabo foi iniciada em 1986, com o envio do primeiro leitor português do Camões para a instituição, que permaneceu no cargo até 1991. Esse ensino foi retomado em 2005, com a assinatura de um acordo tripartite entre a universidade sul-africana, o então denominado Instituto Camões e a Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique (CARNEIRO, 2019).

Desde então, a Universidade da Cidade do Cabo começou a ofertar ininterruptamente os cursos de Português I A, Português I B, Português II A e Português II B – cursos de 60 horas cada –, que tinham como enfoque o ensino da língua portuguesa nos níveis básico (I A e I B) e pré-intermediário (II A e II B). Ao longo dos anos, foi estabelecido um perfil de formação, em grande medida, seguindo as linhas de orientação do Camões no contexto do Sul da África.

No início de 2015, a Escola de Línguas e Literaturas (*School of Languages and Literatures – SLL*) – departamento que é parte da Faculdade de Humanidades, da UCT e oferece cursos de 13 idiomas diferentes – recebeu o terceiro leitor moçambicano indicado pelo acordo tripartite. Foi nesse ano também que iniciei os trabalhos como leitor na instituição, com o objetivo de atender à necessidade de ofertar os cursos de Português III A e III B, que viriam a compor o *Major* em Língua Portuguesa. Na África do Sul, os estudantes que cumprem um determinado número de créditos em um campo do conhecimento são graduados com um *Major* naquela área no curso de *Bachelor in Arts*, que é uma formação geral em humanidades. Além disso, eu deveria também planejar a implementação de um curso de *Honours*, uma formação inicial pós-graduada na área de língua portuguesa (CARNEIRO, 2019).

Minha atuação no âmbito institucional viria a ser marcada, então, por essas demandas colocadas pela UCT - configuradas ao longo da história do ensino de língua portuguesa na universidade - e pelos interesses do governo brasileiro que justificavam a presença de leitores na África do Sul. O equilíbrio entre essas demandas foi caracterizado por negociações delicadas, dadas as especificidades do contexto em questão, o que será discutido na próxima seção.

O ensino de língua portuguesa na UCT, no período do referido acordo tripartite, foi construído com o intuito de ofertar a aprendizagem inicial dessa língua e, para tal, eram utilizados os volumes I e II do método *Português XXI* (TAVARES, 2012 e 2014 e TAVARES e SOUZA, 2014) nos cursos de Português IA, IIA e IIA e IIB. Essa oferta foi realizada entre 2006 e 2014 pelos leitores moçambicanos da Universidade Eduardo Mondlane, com o apoio de uma assistente graduada, sul-africana, de origem madeirense. No entanto, esse ensino de língua portuguesa não foi necessariamente pensando tendo em vista o contexto da África do Sul, o perfil da universidade e dos estudantes, ou ainda, um projeto pedagógico específico. A prática de ensino desenvolvida na UCT, ao longo desse período, é representativa de uma situação recorrente, na qual o material didático é o orientador do planejamento pedagógico (DINIZ, STRADIOTTI e SCARAMUCCI, 2009).

Com a chegada do novo leitor moçambicano e com a minha chegada, em 2015, o material e sua centralidade na organização dos cursos passaram a ser alvo de discussões na Seção de Língua Portuguesa, a unidade responsável pelos cursos dessa área no âmbito da Escola de Línguas e Literaturas⁴. A perspectiva do material centrada cultural e linguisticamente em Portugal – considerando principalmente as suas fronteiras no continente europeu – representava um contraponto às experiências diversas da equipe atuante Seção. O material também não atendia à diversidade de interesses que levavam os estudantes a buscarem o aprendizado de português na universidade, uma vez que, para alguns, o português era língua de herança, para outros, o interesse era em conhecer o Brasil e, para outros, ainda, o interesse eventualmente era em Portugal ou nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Em 2015, no entanto, nossa opção foi pela manutenção do material didático até conseguirmos discutir melhor como o curso seria reorganizado, a progressão em cada um dos níveis e o projeto pedagógico que daria sustentação às práticas de ensino e à escolha de um determinado material didático para os cursos de Português I A, I B, II A e II B. No caso da oferta dos cursos do *Major*, Português III A e Português III B, que ficariam sob minha responsabilidade, a ausência de um planejamento curricular tornava a sua oferta em 2015 algo complexo, pois não havia uma expectativa delineada para o objetivo desses cursos.

Embora, para mim, fosse mais fácil ensinar o português brasileiro e ensinar aspectos da cultura brasileira, não havia um projeto pedagógico que sustentasse essa opção. O grupo de alunos também não estava preparado para uma mudança na perspectiva de ensino, o que incluía o uso de uma outra variedade da língua portuguesa. Para além disso, os dois primeiros volumes do material didático *Português XXI* objetivavam levar os alunos, em dois anos de curso, no sistema da UCT, ao nível A2 do Quadro Comum Europeu, o que significava que seus conhecimentos de língua ainda eram bastante elementares.

Nesse quadro, optou-se, nos cursos de Português III A e III B, no ano de 2015, por fazer uma revisão dos conteúdos estudados e ensinar aspectos da língua portuguesa ainda desconhecidos para os estudantes, adotando também o volume III do material didático *Português XXI*, para que os estudantes pudessem concluir o curso com conhecimentos

em nível intermediário de língua portuguesa. Embora eu não ensinasse propriamente o português europeu, a formação anterior dos estudantes era essa e o material de base com o qual estavam acostumados era esse também. Logo, essa era uma solução mediada em uma situação de transição delicada na Seção de Língua Portuguesa.

Essa proposta, longe de ser satisfatória, foi a possível naquele momento, até que pudéssemos renegociar a organização do curso, revendo o conjunto de práticas que já estavam estabelecidas desde o acordo tripartite entre a UCT, o Camões e a Universidade Eduardo Mondlane, que definia o planejamento do ensino de português nesse contexto. Embora o leitor moçambicano e eu fôssemos novos, a estrutura institucional que recebemos já estava estabelecida e alterá-la demandava negociação com os estudantes e com a própria Escola de Línguas e Literaturas.

O primeiro passo para a reorganização foi tornar os cursos dos dois primeiros anos mais intensivos, a fim de que os alunos chegassem ao final do segundo ano com conhecimentos de língua no nível B1. Para tal, decidimos permanecer com o material didático *Português XXI*, porém utilizando os três volumes nos cursos de Português IA, IIA, IIA e IIB, com a possibilidade de uma negociação futura envolvendo o uso dos volumes 2 e 3 do livro didático *Avenida Brasil* (LIMA et al., 2009 e 2010). Ficou acordado que, no terceiro ano, eles teriam cursos de língua articulados com literatura e cultura dos países de língua portuguesa, a serem ofertados a partir de um planejamento específico realizado pelo professor leitor brasileiro.

4.1 A reformulação do ensino de língua portuguesa na UCT

Pela titulação de doutor, passei a atuar como chefe da Seção de Língua Portuguesa e coube a mim, então, a tarefa de articular a reflexão que tornaria os cursos da seção mais adequados e representativos da diversidade de vivências com a língua portuguesa que estava evidente no perfil dos professores e estudantes, como expus acima, e também da diversidade cultural dos países de língua portuguesa.

Porém, eu necessitava estar atento ao conjunto de práticas de ensino já estabelecidas no âmbito do acordo tripartite, que organizavam o funcionamento da Seção de Língua Portuguesa, e, ao mesmo tempo, estar atento para que eu, como representante do governo brasileiro,

também divulgasse a literatura e a cultura brasileira e a variedade do português falado no Brasil. Ao longo do período que permaneci como leitor na África do Sul, entre 2015 e 2017, o equilíbrio entre esses olhares foi o desafio colocado para minha atuação cotidiana, que levou a uma perspectiva particular para o ensino de língua portuguesa na UCT, principalmente, nos cursos sob minha responsabilidade.

Foi pelo caminho da cultura que esse equilíbrio passou a ser buscado, tendo em vista não só a diversidade das experiências culturais de professores e estudantes, mas também as potenciais interconexões entre suas experiências com a língua portuguesa e as culturas de países e localidades diversas onde essa língua é falada. A organização de eventos como o Dia da Língua Portuguesa e da Cultura na CPLP se tornou uma oportunidade para mostrar essas interconexões.

Ao longo dos três anos em que estive na Universidade da Cidade do Cabo, foram exibidos documentários que abordavam as relações interculturais entre os países de língua portuguesa. Em 2015, foi exibido *Cartas para Angola*, de 2011, dirigido por Júlio Matos e Coraci Ruiz. O filme aborda as relações entre pessoas que vivem no Brasil, em Angola e Portugal por meio da troca de videocartas. Em 2016, foi a vez do filme *Lusofonia, a (R)evolução*, produzido em 2006 e dirigido por Rui Brito, que trata das relações musicais entre os países de língua portuguesa. Em 2017, optou-se pelo filme *Marrabenta, sons de Moçambique*, de 2015, dirigido por Victor Lopes, sobre o principal ritmo musical moçambicano. Esses eventos foram organizados com a participação dos consulados locais do Brasil, de Portugal, de Angola e de Moçambique, constituindo-se como uma ação representativa do que poderia ser parte de uma política linguística e cultural comum dos países de língua portuguesa.

Esse olhar para a diversidade linguística e cultural desses países, quando do planejamento estratégico da Escola de Línguas e Literaturas, em 2016, adquiriu centralidade no planejamento dos cursos da área de língua portuguesa e abriu um horizonte para que seu ensino na instituição pudesse ser representativo de um olhar mais atento para as múltiplas experiências constitutivas dos usos do português em diversas partes do mundo.

