

**ORGANIZADORAS**

Isis Ribeiro Berger

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno

Franciele Maria Martiny

# DIÁLOGOS EM POLÍTICA LINGUÍSTICA



**PPGSCF**  
Programa de Pós-Graduação em  
Sociedade, Cultura e Fronteiras



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**CAPES**



**UFSC**



UNESCO Chair on  
Language Policies for Multilingualism  
Federal University of Santa Catarina (UFSC)  
Florianópolis, Brazil



**unesco**  
Chair



**pimenta**  
cultural

ORGANIZADORAS

Isis Ribeiro Berger

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno

Franciele Maria Martiny

# DIÁLOGOS EM POLÍTICA LINGUÍSTICA



PPGSCF  
Programa de Pós-Graduação em  
Sociedade, Cultura e Fronteiras



unioeste  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



CAPES



UFSC



UNESCO Chair of  
Language Policies for Multilingualism  
Federal University of Santa Catarina (UFSC)  
Florianópolis, Brazil



unesco  
Chair



pimenta  
cultural  
2025  
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C322

Diálogos em Política Linguística / Organização Isis Ribeiro Berger, Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno, Franciele Maria Martiny. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-221-2

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-221-2

1. Política Linguística. 2. Multilinguismo. 3. Gestão de línguas. 4. Linguística Aplicada. I. Berger, Isis Ribeiro (Org.). II. Kuhnen Bueno, Cristiane Aparecida Ribeiro (Org.). III. Martiny, Franciele Maria (Org.). IV. Título.

CDD: 418.007

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística Aplicada

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em edição	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Harryarts, kosbyShop, pkproject - Freepik.com
Tipografias	Lavoir, Bebas Neue Pro
Revisão	Larissa Barbosa
Organizadoras	Isis Ribeiro Berger Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno Franciele Maria Martiny

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 5

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**  
*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosangela Colares Lavand**  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**  
*Universidade do Estado do Amapá, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadéte Beber**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa de Amaral Caffagni**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva.**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handerson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**  
*Universidad Internacional Iberoamericana del México, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Mauricio José de Souza Neto**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**  
*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**  
*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabete de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