Foi acordado que o curso estaria orientado para um aprendizado do português como uma língua global (MOITA-LOPES, 2015), ou seja, considerando as configurações de usos linguísticos e apropriações

ideológicas dessa língua em diversos contextos. Para além disso, considerou-se importante levar em conta o horizonte afropolitano delineado no planeamento estratégico da UCT⁵, bem como os debates ocorridos entre 2015 e 2017 sobre a necessidade de revisão do perfil dos currículos do ensino superior na África do Sul (CARNEIRO, 2019). Foi dessa forma que a especialização do *Major* passou a ser construída como direcionada para uma formação em torno do que denominamos, na Seção de Língua Portuguesa, como Estudos Afro-Luso-Brasileiros, em um sentido *lato*, sugerindo um descentramento dos projetos nacionais de Portugal, do Brasil ou dos PALOP, buscando dar ênfase às relações interculturais entre os países de língua portuguesa (CARNEIRO, 2019).

Os cursos que configuravam o *Major* da Seção de Língua Portuguesa, Português III A e III B, bem como o planeamento do *Honours*, passaram a ser o elemento principal de configuração desse novo horizonte de formação. Isso representava também a necessidade de mudanças no planeamento dos cursos de Português IA, IB, IIA e IIB, que deveriam passar, então, a ser representativos dessa visão pedagógica.

4.2 Um breve exemplo de práticas: o ensino de português por/entre culturas e línguas diversas

No ano de 2016, ofertou-se, pela primeira vez, o curso de Português IIIA, com a nova configuração planejada no âmbito da Seção de Língua Portuguesa. O curso passou a ter como enfoque uma formação voltada para a compreensão do português falado no Brasil, da cultura e da sociedade brasileira. Nesse ano, foram utilizados materiais do site *ClicaBrasil* (FLANZER, 2010) e materiais específicos para os fins do curso, incluindo reflexões em torno da formação da nação brasileira, por meio, por exemplo, do estudo crítico de aspectos da obra de Darcy Ribeiro sobre a formação do Brasil, do estudo de aspectos da música popular brasileira no período da ditadura militar e, ainda, da análise de obras cinematográficas brasileiras.

O curso de Português IIIB, por sua vez, ofertado no segundo semestre de 2016, passou a ter como enfoque as relações interculturais entre os países de língua portuguesa, abordando, por exemplo, as relações interatlânticas entre o continente africano e o Brasil no passado

e no presente; a expansão dos usos da língua portuguesa ao redor do globo, em função do imperialismo europeu e a sua configuração atual, incluindo zonas de fronteira e as diásporas; a Revolução dos Cravos e o seu papel na dissolução do império colonial português; a formação das nações africanas de língua oficial portuguesa; os retornados em Portugal, bem como outras dinâmicas indicativas de relações interculturais permeadas pelos usos do português.

No caso específico desse segundo curso, as aulas eram organizadas a partir de blocos temáticos e, em cada um deles, os estudantes tinham acesso a materiais discursivos diversos (músicas, obras literárias, documentários e filmes de ficção entre outros), refletindo sobre usos linguísticos e práticas culturais específicas, e posicionando-se em relação a elas. Esses posicionamentos partiam de suas trajetórias, abrindo possibilidade para que não só refletissem sobre o papel da língua portuguesa em suas vidas, mas também para que pensassem acerca de outros marcadores sociais de diferença como classe, etnia e gênero.

O exemplo a seguir, de uma atividade produzida no âmbito do curso de Português IIIB, no segundo semestre de 2016, sinaliza, em parte, os processos de aprendizagem que ocorreram nesse curso. Um dos blocos, denominado *Fronteiras: Vozes em Português*, objetivava levar os estudantes a ampliarem seus conhecimentos sobre a difusão da língua portuguesa, os contextos multilíngues nos quais ela se insere e o seu papel na constituição das identidades sociais de diferentes populações. Dentre os materiais utilizados, estavam materiais audiovisuais, musicais e literários representativos desse processo de difusão da língua.

Em uma das tarefas, após a leitura da crônica “Cáspita!”, de Luis Cardoso (2000), de Timor-Leste, foi proposto que as estudantes do curso – todos os participantes eram mulheres – escrevessem sua autobiografia linguística nesse gênero. Cada aluna tinha uma trajetória diferente, marcada pelo multilinguismo. Afora aprender diferentes línguas na escola como o afrikaans, o alemão e o francês, elas tinham contato com línguas africanas locais, como o sesoto e o isixhosa. Algumas delas também tinham diferentes línguas de herança, como o próprio português, o crioulo cabo-verdiano e o russo.

Os trechos a seguir, retirados da biografia linguística de Lianne⁶, estudante que tem o português como língua de herança, indicam a sua

relação com múltiplas línguas e variedades linguísticas de seu repertório:

(...) o relacionamento linguístico desenvolvido entre mim, meu irmão e o resto da minha família é um relacionamento no qual nossa família fala (para nós) em português e nós falamos (e respondemos) em inglês. (...)

O inglês também se tornou a língua da amizade e das minhas aventuras adolescentes. Mas o inglês que eu falo é um inglês sul-africano influenciado por uma série de línguas nativas. Por isso, para mim, o idioma do futebol é sesotho e o idioma da rua é gíria zulu. (...)

Inglês não é a única língua que eu aprendi formalmente, também aprendi Afrikaans (em todos os anos de escolaridade) e alemão nos meus últimos anos de escola. Afrikaans é uma língua que está sempre ao seu redor na África do Sul, quer você goste ou não, e então você a utiliza muito. (...)

Se, por um lado, esse conjunto de recursos linguísticos do repertório de Lianne sinaliza o papel de cada um deles na construção de relações sociais e identidades específicas, bem como uma consciência da multiplicidade de funções que essas línguas podem exercer, por outro lado, esse repertório indicia as práticas transglóssicas e transculturais (ASSIS-PETERSON e COX, 2007) onipresentes no contexto sul-africano.

Para além disso, essa vivência indica também a necessidade de sensibilidade do professor para as necessidades pedagógicas específicas emergentes em um contexto multilíngue como esse. É importante que o docente esteja atento ao repertório linguístico e semiótico local, refletindo acerca dos papéis que uma determinada língua pode assumir como um recurso comunicativo para os estudantes.

Quando relata a retomada dos estudos de língua portuguesa na universidade, Lianne afirma que esse português ensinado na instituição apresentava limitações:

Também aprendi um pouco de francês no meu primeiro ano da universidade e descobri que a aprendizagem de francês era bem fácil porque o vocabulário era semelhante ao português. E foi aí que eu me perguntei por que eu não estava tentando aprender português.

Então, com vinte anos, voltei para as minhas raízes. Porém, ainda continuo a ter dificuldade para realmente falar português, mesmo que eu esteja bem preparada para falar. Ademais, como estou a aprender português formalmente, os meus avós acham que falo de um jeito muito formal, como se fosse uma “fadista”.

A fala de Lianne é indicativa de como a ordem normativa reguladora do ensino de português na universidade é distinta da ordem que regulou seus primeiros contatos com essa língua em casa. O português da universidade é considerado o português de uma “fadista”, o que alude à variedade continental dessa língua, distinto do português insular das comunidades sul-africanas originárias da Ilha da Madeira. A língua portuguesa da universidade que deveria ser algo que reforçaria sua identidade cultural, é um objeto estranho e estranhado no âmbito das suas relações familiares.

Se, por um lado, não é possível contemplar todas as variedades da língua portuguesa no curto espaço de tempo que os estudantes têm para a aprendizagem, por outro, o desenvolvimento de uma consciência de suas múltiplas variedades pode contribuir para que eles se posicionem em relação à diversidade cultural e social que caracteriza os usos de uma determinada língua. Mais do que isso, contribui para que possam compreender melhor a si mesmos e aprender a como se posicionar nos seus contextos de intervenção, como afirma Lianne:

Porém com cada encontro linguístico aprendo mais da minha história e de mim mesma. Portanto, posso dizer que o idioma (linguístico ou corporal) é a chave para entender não só aos outros, mas também a nós mesmos.

A linguagem surge aí, então, como elemento fundamental para que os alunos se relacionem consigo próprios e com os outros com os quais interagem. Essa língua(gem) que emerge em seu discurso como um

recurso social não tem filiação a nenhuma nação. Afirmar isso traz implicações para que se pense qual é o significado do ensino de línguas estrangeiras modernas na contemporaneidade, conforme discutirei brevemente nas considerações finais.

5. Considerações finais

No artigo recente que escrevi sobre minha experiência como leitor na África do Sul (CARNEIRO, 2019), defendi o direcionamento dado pela Associação de Línguas Modernas dos Estados Unidos (*Modern Language Association – MLA*) para o ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino superior. Para a MLA (MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, 2007), o aprendizado de línguas estrangeiras deve buscar o desenvolvimento de uma competência translíngue e transcultural dos sujeitos aprendizes, ao invés de focar no desenvolvimento exclusivo da proficiência linguística.

Para tanto, a aprendizagem de línguas precisa ser concebida por essa ótica e por esse prisma, o que implica um deslocamento dos projetos nacionais que têm emoldurado essas práticas, como, por exemplo, ocorre no ensino de português como língua adicional. Ora, uma perspectiva transidiomática (JACQUEMET, 2005) ou translíngue e transcultural (MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, 2007) está em confronto com projetos políticos e culturais hegemônicos de determinados países. Ensinar línguas, considerando os múltiplos recursos linguísticos e semióticos dos estudantes e os seus repertórios culturais diversificados, nessa direção, demanda uma perspectiva de ensino que é também transnacional, valorizando os fluxos de mobilidade e o trânsito entre línguas que caracterizam as trajetórias de vida dos sujeitos aprendizes.