*Socorro Cláudia Tavares de Sousa - UFPB*

**Prefácio .....12**

*Isis Ribeiro Berger - UNIOESTE*

*Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno - UNIOESTE*

*Franciele Maria Martiny - UNILA*

**Apresentação .....17**

## CAPÍTULO 1

*Ilídio Macaringue - UNISCED*

**Políticas linguísticas e prefiguração da  
identidade nacional em Moçambique.....24**

## CAPÍTULO 2

*Ananda Machado - UFRR*

*João Henrique Santos de Souza - UFMG*

*Tereza Pereira de Souza - UFRR*

### **Monanito' eremuukon:**

uma reflexão acerca das políticas linguísticas

e do ensino de macuxi .....53

## CAPÍTULO 3

*Elizandra Iop - UNOESC*

### **A política linguística como meio para o des-silenciamento:**

reflexões decoloniais a partir de investigação

entre o povo Kaingang.....82

CAPÍTULO 4

*Pamela Pecegheiro – UNILA*

*Laura Fortes – UNILA*

**Educação plurilíngue em contexto  
de fronteira:**

uma análise das leis nº 5.215/2023 e nº 5.223/2023

do município de Foz do Iguaçu ..... 116

CAPÍTULO 5

*Andréa Carolina Bernal – UNIOESTE*

**Os surdos nas políticas linguísticas  
e educacionais brasileiras ..... 131**

CAPÍTULO 6

*Marcos Galdino – UNIOESTE*

**O lugar dos migrantes nas políticas  
linguísticas *in vitro*:**

uma discussão sobre as orientações oficiais

para escolas públicas de Foz do Iguaçu ..... 160

CAPÍTULO 7

*Angie Melissa Gamboa Yaruro - UNILA*

*Franciele Maria Martiny - UNILA*

**Políticas lingüísticas en Foz do Iguaçu:**

análisis de un paisaje lingüístico fronterizo

en espacios comerciales..... 189

CAPÍTULO 8

*Maria Elena Pires Santos – UNIOESTE*

*Marcia Palharini Pessini – UNIOESTE*

**Políticas linguísticas desveladas:**

o (in)visível no contexto escolar de fronteira em perspectiva..... 217

CAPÍTULO 9

*Wagner Barros Teixeira – ILAACH / UFAM*

*Ana Carolina da Silva Teixeira – UFAM*

**Considerações sobre o *portunhol*  
na paisagem linguística de Benjamin**

**Constant, no Amazonas ..... 248**

CAPÍTULO 10

*Nathália Rohde Fagundes – UNIOESTE*

*Aline Stenzel – UNESPAR*

*Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato – UNESPAR*

*Luísa Baena Canezím de Melo – UNIOESTE*

*Yago Marconcine Trindade – UNIOESTE*

**Políticas de internacionalização das  
universidades estaduais do Paraná:**

contribuições do Programa Paraná Fala Inglês Unioeste..... 269

**Sobre as organizadoras..... 286**

**Sobre as autoras e os autores.....287**

**Sobre a prefaciadora ..... 291**

**Índice remissivo.....292**

A publicação desta obra foi financiada integralmente com recursos do Programa Sociedade, Cultura e Fronteiras - UNIOESTE Foz, oriundos do Projeto PROAP/AUXPE/CAPES.

# PREFÁCIO

**Socorro Cláudia Tavares de Sousa - UFBP**

Fui convidada para escrever o prefácio desta obra intitulada *Diálogos em Política Linguística* e ao refletir sobre seu conteúdo - *políticas linguísticas* - me veio à tona as diferentes facetas que estão imbricadas às línguas, tal qual a imagem de um caleidoscópio. Em outras palavras, ao explorar as políticas linguísticas não tratamos somente de línguas, mas, inevitavelmente, vislumbramos movimentos de construção de uma unidade nacional, de uma identidade étnica ou de um grupo social; interesses geopolíticos e econômicos; aspectos afetivos, religiosos; dentre tantas outras possibilidades. Essas “combinações” diversas revelam a dimensão política da língua que, a meu ver, lhe é constitutiva.

Joseph (2006, p. 17) destaca que a “língua é política de cima a baixo”, e, essa dimensão se materializa de diferentes formas: i) quando avaliamos as línguas, as variedades e/ou variantes linguísticas – um exemplo são os enunciados com conteúdo temático relacionado à norma correta do português como “assassina o português”, “espanca a gramática” etc.; ii) quando selecionamos o que dizer, como dizer, a quem dizer, ferindo ou preservando a face do interlocutor – imagine uma situação em que um consumidor liga para uma operadora telefônica e maximiza sua insatisfação com o serviço recebido, chegando a ser agressivo com o atendente; iii) quando definimos qual língua deve ser ensinada e aprendida nas escolas, como é o caso da Lei 13.415/2017 que instituiu a obrigatoriedade do inglês na educação básica; iv) quando se policia o que pode ou não pode ser dito – há palavras que não podem ser ditas no *Youtube*; dentre inúmeros exemplos.

A dimensão política da língua também se revela na definição das fronteiras entre uma língua e outra, ou seja, qual(is) critério(s) define(m) uma língua? Mais: e na denominação das línguas? Algumas têm seus nomes relacionados ao lugar onde são faladas, como o francês na França, enquanto outras são chamadas simplesmente “crioulo”. Apresentamos, a seguir, ilustrações dessas situações.