Os programas desenvolvidos para difusão do português do Camões, de Portugal, e da Rede Brasil Cultural, do Brasil, no entanto, são representativos de políticas linguísticas e culturais que têm, em seu cerne, identidades nacionais específicas e visões homogeneizantes do que seria o ensino de língua portuguesa, de literatura e de cultura. Os materiais didáticos para o seu ensino, com raras exceções (ver, por exemplo, Jouet-Pastre et al, 2012), também reproduzem versões nacionais da língua portuguesa, desconsiderando sua diversidade global.

Perante esse quadro que não apresenta uma perspectiva de mudança, cabe ao leitor brasileiro – e também aos leitores de Portugal, de Moçambique e mesmo de outras línguas modernas – desenvolver, para além da formação como professor, uma capacidade de orientar os estudantes para transitar entre línguas e culturas, vendo a si próprios como sujeitos em trânsito. Embora as políticas linguísticas e culturais possam representar complexos normativos restritivos, o leitor, nas práticas de sala de aula, tem a possibilidade de construir outras normatividades mais adequadas aos seus contextos de inserção. Ainda que não possam alterar os modelos hegemônicos de ensino de línguas, essas práticas podem abrir caminhos para hegemonias alternativas e oportunidades para um ensino de línguas mais reflexivo acerca das ideologias que o estruturam.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, P. R. (2019). *Organograma do Itamaraty no Governo Bolsonaro*. Disponível em: <<http://diplomattizzando.blogspot.com/2019/01/organograma-do-itamaraty-no-governo.html>>. Acesso em: 22 de maio de 2019.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. P. I. (2007). “Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia.” In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-43.
- APPADURAI, A. “Disjuncture and difference in the global culture economy.” In: *Theory, Culture, and Society*. v. 7, 1990, p. 295-310.
- BASTOS, E. R. (2006). *As criaturas de Prometeu: Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira*. São Paulo: Global.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. (2003). *Voices of modernity: language ideologies and the politics of inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOMMAERT, J. (1999). The debate is open. In: BLOMMAERT, J. (Ed.), *Language ideological debates*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, p. 1-38.
- BOURDIEU, P. (1977) “L'économie des échanges linguistiques.” In: *Langue française*, n°34, p. 17-34.
- BRASIL. (1999). Ministério das Relações Exteriores. Gabinete do Ministro. *Portaria n.º 2, de 29 mar. 1999*. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 01 abr. 1999, Seção 1., p. 278. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1097638/dou-secao-1-01-04-1999-pg-29>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

_____. (2006). Ministério das Relações Exteriores. Gabinete do Ministro. *Portaria Interministerial nº 01, de 20 de março 2006*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2006, 2006, Seção 1, p. 28. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/505063/dou-secao-1-22-03-2006-pg-28>>. Acesso em: 20 de maio 2019.

_____. (2015). Ministério das Relações Exteriores. *Nota 87. Discurso do Ministro das Relações Exteriores durante almoço com Embaixadores do Grupo Africano residentes em Brasília - Brasília, 20 de março de 2015*. Atualizado em 20 mar. 2015. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8387:discurso-do-ministro-das-relacoes-exteriores-durante-almoco-com-embaixadores-do-grupo-africano-residentes-em-brasilia-brasilia-20-de-marcode2015&catid=42&lang=pt-BR&Itemid=280>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

_____. (2016a). Ministério das Relações Exteriores. *Diplomacia Cultural*. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

_____. (2016b). Ministério das Relações Exteriores. *Organograma Itamaraty*. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/images/organograma/20160810-Organograma-port.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

_____. (2016c). Ministério das Relações Exteriores. *História dos Centros Culturais Brasileiros*. Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos_PDF/Historia_dos_Centros_Culturais.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

_____. (2018a). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Programa Leitorado*. Disponível em: <<http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

_____. (2018b). Ministério das Relações Exteriores e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Programa Leitorado para instituição universitária estrangeira – Edital 37/2018*. Disponível em:

- <http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/19112018_Edital_1_37_MRE_Leitorado.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- _____. (2018c). Ministério das Relações Exteriores. *Rede de Leitorados*. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-leitorados>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- _____. (2019a). Ministério das Relações Exteriores. *O ministro e demais autoridades*. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/o-ministro-e-demais-autoridades>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- _____. (2019b). Ministério das Relações Exteriores. *Rede Brasil Cultural - Apresentação*. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- CARDOSO, L. (2000). "Cáspita" "By Jove!". Trad. Isabel Moutinho. In: SEIXO, M. A.; NOYES, J.; ABREU, G.; MOUTINHO, I. (Eds.), *The Paths of Multiculturalism: Travel Writings and Postcolonialism: Precedings for the Mossel Bay Workshop of the XVIth Congress of the International Comparative Literature Association/ As Rotas do Multiculturalismo: Escritos de Viagem e Pós-Colonialismo*. Lisbon: Edições Cosmos, p. 455-462.
- CARNEIRO, A. S. R. (2014). *Políticas linguísticas e identidades sociais em trânsito: língua(gem) e construção da diferença em Timor-Leste*. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- CARNEIRO, A. S. R. (2019). "O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de Português como Língua Adicional em um contexto pós-colonial". In: *Calidoscópico*, n. 1, v. 17, p. 121-144. São Leopoldo: Unisinos.
- DINIZ, L. R. A. (2010). *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: RG/FAPESP.
- _____. (2012). *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese. Doutorado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L.; SCARAMUCCI, M.V. R. (2009). "Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil

para falantes de outras línguas.” In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 265-304.

FARACO, C. A. (2012). “Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política.” In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., e RIBEIRO, S. (Orgs.) *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA. p. 31-50.

FERREIRA, L. M. L. (2014) “O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor.” In: *Revista do GEL*, n. 1, v. 11, p. 10-29. Grupo de Estudos Linguísticos (GEL) do Estado de São Paulo.

FLANZER, V. (2010). *Clica Brasil - Portuguese Language and Culture for Intermediate Students*. Disponível em: <<http://laits.utexas.edu/clicabrasil/>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO (2019). *Batizado Guimarães Rosa, instituto de promoção da cultura brasileira terá sede em cinco cidades*. São Paulo, 22 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/05/batizado-guimaraes-rosa-instituto-de-promocao-da-cultura-brasileira-tera-sedes-em-5-cidades.shtml>>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

FREYRE, G. (2006). *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51ª Ed., São Paulo: Global.

GOMES, A. C. (1996). *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV.

GUMPERZ, J.; HYMES, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell.

HELLER, M.; MARTIN-JONES. M. (Orgs.) (2001). *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex.

JACQUEMET, M. (2005). “Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization.” In: *Language & Communication*, v. 25, p. 257-277.

JOUËT-PASTRÉ, C. et al. (2012) *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

LIMA, E. E. O. F. et al. (2009). *Novo Avenida Brasil (Vol. 2)*. São Paulo: EPU.

MCCARTY, T. L. (2004). “Dangerous difference: A critical–historical

analysis of language education policies in the United States.” In: TOLLEFSON, J. W.; TSUI, A. B. M. (Eds.). *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 71-93.

_____ et al. (2010). *Novo Avenida Brasil (Vol. 3)*. São Paulo: EPU.
MESQUITA, G. (2013). “Gilberto Freyre e o Estado Novo: a trajetória de uma relação ambígua”. In: *Cadernos do Desenvolvimento*, n. 12, v. 8, p. 207-229. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento.

MILROY, J. (2011). “Ideologias linguísticas e as consequências da padronização.” In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, p. 49-87.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION. (2007). *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*. Disponível em:

<<https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.) (2015). *Global Portuguese: Linguistic Ideologies in Late Modernity*. Oxon, New York, Routledge.

MORELO, B.; COSTA, E.; KRAEMER, F. F. (Orgs.) (2018) *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo: experiências do programa de leitorado do Brasil*. New Jersey: Boavista Press.

NYE, J. (2004). *Soft Power: the means to success in world politics*. New York: Public Affairs.

OLIVEIRA, L. M. (2017) *Programa de leitorado: diálogo entre política externa e formação de professores de PFOL no Brasil*. Tese. Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo.

ORTIZ, R. (2010). *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense.

PORTUGAL. (2019). Ministério dos Negócios Estrangeiros. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. *África do Sul*. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/onde-estamos/africa-do-sul> Acesso em 20 de maio de 2019.

RIBEIRO, E. J. J.; MORAES, R. F. (2015). “De BRIC a BRICS: como a África do Sul ingressou em um Clube de Gigantes.” In: *Contexto internacional*, n. 1, v. 37, p. 255-287. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

RIBEIRO, R. F. (2016). “San Tiago Dantas e a política externa para o desenvolvimento na década de 1950.” In: *NEIBA*, v. 5, p. 1-10. Rio de Janeiro: UERJ.

SÁ, D. S. (2009). “O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e o ensino de português como língua estrangeira.” In: *Cadernos de Letras da UFF*, v. 39, p. 31-40. Niterói: UFF.

SIGNORINI, I. (2006). “A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea.” In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 169-189.

_____. (2008). “Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise.” In: SIGNORINI, I. (Org.) *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, p. 117-148.

_____. (2013). “Política, língua portuguesa e globalização.” In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *O Português no século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, p. 74-100.

SILVA, D. B. da. (2010) O passado no presente: história da difusão e promoção da língua portuguesa no exterior. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 14, Rio de Janeiro (RJ). *Anais...* Rio de Janeiro: Cifefil, 2010. v. XIV, p. 3018-3034. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3018-3034.pdf>.

Acesso em: 20 de maio de 2019.

TAVARES, A. (2012). *Português XXI 1 – Nova Edição* (Livro do Aluno + CD Áudio + Caderno de Exercícios). Lisboa, Lidel.