Em relação à primeira, destacamos o caso da língua servo-croata na antiga Iugoslávia. Antes do desmembramento desse país, havia uma língua denominada *servo-croata* e, a partir de 1991, com a formação de novos estados, o ideal nacionalista promoveu uma separação entre as línguas. Hoje, tem-se a língua serva e a língua croata, bem como planejamentos linguísticos de *corpus* que visam a fortalecer cada uma dessas línguas. Em matéria da Superinteressante, nos é relatado que a revista literária *Jazik* dá uma premiação a cada ano para a melhor nova palavra croata. Em 2016, a professora Sandora Debtiza criou o léxico “zapitak”, que significa “erro de digitação”, para substituir o anterior, “tippfehler”, derivado do alemão. Aqui, o objetivo da revista é banir os estrangeirismos da língua. O Estado da Croácia, importante agente de política linguística, também publica manuais que almejam ensinar o croata “correto”, fortalecendo a ideia de uma língua própria. A Sérvia, por sua vez, utiliza o alfabeto cirílico na escrita de documentos oficiais, embora também haja o registro escrito da língua em alfabeto latino. Esses planejamentos alteram a forma da língua, mas também estão imbricados ao *status* que essas línguas devem assumir em cada uma dessas nações, criando e/ou fomentando a ideologia linguística de uma língua/nação, bem como valorações que os usuários vão construindo para essas “novas” línguas a ponto de suas práticas serem taxadas de “certas” ou “erradas”.

Em relação à segunda, tratamos do crioulo guineense. Guiné-Bissau é um país que tem aproximadamente 30 grupos étnicos, os quais têm suas próprias línguas e culturas. Em meio a essa diversidade linguística, o crioulo guineense se constitui uma língua franca que permite a comunicação entre falantes de diferentes etnias.

Por outro lado, o português é obrigatório em alguns domínios sociais como os departamentos do Estado, nas escolas e nos meios de comunicação, havendo inclusive sanções para o descumprimento dessa legislação (Cunha, 2024). Nesse contexto, há, de um lado, uma *política linguística praticada* utilizada pela maioria da população que fala, no seu dia a dia, o crioulo guineense, e, de outro, uma *política linguística declarada* que impõe o uso de uma língua colonial que é pouquíssimo falada pela população. Essa divergência entre as práticas e a gestão promove, no imaginário guineense, a desvalorização do crioulo e a supervalorização do português. De forma sub-reptícia, a própria nomeação “crioulo” é um fator que expressa a ideia de que o guineense não é uma língua como o português.

A “invenção” (primeiro caso) e a nomeação (segundo caso) de uma língua representam intervenções humanas sobre as línguas que, de forma mais ou menos evidente, promovem mudanças nos *nichos ecolinguísticos* (Calvet, 2018). Em outros termos, não há como refletir sobre as línguas desconsiderando as intervenções implícitas e explícitas realizadas sobre elas, bem como as práticas e as representações. Essas dimensões se interconectam e nos permitem compreender seu funcionamento na história.

Adicionalmente, ao discutirmos as diferentes dimensões das políticas linguísticas (gestão, crenças e práticas) (Spolsky, 2009), necessariamente, precisamos estabelecer *diálogos* com diferentes campos, perspectiva que é proposta na presente obra. Isso porque, como foi colocado no início deste prefácio, o estudo das políticas linguísticas não se restringe à abordagem meramente linguística.

Aqui, cabe apresentar uma distinção entre política linguística (com letras minúsculas) como campo de atividade e Política Linguística (com letras maiúsculas) como campo de conhecimento. Os exemplos citados acima ilustram como as políticas linguísticas estão presentes em nosso dia a dia, constituindo-se um campo de atividade perene. Mas convém lembrar de que há uma área do

conhecimento que surge dentro da Sociolinguística, na década de 60, e que foi denominada Sociolinguística Aplicada (Calvet, 2007), hoje, conhecida como Política Linguística. Contudo, devido ao fato de a área ter “objeto(s) de estudo próprio(s)” (Sousa, Ponte e Sousa-Bernini, 2019, p. 42) e utilizar uma diversidade de teorias e metodologias provenientes de diferentes campos do saber, assumo, como Ricento (2009), a compreensão de que a Política Linguística é um campo de estudos dentro das Ciências Sociais e Humanas. Daí, a importância de se estabelecer *diálogos em Política Linguística*.