_____. (2014). *Português XXI 2 – Nova Edição* (Livro do Aluno + CD Áudio + Caderno de Exercícios). Lisboa, Lidel.

_____; SOUZA, R. B. (2014). *Português XXI 3 – Nova Edição* (Livro do Aluno + CD Áudio + Caderno de Exercícios). Lisboa, Lidel.

TOLLEFSON, J. W.; PÉREZ-MILANS, M. (Orgs.) (2018). *The Oxford handbook of language policy and planning*. Oxon: Oxford University Press.

UNIVERSITY OF CAPE TOWN. (2009). *The Strategic Plan for the University of Cape Town - 2010-2014*. Atualizado em 2 dez. 2015. Disponível em:

<https://www.uct.ac.za/downloads/uct.ac.za/about/goals/uct_strategic%20goals.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

WOOLARD, K. A. & SCHIEFFELIN, B. B. (1994). “Language ideology” In: *Annual Review of Anthropology*. 23, p. 55-82.

WORTHAM, S. (2008) *Linguistic Anthropology of Education*. Disponível em: https://repository.upenn.edu/gse_pubs/180 Acesso em: 22 de outubro de 2018.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (2009) O português do Brasil como língua transnacional. In: _____. (org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, p. 13-41.

Palavras-chave: Programa Leitorado, ensino de português como língua adicional, políticas linguísticas.

Keywords: Lecturership programme, teaching of Portuguese as an additional language, language policies.

Notas

* Alan Silvio Ribeiro Carneiro é doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp e professor de políticas linguísticas e ensino de português como língua adicional na Unifesp.

¹ Segundo a definição presente na página da CAPES e utilizada neste artigo como referência: “O Programa Leitorado financia professores interessados em divulgar a cultura brasileira em instituições universitárias estrangeiras. As vagas para leitor, função regulamentada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) desde 1999, é uma parceria da Capes com o MRE” (BRASIL, 2018a).

² O programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) foi um programa de bolsas de intercâmbio no exterior para graduação e pós-graduação iniciado em 2011 e encerrado em 2017.

³ O novo organograma com detalhamento não está disponível no site oficial do MRE, embora, na página principal do ministério, seja possível visualizar a nova organização geral do Ministério das Relações Exteriores (BRASIL, 2019a). No blog Diplomattizando, que comenta temas de relações internacionais, é possível ter acesso a um organograma completo, porém não oficial (ALMEIDA, 2019).

⁴ A Escola de Línguas e Literaturas tem onze seções. A sua organização pode ser identificada vista no site da universidade: <http://www.sll.uct.ac.za/sll/sections>

⁵ De acordo com o documento: “The Afropolitan strategy will encourage the study of African social, political and economic systems, the impact of climate change and biodiversity on different regions, infectious diseases and health systems, earth stewardship and geology across the continent and its oceans, African literature, philosophy and belief systems, evolving languages and culture, urbanisation and migration, and how to do business and invest in African economies, and more. UCT will participate in the study of indigenous knowledge systems, and will be receptive to

learning even as we subject it to the rigorous critical analysis that we apply to all knowledge. These elements will impact on the course offerings and research programmes of many disciplines across the institution.” (UNIVERSITY OF CAPE TOWN, 2009)

⁶ Os trechos estão apresentados com algumas das correções sugeridas pelo professor. Todas as estudantes assinaram um termo de consentimento esclarecido autorizando o seu uso. Os procedimentos éticos para pesquisa seguiram as orientações disponíveis na Universidade da Cidade do Cabo para pesquisas consideradas de baixo risco.

PORTUGUÊS E LÍNGUAS BANTU NA EDUCAÇÃO ANGOLANA: DA DIVERSIDADE COMO “PROBLEMA”

Cristine G. Severo*

UFSC

Daniel Peres Sassuco**

Universidade Agostinho Neto-Luanda

Ezequiel Pedro José Bernardo***

Instituto Superior de Ciências da Educação-Cabinda

Resumo: *O artigo aborda as políticas, discursos e práticas envolvendo a língua portuguesa em Angola em relação com as línguas angolanas de origem bantu. O texto apresenta tanto discursos oficiais, da esfera educacional, como concepções oriundas de sujeitos locais, em que a língua portuguesa opera de forma hibridizada – constituindo o português angolano – ou paralelamente às línguas bantu. Enfocamos o contexto rural angolano, atentando para a importância de uma política bilíngue e translíngue, em respeito à diversidade linguística. Por fim, o artigo advoga que a diversidade linguística não deve ser vista como problema, mas como um trunfo cultural e político a ser legitimado.*

Abstract: *The article discusses the policies, discourses and practices involving the Portuguese language in Angola in relationship with the languages of Bantu origin. The text presents not only official discourses, from the educational sphere, but also localized conceptions, in which Portuguese operates in a hybridized way – constituting the Angolan Portuguese – or in parallel with Bantu languages. We focus on the Angolan rural context, considering the importance of a bilingual and translanguing policy, in respect to linguistic diversity. Finally, the article advocates that linguistic diversity should not be seen as a problem, but as a cultural and political asset to be legitimized.*

1. Introdução

Este artigo se posiciona a favor do bilinguismo – cultural, social e linguístico – como prática legitimada nos processos de escolarização das línguas em Angola.

Angola se encontra na África Austral e Subsaariana. Especificamente, o país está localizado na costa sudoeste do continente, fazendo fronteira ao norte e nordeste com os dois Congos (Kinshasa e Brazzaville), ao leste com a Zâmbia e ao sul com a República da Namíbia. Ao oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. O território angolano tem uma área de 1.246.700km². No que diz respeito à divisão político-administrativa, Angola é composta por 18 províncias. Quanto às famílias de línguas, há presença da Níger-Cordofania (com o maior ramo bantu), Khoisan e a Indo-europeia, representada efetivamente pela língua portuguesa. Observam-se com maior evidência os diversos grupos étnicos Bantu, como os Ovimbundu, Ambundu, Bakongo, Tucokwe, Ovakwanyama, Ovanyaneka, Vangangela, Ovahelelo, Vambunda e Valuvale.

Em termos de uma geolinguística, podemos dizer que Angola está organizada em zonas de práticas que mesclam línguas bantu e o português. Assim, temos a seguinte configuração geral: Na zona norte, coberta pelas províncias de Cabinda, Uije e Zaire, prevalece a língua *kikongo* e suas variantes. Na zona central, recoberta pelas províncias de Luanda, Bengo, Kwanza Norte, Kwanza Sul e Malanje, prevalece a língua *kimbundu* e suas variantes. Já na zona centro-sul, chamada de planalto central, onde estão as províncias de Benguela, Huambo e Bié, predomina a língua *umbundu* e suas variantes. Na zona Leste (nordeste a sudeste), conhecida pelas províncias de Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico e Kwandu Kuvangu, predomina o *cokwe*, considerado uma língua franca¹. Além dessas zonas, registramos a região de Kunene, com o *oshikwanyama*, e a do Namibe e Huíla, com o *olunyaneka* e suas variantes.



Figura 1: Mapa Etnolinguístico de Angola.
Fonte: Fernandes e Ntongo (2002).

Diante desse cenário, verificamos que o português não pode ser a única língua de escolarização, devendo-se considerar as línguas kikongo, kimbundu, cokwe, oshikwanyama e olunyaneka, distribuídas pelas diferentes zonas indicadas. Neste artigo, nos posicionamos contra o mito do monolinguismo educacional, em que a concepção de educação vigente se apoia em modelos centrados em uma política de

língua única. Concordamos, assim, com Kajibanga (2010, p. 100), para quem Angola deve ser vista no “contexto de dificuldade em estabelecer uma concepção de educação que contemple a diversidade étnica no âmbito de uma ideia de ‘angolanidade’”. As políticas linguísticas bilíngues, portanto, estão aliadas a uma concepção mais ampla de educação, que dialoga com práticas e saberes locais, interculturais e multilíngues.

Nosso posicionamento a favor de uma educação bilíngue e intercultural se justifica: discursos recentes têm reforçado uma certa supremacia da língua portuguesa em Angola, a exemplo do Censo de 2014², segundo o qual a língua portuguesa seria falada por 71% da população das áreas urbanas, contra 49% de não falantes de português nas áreas rurais. Essa visão tem fortemente veiculado a ideia de que a língua portuguesa é a mais falada no conjunto do território nacional. Essa estatística tendenciosa camufla a evidência de que as línguas majoritárias no país são as línguas bantu.

Sabemos que a política de imposição do português em Angola tem gerado efeitos delicados, a exemplo do constrangimento linguístico e social vivido pelas pessoas mais velhas das regiões rurais e, também, nas cidades, devido à obrigação de se comunicarem em português. Nossa constatação da realidade linguística no país revela que a língua portuguesa é a segunda língua da maioria dos angolanos. Inclusive, mesmo aqueles supostamente que a têm como língua materna – por ser a primeira aprendida oralmente como instrumento de comunicação diária –, sabemos que seus progenitores, a quem recaiu a responsabilidade de transmitir a língua, têm como língua materna uma das línguas bantu³.

Este artigo se estrutura em duas partes: inicialmente, abordamos os sistema educacional angolano, atentando para discursos e práticas institucionalizadas, bem para como para os conceitos de língua e de educação; na segunda parte, trazemos exemplos que ilustram os dissensos e incongruências das políticas educacionais calcadas no monolinguismo do português, atentando para a diversidade linguística que emerge das situações de aprendizagem do português por falantes de língua bantu como língua materna.