Tomando emprestadas as palavras de Saussure (2006, p. 15) de que “é o ponto de vista que cria o objeto”, este livro materializa possibilidades de analisar as políticas linguísticas sob diferentes olhares. Desse modo, ganha o leitor ao adentrar no campo da Política Linguística, “ciceroneados” por pesquisadores que falam de diferentes lugares, mas que têm um interesse em comum: as políticas linguísticas. Ademais, neste livro, são trazidas temáticas caras a essa área, tanto no cenário nacional quanto internacional, tais como: política linguística e identidade nacional, paisagem linguística, políticas de educação linguística, políticas linguísticas e internacionalização no ensino superior, políticas de manutenção de línguas indígenas. Enfim, agora é “degustar” cada capítulo, “saboreando” como a dimensão política da língua se revela em diferentes contextos.

*João Pessoa, 30 de agosto de 2024.*

**Socorro Cláudia Tavares de Sousa - UFBP**

## REFERÊNCIAS

JOSEPH, John. E. **Language and politics**. Edinburgh, Edinburg University Press, 2006.

SZKLARZ, Eduardo. Novas línguas. **Superinteressante**. 31 out. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/novas-linguas>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CUNHA, Marcelino Issa da. **Políticas de educação linguística para o português em Guiné-Bissau**. 112 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

CALVET, Louis-Jean. Inventar a língua e lhe dar um nome. **Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem**, v. 04, n. 01, p. 05-11, 2018.

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

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole Batista de. **Fotografias da política linguística na pós-graduação no Brasil**. João Pessoa, Editora UFPB, 2019.

RICENTO, Thomas. **An introduction to Language Policy: theory and method**. USA: Blackwell Publishing, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

# APRESENTAÇÃO

A Política Linguística se configura como um campo do conhecimento científico que visa investigar fenômenos multifacetados no que concerne às decisões sobre as línguas nas sociedades. Em face de sua natureza interdisciplinar, esse campo, que tem sua gênese na década de 1960 como um ramo da Sociolinguística, abrange uma gama de modelos teóricos e de análise das variadas formas de gestão de línguas e do multilinguismo, sejam elas voltadas para a forma das línguas, para os lugares que ocupam em diversas esferas da vida social (família, espaço urbano, escola, universidade, organizações, espaços de culto, entre outros), bem como para estratégias que visam sua difusão. Considerando os múltiplos agentes que intervem e participam das ações de gestão linguística em dado ambiente sociolinguístico, destacamos o papel não somente do Estado nas decisões, como também de diferentes sujeitos e de mecanismos que operam na construção e reprodução de saberes sobre elas e sobre as políticas linguísticas.

Sob essa perspectiva, este livro reúne capítulos, cujos autores ora expõem resultados de pesquisas e ora nos contemplam com escritos sob a forma de ensaios e reflexões, de natureza interdisciplinar, ancorados em diversas proposições advindas de discussões em Política Linguística. Por essa razão, este livro valoriza o diálogo entre diferentes disciplinas e perspectivas teóricas para levar a cabo a proposta de discutir múltiplas facetas e dimensões das políticas em torno das línguas.

*Diálogos em Política Linguística* tem sua gênese em debates e discussões realizadas no âmbito da disciplina *Política(s) de línguas e gestão do multilinguismo nas fronteiras: abordagens interdisciplinares* do Programa de Pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteira,

da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, ministrada por uma das organizadoras, Dra. Isis Ribeiro Berger. Nesse sentido, este livro é a concretização do intento de trazer para discussão as múltiplas possibilidades e diálogos em torno de questões linguísticas entre pós-graduandos advindos de diferentes áreas do conhecimento.