2. Da educação formal em Angola

As políticas e discursos oficiais circulantes por Angola tendem a assumir um posicionamento ambíguo em relação ao lugar das línguas bantu (línguas nacionais) nas políticas educacionais, sociais e culturais do país. De forma geral, a constituição de Angola (2010) prevê, no Artigo 19º (Línguas):

1. A língua oficial da República de Angola é o português.
2. 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.

Cria-se uma diferenciação e hierarquização discursiva entre o que seria da ordem da oficialidade (língua portuguesa) e da valorização (demais línguas angolanas), o que se evidencia pelo estatuto nebuloso conferido às línguas angolanas – línguas bantu – nas políticas oficiais. Percebemos que essa nebulosidade de cunho político-jurídico atribuído às línguas faladas em Angola se espelha em outras políticas intencionais, a exemplo da proposta educacional.

Sobre a concepção formal de educação em Angola, mencionamos o documento *Lei de Bases do Sistema de Educação* (ANGOLA, 2001), que afirma a necessidade de uma adequação do sistema educacional do país a uma “economia de mercado”, em favor de um possível “progresso sócio-econômico da sociedade angolana”. Em outras palavras, o documento se alinha muito mais a demandas internacionais – regidas pelas leis do mercado – do que a demandas locais: “[...] não existem mecanismos de mediação para potenciar a educação segundo os objectivos de desenvolvimento do milénio entre as políticas educativas nacionais e os interesses das comunidades” (SILVA, 2012, p. 15).

Embora a Lei de Bases do Sistema de Educação (ANGOLA, 2001) reconheça que a educação é processo complexo, amplo, cultural e socialmente localizado, identificamos uma tendência de se privilegiarem práticas educacionais que dialogam com orientações e interesses pragmáticos. Sobre a língua, percebemos na Lei em questão uma ressonância do discurso constitucional. O artigo 9º do documento prevê:

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.

2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

O currículo educacional está organizado em três sistemas: primário, secundário e superior. O primário é composto por seis classes; o secundário, em geral, apresenta seis classes para a maioria dos cursos, e sete para os cursos técnicos do ensino geral e dos pré-universitários, bem como para os técnico-profissionais. No plano linguístico, os currículos desses níveis contam apenas com a presença da língua de escolarização, a língua portuguesa. Sobre os prejuízos do uso único da língua portuguesa, Silva (2012, p. 12) afirma: “A escolarização é realizada em língua portuguesa, o que dificulta a aprendizagem das crianças do ensino primário no meio rural onde a língua materna é uma língua bantu”. Sabemos que o monolinguismo educacional produz efeitos complicados sobre as línguas efetivamente majoritárias, as línguas bantu, que tendem a não ser permitidas na escolarização. Nossa experiência de campo – como professores em Angola⁴ – nos revela que alunos do nível médio identificam a disciplina de Língua Portuguesa como a mais difícil, seguida de Matemática; evidentemente, se o português fosse língua materna para esses angolanos, as dificuldades seriam relativizadas.

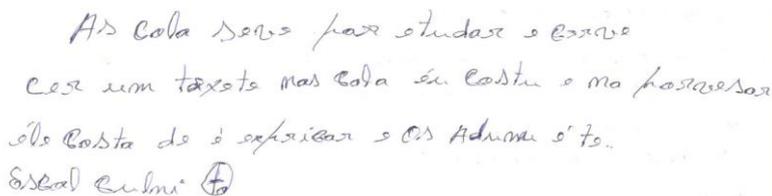
A Lei de Bases do Sistema de Educação (ANGOLA, 2001) motivou algumas iniciativas oficiais de educação bilíngue em Angola, a exemplo da criação do projeto IEL – Inovação no Ensino da Leitura em Angola, pelo Ministério da Educação, que tinha como objetivo inscrever as línguas nacionais na educação primária de algumas escolas localizadas em áreas rurais. Tratou-se, sobretudo, da inscrição das línguas nacionais como disciplinas – objetos – de ensino (CHICUMBA, 2013).

Segundo Bernardo (2018), embora tais iniciativas tenham sido levadas a cabo a partir de 2007, algumas incongruências podem ser elencadas sobre o insucesso da política educacional bilíngue em Angola, a saber: (i) indefinição sobre o estatuto das línguas nacionais; (ii) falta de pesquisas prévias sobre o modelo de educação bilíngue a se adotar em Angola; (iii) carência de uma estrutura humana, técnica e

didática para a execução de um projeto bilíngue; (iv) ausência de um diálogo concreto entre a proposta bilíngue e a realidade das comunidades; (v) dificuldade de acesso às áreas rurais onde estão os maiores falantes de línguas bantu; (vi) divulgação escassa de relatórios e avaliações sobre a execução do projeto bilíngue.

A título de uma breve contextualização, antes da colonização na África, o conceito de educação seguia uma tipologia e estrutura própria, o que designamos hoje por educação tradicional. No contexto colonial, o conceito de educação escolar/oficial favoreceu a circulação de outros discursos vinculados a mecanismos de institucionalização dos saberes e das práticas, entre os quais a sistematização das línguas como critério para a sua escolarização (MAKONI e MEINHOF, 2014). Percebemos que as ideologias de educação circulantes no contexto angolano – a exemplo da Constituição da República de Angola (ANGOLA, 2010) e da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (ANGOLA, 2016) – ainda reverberam concepções coloniais de educação, que efetivamente desconsideraram a diversidade linguística e cultural.

Assumimos a importância de se romper com a proposta educacional monolíngue centrada na valorização apenas da língua oficial, pois ela reforça a desigualdade, o alto índice de repetência, as dificuldades de compreensão e as dificuldades de leitura e escrita. Tais elementos têm sido reiterados em documentos oficiais como “problemas” a serem ajustados. Abaixo ilustramos os tais “problemas” de escrita com uma redação de aluno da 5ª classe primária:



As cola serve para estudar e escrever
esse um taxote mas cola eu costu e no pastoreira
ele costu de e explicar e os Admon o te.
Escol Cubu. (G)

Figura 2: Redação de estudante da 5ª classe da Escola Primária do Município de Nguvu

Fonte: Bernardo (2018)

Note-se que os problemas linguísticos são geralmente referentes à aquisição do letramento escolar, à ortografia e à aquisição de um língua sistematizada seguindo os modelos gramaticais. Tais problemas reiteram

conceitos de língua que são passíveis de problematização a partir das práticas e experiências locais que ajudam a redefinir o que conta como “língua”.

Sobre os discursos oficiais envolvendo as taxas de alfabetização e de letramento, os indicadores do Censo de 2014 apontam que 8.706.580 de pessoas residentes na área urbana sabem ler e escrever, contra cerca de 4.885.947 da área rural (INE, 2016, p. 124). Esses índices mostram a discrepância entre as políticas escolares voltadas e aplicadas nas áreas rurais e urbanas. Comprendemos, contudo, que essa diferenciação entre rural e urbano passa a veicular significados sociais complicados, reforçando estereótipos que carregam uma memória colonial segregadora, o que Siteo (2014, p. 62) também observa em Moçambique: “associa-se inconscientemente esse ensino às populações de baixo rendimento, pobres, em escolas que funcionam debaixo das árvores ou em escolas de pau-a-pique”. Ou, ainda, sobre o rebaixamento simbólico da área rural nos discursos contemporâneos que tomam a cidade como referência de normatização, mencionamos:

O meio rural foi associado às ideias de atraso, de ausência de desenvolvimento e de ignorância de sua população. A educação rural passou a ser vista como um instrumento capaz de aproximar a modernização, de formar, de modelar cidadãos adaptados ao seu meio de origem, mas lapidados pelos conhecimentos endossados pela cultura urbana. Ou seja, foi a cidade que apresentou as diretrizes para a formação de homens e mulheres do campo (ALMEIDA, 2007 *apud* OLIVO, 2017, p. 107).

Diante do exposto, indagamos a respeito das políticas educacionais e dessa desconexão com os interesses e demandas locais, especialmente em atenção a uma história colonial que operou pela repartição, segregação e hierarquização, em que saber ler e escrever a língua portuguesa era tomado como critério para definir as categorias de cidadão e de assimilado, em oposição ao indígena, conforme proposto pelo *Estatuto do Indigenato* (1929-1961), um documento legal usado no contexto colonial para definir direitos e deveres atrelados a categorias identitárias (SEVERO e MAKONI, 2015). Sabemos que as ressonâncias coloniais ainda ecoam no modo como as línguas africanas são abordadas, seja por uma prática de categorização, sistematização,

nomeação e numeração, seja pela desvalorização das práticas orais como integrantes de concepções de formação educacional e moral (MAKONI e MEINHOF, 2004; SEVERO e MAKONI, 2015).

Tendo feita essa breve discussão sobre os significados oficiais de educação e de língua, a seguir ilustramos os contrassensos existentes na adoção da língua portuguesa como língua da educação, atentando para fenômenos linguísticos, culturais e discursivos que emergem do contato de falantes de língua bantu com a língua portuguesa.

3. Ensino de português em Angola: da diversidade como problema

Nesta seção abordamos a maneira como a diversidade linguística e discursiva é transformada em “problema” a ser ajustado e resolvido por modelos monolíngues de educação. Atentamos, primeiramente, para a existência de um português fortemente influenciado por elementos fonéticos e sintáticos das línguas bantu, fazendo emergir o português angolano; na sequência, abordamos a concepção de educação bilíngue, atentando para as práticas translíngues de uma escola rural.

3.1 A diversidade linguística como “problema” ou português angolano?

Sabemos que o falante-nativo de língua bantu que aprende o português apresentará singularidades na pronúncia de sons aparentemente similares, como as consoantes pré-nasais e as vogais nasais em contextos de pré-consoantes, ilustradas abaixo:

Quadro 1 - Aspetos fonético-fonológicos

Palavras	Pronúncia portuguesa	Pronúncia de influência bantu
entender	[ĩtê'der]	[i ⁿ de ^m der]
olímpico	[o'li ^p iku]	[o'li ^m biku]
embelezar	[ĩbili'zar]/[ĩble'zar]	[e ^m bele'zar]
limpeza	[li'pezɐ]	[li ^m beza]
pomba	[põbe]	[po ^m ba]
bomba	[bõbe]	[bo ^m ba]
banda	[bẽdɐ]	[ba ⁿ da]

As seqüências gráficas das vogais nasais – *am, an, em, en, im, in, on, om, un e um*, aliadas aos sons [ẽ, ẽ̃, ĩ, õ, û] – são frequentemente desnasalizadas diante de vogais orais. Ressalte-se a existência de consoantes pré-nasais [ᵐd, ᵐb], característica das línguas bantu. Esse fenômeno é evidente em toda a parte sul, sudoeste, sudeste, leste e nordeste das populações de Angola. Notamos que as pré-nasais [ᵐt, ᵐp] formadas pelas surdas [t, p] não existem nas línguas bantu das regiões falantes de cokwe, umbundu, ngangela, olunyaneka, oshikwanyama e oluhelelo. Essas consoantes são geralmente aspiradas [tʰ, pʰ, kʰ] ou sonorizadas e pré-nasalizadas, como em [ᵐd, ᵐb, ᵐg]. Mencionamos esse fenômeno linguístico, pois sabemos que ele indexa significados sociais. Assim, um falante-nativo de Umbundu do sul de Angola falará:

Prefiro duas galinhas

[prefiru ᵐduwaz ᵐgalĩɲaz]

(realização bantuizada, ou melhor, umbunduizada)

Nas zonas centro e norte de Angola, dominadas pelas línguas kikongo e kimbundu, predominam as pré-nasais fricativas [ᵐf], [ᵐv], [ᵐs], [ᵐz] e a pré-nasal lateral [ᵐl]. A [ᵐʒ] pré-nasal palatal e a oral [ʒ] existem em quase todas as línguas, com exceção do kikongo. Nessa língua, notamos uma tendência de aproximá-la de [z] ou [ʒ]. Exemplificamos com algumas palavras para os falantes de kikongo:

Página ['paʒĩnɛ] ---- > ['paʒina]

Luz [luʃ] -----> [luzi]

Lixívia [li'fivĩɛ] -----> [le'sivja]

Além disso, percebemos que todos os falantes, independentemente da região sociolinguística ou da escolarização, são fortemente influenciados pelo funcionamento sintático das línguas bantu, algo que não é apreendido pelo sistema formal de educação, que reitera conceitos de correção baseados na norma europeia do português. A seguir, apresentamos alguns casos referenciais:

As banana-Ø madura-Ø não dura-Ø muito tempo

Os bom-Ø papel-Ø se vende-Ø no Kero

O sistema de concordância verificado nas frases acima segue o mecanismo dos acordos sintáticos de línguas bantu. Sabemos que em bantu as concordâncias são marcadas pelos prefixos nominais, e não pelos sufixos. Isto é, quando um determinante marca o número, não se faz necessária essa mesma marcação nas palavras a seguir, pois se considera que todas já obedecem à mesma regra. Tais exemplos ajudam a ilustrar a importância dos estudos e da sistematização do que seria o português angolano. Tal reconhecimento operaria a favor de uma medida acadêmico-política de legitimação da singularidade do português falado em Angola, tornando o português uma língua efetivamente angolana. Assim, concordamos com Mingas (1998, p. 115), que evidencia

[...] uma nova realidade linguística em Angola, a que chamamos ‘português de Angola’ ou ‘angolano’, à semelhança do que aconteceu ao brasileiro ou ao crioulo. Embora em estado embrionário, o ‘angolano’ apresenta já especificidades próprias [...] Pensamos que, no nosso país, o ‘português de Angola’ sobrepor-se-á ao português padrão como língua segunda dos angolanos.

3.2 Ensino de língua em contexto rural: problema para quem?

O professor da escola rural se vê diante de um universo linguístico no qual os alunos se tornam estrangeiros em sua própria terra, uma vez que a língua e a cultura difundidas pela escola não os representam. O professor muitas vezes busca adotar uma pedagogia baseada na negociação entre a língua portuguesa, a língua de ensino e a língua nacional.

Para compreendermos como se dá a relação entre as línguas em sala de aula de contexto rural, participamos da aula de um professor da escola primária de Nguvu, localizada na província de Malanje, direcionada a alunos da 3.^a classe⁵. Note-se que essa região, durante o período colonial, foi habitada predominantemente pelos grupos linguísticos Mbundu ou Ambundu, divididos nos subgrupos Ngola, Mbaka, Mandongo e Malangue. A escola de Nguvu foi aberta em 2002 para compensar a distância que percorriam as crianças para terem acesso ao ensino. A referida escola conta com duas salas de aulas construídas com argila, sendo que o chão não é pavimentado, e o local

não tem portas e nem banheiros. Tal escola conta com quatro professores e cerca de 60 alunos, distribuídos entre a 1^a classe e a 4^a classe.

De forma contrastante com essa carência material, salientamos a fartura e riqueza linguístico-cultural da escola. Dentre os vários elementos observados em sala de aula, destacamos a maneira como a língua kimbundu emerge nas práticas escolares, na contramão de uma legislação prévia ou orientação normativa. O excerto abaixo, com anotações feitas em diário de campo por Bernardo (2018), é relativamente longo, mas relevante para ilustrar a nossa perspectiva empírica:

Estávamos em sala de aula, de terra batida e de estrutura de barro. O chão da sala fazia levantar poeira quando da movimentação do professor. Cada aluno utilizava cadeiras trazidas de casa, sem tampo para poder pousar o caderno. Era visível também o número de crianças ao redor da escola a confabularem em kimbundu, menos interessadas com a escola. Em sala de aula, o professor começou por falar sobre formação de palavra aos alunos e colocou no quadro algumas palavras soltas, de modo que eles pudessem formar palavras. Considerando que a explicação do professor tinha sido dada em língua portuguesa, os alunos não perceberam o que realmente deveria ser feito. O professor insistiu e a explicação não surtiu efeito. Notei que o docente receava explicar em língua nacional com receio de ser informado à Delegação Provincial da Educação. Estendeu um olhar demorado sobre mim até que pedi a ele que fizesse o seu trabalho à vontade. Como tem sido já sua prática, quando os alunos não entendem determinados assuntos, ele recorre à língua kimbundu; e assim o fez. Com a explicação nessa língua foi possível a compreensão e a realização da tarefa. Uma das estratégias utilizadas pelo professor foi o uso da língua kimbundu para mandar tarefa para casa, sabendo que no seio familiar a língua predominante é a nacional e não a oficial (BERNANDO, 2018).

Do relato descrito acima, percebemos que a sala de aula pode se tornar um lugar de agregação, compartilhamento e envolvimento para os alunos quando o local se torna permeado por práticas linguísticas

bilíngues, ou o que podemos também chamar de práticas translíngues, entendidas como o envolvimento dos sujeitos com práticas discursivas que acionam recursos semióticos e linguísticos variados para a construção de sentidos válidos localmente. Nesse contexto, as práticas linguísticas são vistas como “um repertório linguístico com características que foram socialmente construídas como pertencentes a duas línguas separadas”⁶ (GARCIA e WEI, 2014, p. 2). A despeito da língua portuguesa assumir um lugar simbólico central em sala de aula, notamos que o conhecimento formal do professor sobre essa língua – nos termos de uma língua sistematizada aos moldes europeus – é reduzido. O mesmo ocorre em uma série de escolas rurais de Angola e de outros países africanos.

Na escola de Nguvu, os professores e os alunos em momentos de intervalo/recreio, por exemplo, mantinham as suas conversas em kimbundu e, por vezes, mesclando as duas línguas, de forma a não identificarmos os limites entre ambas. Ademais, é visível o poder que os discursos oficiais assumem – no que tange ao ensino de língua portuguesa – no imaginário do docente que, em algum momento, teve receio de ser denunciado por usar a língua angolana no contexto escolar. Por fim, sobre as observações nessa escola rural, percebemos que há uma preocupação dos residentes de Nguvu sobre a língua e sua cultura, o que espelha uma tensão entre a política educacionais e as práticas e crenças locais. O excerto em kimbundu a seguir ilustra esse interesse da comunidade por suas questões, a exemplo da resposta oferecida por um estudante para a pergunta “Por que não queres ir à escola?” (BERNARDO, 2018, p. 95):

Pesquisador: Kwandalé kuya ku xikola mukonda? [Por que não queres ir à escola?]

Entrevistado: Vou à escola fazer o quê!? Na escola não tem nada de bom. Preciso é falar o nosso kimbundu. Conheço várias coisas que na escola não ensinam, as nossas danças, os provérbios. Não vou mais à escola, lá não aprendo nada que vale a pena. Preciso mesmo é aprender no nosso kimbundu e a nossa forma de fazer as coisas⁷.

Notamos que essa situação de diversidade linguística não é própria de Angola, mas caracteriza muitas outras regiões africanas, como

África do Sul, Malawi, Moçambique e demais países que resolveram adotar um ensino bilíngue para poder lidar com as questões em voga que operam nesses países.

4. Conclusão

Neste artigo, buscamos contextualizar o ensino de língua portuguesa em Angola em relação às demais línguas angolanas existentes. Para tanto, discorremos sobre as políticas, práticas e discursos institucionais que inscrevem as línguas no âmbito de um aparato jurídico de ressonâncias coloniais, o que produz alguns efeitos delicados para um contexto multilíngue angolano, a saber:

- (i) a priorização e hierarquização da língua portuguesa em relação às demais línguas;
- (ii) uma sobreposição entre escolarização e ensino de língua portuguesa;
- (iii) a ausência de debates públicos sobre o ensino de línguas angolanas em paralelo com o português, o que incluiria a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua, e não apenas como língua materna;
- (iv) a manutenção de uma representação de língua portuguesa centrada nos moldes europeus e/ou na modalidade escrita, com pouco reconhecimento das influências das línguas bantu e da oralidade no português angolano;
- (v) a submissão de um projeto bilíngue a um modelo escolar monolíngue, em que as línguas são tidas como unidades estáticas, abstratas, contáveis e sistematizadas;
- (vi) a desconsideração de conceitos locais (ou tradicionais) sobre o que conta como educação e como língua;
- (vii) a desconsideração da riqueza plurilíngue e translíngue dos contextos rurais, transformando essas práticas linguísticas em problemas a serem corrigidos;
- (viii) a instauração de diferenciações e hierarquizações valorativas entre urbano e rural, ressoando estereótipos coloniais sobre o que conta como “rural”.

Defendemos que a prática de ensino em línguas bantu deve ressoar a realidade linguística da região onde as línguas são faladas. Nesse caso, para evitar o insucesso escolar dos alunos de língua materna bantu, sugerimos o cokwe para a região leste, o kikongo para a zona norte, o

kimbundu para o espaço centro-nordeste, o umbundu para o centro-sul, e o oshikwanyama e olunyaneka para o sul profundo de Namibe a Kunene, respectivamente. Tais sugestões, contudo, devem ser contextualizadas e dialogadas com os professores, pais e alunos das diferentes regiões, em respeito e atenção às práticas comunicativas locais, e aos saberes e costumes compartilhados pelas diferentes tradições.

Por fim, acreditamos que articulações acadêmicas e políticas transnacionais podem favorecer uma política linguística em que a diversidade linguística não seja vista como um problema a ser ajustado, mas como um trunfo cultural e identitário a ser reconhecido e legitimado. Paralelamente, os mais velhos – fontes do ensino da língua materna em suas casas e famílias – devem ser considerados como elos de uma memória cultural a ser mantida e conservada, pela valorização das práticas orais, das línguas africanas, das narrativas e dos laços. Sobre a importância dos nossos mais velhos para a conservação de uma memória oral, mencionamos:

A história falada constitui um fio de Ariadne muito frágil para reconstituir os corredores obscuros do labirinto do tempo. Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (veilliesse oblige!): ancestrais em potencial... (KIZERBO, 2010, p. XXVIII).

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (2004). A educação rural como um processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes. p. 278-295.

ANGOLA. (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*, Lei 13/01, de 31 de dezembro. Luanda: Assembleia Nacional. Disponível em: <http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bas es%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf> Acesso em: 22 de maio de 2019.

_____. (2010). *Constituição da República*. Luanda: Assembleia Nacional.

- _____. (2016) *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*, Lei 17/16, de 07 de outubro. Diário da República, I Série-n.º 170. Disponível em:
<<http://www.parlamento.ao/documents/91849/136379/LEI+N.%C2%BA+1716%2C+LEI+DE+BASES+DO+SISTEMA+DE+EDUCA%C3%87%83O+E+ENSINO.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2019.
- BERNARDO, Ezequiel Pedro José. (2018). *Política linguística para o ensino bilíngue em Angola*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis.
- CHICUMBA, Mateus. (2013) *A educação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES, 6-7 dezembro, 2013. Disponível em <https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2_Mateus_Segunda_Chicumba.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2019.
- FERNANDES, J.; NTONDO, Z. *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Editorial Nzila, 2002. Disponível em: http://www.triplov.com/letras/americo_correia_oliveira/literatura_angolana/anexo3.htm Acesso em: 20 de maio de 2019.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). (2016). *Resultados definitivos: Recenseamento Geral da População e Habitação*. Luanda: INE.
- KAJIBANGA, Vítor. (2010). Culturas étnicas e cultura nacional: Uma reflexão sociológica sobre o caso angolano. *Revista Angolana de Sociologia*, nº 3, p. 97-105.
- KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. (2010). In: KI-ZERBO, J (org). *História Geral da África: metodologia e pré-história da África*, vol. 1. São Paulo: UNESCO, p. XXXI-LVII.
- MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Uriel. (2004). Western perspectives in applied linguistics in Africa. *AILA Review*, 17, p. 77–105.
- MINGAS, Amelia. (1998). O português em Angola: Reflexões. *Anais do VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau, p. 109-123.
- OLIVO, Gleison. (2017). *Sentidos e saberes da escola rural no vale dos vinhedos* –

Bento Gonçalves/RS - (1928 - 1958) (Dissertação de Mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. (2015). *Políticas Linguísticas Brasil-África*. Santa Catarina: Isular.

SILVA, Eugénio Alves da (2012). Educação tradicional em Angola pós-colonial: que diálogo com a educação oficial estatal? *MULEMBA*, v. II, nº 4, p. 11-40.

SITOE, Bento. (2014). Línguas moçambicanas, como estamos? In: SEVERO, Cristine; SITOE, Bento; PEDRO, José. (orgs.). *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, p. 37-76.

Palavras-chave: Angola, educação bilíngue, língua portuguesa, línguas bantu.

Key-words: Angola, bilingual education, Portuguese, Bantu languages.

Notas

* Docente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada à linha de pesquisa de Políticas Linguísticas do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Pesquisadora do CNPq e líder do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas Críticas.

** Docente da Universidade Agostinho Neto (Angola). Atuou como chefe do Departamento de Línguas e Literaturas Africanas. Trabalha com a recolha de dados orais junto a populações angolanas, com vistas a elaborar os manuais de apoio aos estudantes.

*** Professor assistente estagiário do Instituto Superior de Ciências da Educação/ISCED-Cabinda/Angola. Chefe de Repartição de Ensino e Investigação em Língua Portuguesa.

¹ Considerada assim, pois é língua de contato de uma região multilíngue (Luvale, Minungu, Mbunda, Lwimbi, Ngangela, Lunda ndembo, Lucaji, Cokwe). Apesar dessa multiplicidade de línguas, todos os habitantes dessa região, intencionalmente, adotam ou desenvolvem sistematicamente a comunicação uns com os outros em língua cokwe.

² Informações disponíveis em: <<http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=censo2014>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

³ Referimo-nos a esse fato porque os pais dessas crianças têm como herança linguística e cultural uma língua bantu. Ensinar a falar apenas o português aos filhos é puramente uma subordinação e exigência urbana a que as famílias angolanas foram sujeitas. Isto é, as pessoas jovens que falam as línguas nacionais são tidas por “atrasadas”, “burras”, “estúpidas”, “do mato” e “sem civilização moderna”. Há famílias que ensinam em simultâneo uma língua materna bantu e o português: este para a comunicação com as

peçoas estrañhas e aquela para o uso familiar. Ademais, registre-se que a língua portuguesa aprendida pelos angolanos em situação familiar carrega significados culturais e expressões linguísticas fortemente vinculados ao universo bantu, o que faz dessa língua portuguesa uma língua angolana, contrastante com o imaginário escolar de língua portuguesa.

⁴ Comentário feito por Daniel Peres Sassuco, a partir de sua experiência como professor de línguas bantu a alunos do ensino superior, na Universidade Agostinho Neto.

⁵ Trata-se de pesquisa de campo realizada em 2017, fruto de dissertação de mestrado (BERNARDO, 2018).

⁶ “one linguistic repertoire with features that have been socially constructed as belonging to two separate languages”. As traduções são de nossa responsabilidade.

⁷ Ngondoya ku xikola mu banganyi!? Ku xikola kwene kima kya tokala. Ngadala ku zwela ó Kimbundu kyetu. Eme ngejya ima yavulu maji mu xikola ka ngilongami, ó kukina kwetu, jisabu. Ngoloyami dinge mu xikola, ka ngilongami kima kya tokala. Ngandala mwene kwijiya mu Kimbundu kyetu ni ku bangelu kyetu (BERNARDO, 2018, p. 95).

“QUEM NÃO LUTA TÁ MORTO”

Era o Hotel Cambridge. Direção de Eliane Caffé. Recife: Aurora Filmes, 2016. DVD (93 min).

Era o Hotel Cambridge proporciona uma experiência multifacetada, convocando à reflexão sobre diferentes temas e abordagens a despeito do foco em um assunto tão específico como o drama de sujeitos ocupantes do edifício abandonado no centro da cidade de São Paulo, dentre os quais refugiados. Trata-se de uma produção marcadamente polifônica – favorecida pelo gênero cinematográfico em questão –, cujas fronteiras são permanentemente embaralhadas: registro documental, ficção e autoficção. Paradigmática, nesse sentido, é a presença de várias vozes, com sujeitos falantes de línguas diversas, em suas aproximações e distanciamentos. É que, se “somos todos refugiados” – como enunciado em uma das assembleias retratadas na película por alusão ao estatuto de desprovidos do direito à moradia –, o objetivo comum da luta não é suficiente para apagar as particularidades de sujeitos que passam por experiências radicais de abandono forçado de seu repertório identificatório, conforme se destaca entre refugiados. Essa condição específica norteará o meu comentário, à luz dos afetos despertados em mim pelo filme em questão.

Tento, portanto, seguir as belas pistas de Clarice Lispector (2017) e escrever com o corpo, orientada por própria trajetória, por meu repertório de identificações. Desde a primeira vez em que assisti ao filme de Eliane Caffé, fiquei me perguntando sobre o refúgio no Brasil e a(s) leitura(s) que a psicanálise poderia fazer do fenômeno, já que se trata de um campo igualmente polifônico, com múltiplas perspectivas. Impossível não lembrar do próprio Freud, de origem judia, obrigado a deixar sua terra natal com a ascensão de Hitler. O pai da psicanálise termina seus dias em Londres, experimentando intensa ambivalência por estar livre da ameaça nazista, porém apartado da terra em que se enraizara: “‘O sentimento de libertação’, iria escrever em sua primeira carta de Londres, ‘vem muito intensamente mesclado com a tristeza, pois ainda amava-se muito a prisão da qual se fora libertado’” (GAY, 2005, p. 568).

Essa ambivalência é sensivelmente retratada em *Era o Hotel Cambridge*, com relevo para os diálogos *online* entre refugiados e parentes distantes. Por um lado, o alívio por ter conseguido escapar dos horrores da guerra; por outro, a devastação por ter deixado familiares, residência e a própria língua outrora facilmente compartilhada. Um dos refugiados do Congo se utiliza de um celular para ver a foto do filho que ficou para trás, aparelho icônico da indústria eletrônica alimentada pelos conflitos em seu país de origem. Cabe a outro personagem, também congolês, juntar as peças do mosaico bélico para o espectador: “Isso aqui [*smartphone*] que todo mundo usa, será que vem no manual de instrução que é feito de minerais de sangue?”.

Soma-se à aludida devastação a exigência de lutar a cada dia, no Brasil, por sua própria existência, dadas as precárias condições materiais em que vivem muitos refugiados em nosso país¹. “Quem não luta tá morto”, lembra a convocação de Carmen da Silva Ferreira, líder do Movimento Sem Teto do Centro (MSTC) e uma das protagonistas do filme. Luta por condições básicas de sobrevivência, nas quais figura o direito à moradia, mas também pela possibilidade de existir, por assim dizer, psicicamente.

A psicanalista Miriam Debieux Rosa (2016) aponta as singularidades de uma prática psicanalítica clínico-política, dedicada a sujeitos afetados por situações sociais críticas, como é o caso dos refugiados. Nos termos da autora, o que está em baila é uma escuta psicanalítica das vidas secas, qual seja, a de sujeitos vivendo em situação de miserabilidade e que passaram por experiências desenraizantes, pois “a dimensão do perdido e a dificuldade de se localizar no mundo toma um lugar primordial e podem promover efeitos de desenraizamento ou de desterritorialização” (ROSA *et al.*, 2009, p. 501).

Um dos operadores conceituais para pensar sobre essa clínica é o trauma, importante desde a obra freudiana e de caráter polissêmico no movimento psicanalítico. Em linhas gerais, é possível tomá-lo como resultado de uma experiência disruptiva, cujo predicado excessivo ultrapassa as estratégias defensivas correntemente utilizadas pelo sujeito. Gostaria de destacar aqui a ameaça ao repertório de identificações do qual o sujeito se utiliza para a construção de si, à identidade (imaginária) de que lançamos mão para nos situar no mundo. Identidade sempre claudicante, fugaz, mas que serve de estofamento para

experimentarmos o sentimento de continuidade da nossa existência. Esse tecido identitário parece especialmente ameaçado em se tratando de refugiados, preconizando a exigência de que a psicanálise se ocupe de suas vicissitudes sem subsumi-las à premissa de um trauma estrutural e partilhado por todos. O “somos todos refugiados” não deve, assim, apagar as peculiares marcas da errância de uma migração forçada, tampouco analisá-las à luz da psicanálise encastelada na prática privatista de consultório.

Para apresentar os mecanismos psíquicos em jogo no trauma e seus possíveis destinos na situação de migração forçada, retomo as considerações do psicanalista húngaro Sándor Ferenczi, representante da primeira geração de psicanalistas, cuja obra alça o trauma ao estatuto de personagem principal. Se tento escrever com o corpo, nada mais coerente do que lançar mão (escuta, olhar e afetos) da referência responsável por me (re)endereçar insistentemente à psicanálise, marcada que sua obra é por uma escuta sensível e atenta ao sofrimento de seus pacientes.

Ferenczi discorre sobre o trauma a partir de um mito em que uma criança é violentada por um adulto. Para compreendê-lo, é preciso ter em conta que há uma *confusão de língua* entre a linguagem da ternura e aquela da paixão (FERENCZI, 1992). A criança se apresenta de maneira lúdica, com um modo de operar da sexualidade ainda não organizado sob o primado da genitalidade. O adulto, por sua vez, confunde a ternura da criança com a sedução genital e, assim, a violenta. O psicanalista húngaro vai além da cena do abuso sexual e desdobra o mito em outro momento: a criança busca compreender o ocorrido e endereça sua incompreensão a um segundo adulto, na expectativa de circunscrever seu sofrimento a algum sentido que lhe teria faltado. Esse adulto desautoriza o evento, desmentindo o relato da criança e desqualificando, em última instância, a sua experiência.

Gondar (2017) se utiliza da teoria ferencziana acerca do trauma para falar sobre a experiência da tortura e dos campos de concentração, pois são situações em que “estão sendo desmentidos os valores e as referências de mundo que o sujeito possui e sobre os quais seu psiquismo está estruturado; é o próprio sujeito, portanto, que está sendo desautorizado a existir enquanto tal” (p. 93). Proponho que também a experiência dos refugiados possa ser incluída nessa chave de leitura: forçados a deixar seus países, suas referências, suas línguas, chegam ao

Brasil na expectativa de melhores condições e, não raras vezes, têm suas existências desautorizadas.

Nesse sentido, é oportuna a indicação de Anunciação (2018) sobre o risco de silenciamento das línguas de que fazem uso os refugiados, caso o português lhes seja imputado a *fórceps*, como a língua por excelência – hierarquicamente situada –, e não como uma língua a mais, adicional, no repertório linguístico desses sujeitos. Sobre esse aspecto, o embaralhamento das fronteiras desponta, mais uma vez, como importante recurso em *Era o Hotel Cambridge*, evidente na cena em que falantes de diferentes línguas delas se utilizam de modo lúdico para apresentar iguarias de suas culturas. São fronteiras porosas, sem um escalonamento entre as palavras pronunciadas, favorecendo a agradável surpresa potencialmente presente em todo e qualquer contato com a alteridade. No lugar da confusão de línguas – para tomar de empréstimo a expressão ferencziana –, línguas soltas, múltiplas, polifônicas.

Em contrapartida, quando o encontro com o outro se transmuta em desmentido, o sujeito precisa lutar pela possibilidade de continuar existindo. “Quem não luta tá morto”. Uma das estratégias decorrentes da experiência traumática é a clivagem do eu, instância que se divide na tentativa de preservação do psiquismo. É como se uma parte do eu ficasse anestesiada, permitindo-lhe o contato com o mundo, ao passo que a outra continua a sentir, conservando a criança violentada sem, no entanto, notícias da parte que só sabe sem sentir. São sujeitos ausentes de si mesmo, afirma Ferenczi (1990), em decorrência do abandono de importante parte de si. É o que pode explicar o fato de o mesmo personagem que acaricia a imagem de seu filho através da tela do *smartphone* a ele se referir como um menino qualquer em diálogo com seu irmão no Congo. Diante do espanto do irmão, o refugiado chega a colocar em dúvida até mesmo a paternidade do *petit garçon*. “Ele tem a sua cara!”, retruca o irmão, como se ao personagem estivesse cassada a possibilidade de se reconhecer, seja a si mesmo, seja a seu filho.

Era o Hotel Cambridge convoca a realçar a polifonia, as diferentes vozes e línguas que compõem o Brasil. Nada mais atual e necessário, considerando a ameaça à multiplicidade que se avizinha, dia após dia, quando reverberam discursos que se dizem abertamente partidários do Um (CANAVÊZ, 2012). Em alguma medida, sou obrigada a concordar: “somos todos refugiados” no Brasil contemporâneo.

Fernanda Canavêz

Doutora em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora do Departamento de Psicologia Clínica - Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), membro do Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi (GBPSF).

Referências bibliográficas

- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. (2018). “A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de ‘português como língua de acolhimento’”. In: *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 35-56.
- BRASIL. (2018). Ministério da Justiça. Comitê Nacional para os Refugiados / Secretaria Nacional de Justiça. *Refúgio em números*. 3ª ed. Disponível em <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/refugio-em-nasmeros_1104.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- CANAVÊZ, F. (2012). *Violência, trauma e resistência: sobre o múltiplo na psicanálise*. Tese. Doutorado em Teoria Psicanalítica. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FERENCZI, S. (1990). *Diário Clínico*. Trad. Álvaro Cabral, São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1932).
- _____. (1992). “Confusão de língua entre os adultos e a criança”. In: FERENCZI, S. *Obras Completas. Psicanálise IV*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, p. 347-356. (Original publicado em 1933).
- GAY, P. (2005). *Freud: uma vida para o nosso tempo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 14ª ed.
- GONDAR, J. (2017). “O desmentido e a zona cinzenta”. In: REIS, E.S. & GONDAR, J. *Com Ferenczi: clínica, subjetivação, política*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 89-100.
- LISPECTOR, C. (2017). *A hora da estrela: edição com manuscritos e ensaios inéditos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- ROSA, M. D. (2016). *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta.
- _____; BERTA, S. L.; CARIGNATO, T. T. & ALENCAR, S. (2009). “A condição errante do desejo: os imigrantes, migrantes, refugiados e a

prática psicanalítica clínico-política”. In: *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, n. 3, v. 12, p. 497-511.

Nota

¹ Vale deixar sinalizada a dificuldade para encontrar pesquisas que descrevam como vivem os refugiados no Brasil. Os dados oficiais costumam versar apenas sobre certos dados sociodemográficos, como perfil etário e país de origem (BRASIL, 2018), passando ao largo de indicativos passíveis de retratar a vulnerabilidade de sua situação em nosso país.