Porém é preciso atravessar fronteiras e incorporar outros pares para que as trocas sejam ampliadas. Assim, no intento de somar vozes para compartilhar conhecimentos construídos em torno das políticas linguísticas, a obra agrega outros pesquisadores para além do referido programa de pós-graduação, percorre outros contextos e abrange uma gama de contribuições tanto de egressos do programa como de pesquisadores e docentes de outras instituições.

O primeiro texto, de autoria de Ilídio Macaríngue, escrito em português moçambicano, discute as políticas linguísticas de Moçambique diante de questões identitárias. O autor nos conta que o país, independente desde 1975, após a luta de libertação conduzida pela **Frente de Libertação de Moçambique** (FRELIMO) contra o colonialismo português, busca construir sua identidade nacional através de políticas linguísticas que promovem a unidade nacional por meio da língua portuguesa. A colonização, além de mercantilizar seres humanos e fomentar o comércio transcontinental, intensificou a interação entre diversas culturas e etnias, reconfigurando influências globais e incrementando a dispersão de pessoas e a heterogeneidade das sociedades. Contudo, as políticas linguísticas implementadas tanto pelo regime colonial quanto pela FRELIMO, após a independência, não conseguiram erradicar as ancestrais e multifacetadas identidades moçambicanas. O estudo examina o contexto político, socioeconômico e cultural da formação do Estado-nação moçambicano, mostrando que tais políticas, ao tentarem promover a unidade, acabaram também por excluir muitos cidadãos.

O capítulo assinado por Machado, Souza e Souza discute as políticas linguísticas e de ensino da língua indígena Macuxi. Segundo

os autores, atualmente, nas escolas indígenas do povo Macuxi em Roraima, o português é a língua dominante, relegando à língua indígena ao *status* de segunda língua. Como relatam os pesquisadores, algumas escolas estão lutando pela implementação do ensino bilíngue para equilibrar o uso dessas duas línguas e a educação escolar indígena está em debate, com muitos povos desejando uma educação que respeite seus valores culturais, étnicos e linguísticos. Machado, Souza e Souza refletem ainda sobre a inclusão dos monanîto' eremuukon (cantos e danças tradicionais Macuxi) no ensino da língua, enfatizando a importância de materiais e metodologias que valorizem os saberes indígenas. A proposta visa documentar e implementar esses elementos culturais no currículo escolar, promovendo uma educação que fortaleça a identidade linguística e cultural dos alunos Macuxi.

Seguindo no lastro do capítulo anterior, o texto de Iop apresenta reflexões contundentes em relação à língua Kaingang, presente em uma comunidade da Terra Indígena Xaçecó. A autora nos explica que, no senso comum e em livros didáticos, frequentemente, há afirmação de que o Brasil foi “descoberto” por Portugal em 1500, uma perspectiva que ignora a existência e as histórias das populações indígenas. Esse capítulo argumenta que a chegada dos portugueses marcou o início de uma “limpeza” étnica para impor valores eurocêntricos cristãos, inventando o Brasil e a América Latina durante os séculos XVI e XVII. Explora-se como a língua foi utilizada para estabelecer relações de poder, desumanizando e dominando as culturas indígenas através da catequização jesuítica. Metodologicamente, o capítulo detalha a geração de dados na Terra Indígena Xaçecó, em Santa Catarina, utilizando um questionário aplicado a onze indígenas, com o objetivo de identificar estratégias de manutenção ou não dessa língua na comunidade e, por fim, discute-se a necessidade de políticas linguísticas para manter a língua e a cultura Kaingang entre eles.

A questão da educação plurilíngue em contexto de fronteira é o tema do capítulo de Pecegheiro e Fortes que analisa as Leis

Municipais nº 5.215 de 14 de março de 2023 e nº 5.223 de 20 de março de 2023 de Foz do Iguaçu-PR, as quais tratam da obrigatoriedade do ensino de inglês e espanhol nas escolas municipais e da Educação Plurilíngue/Trilíngue, respectivamente. As leis, propostas pelo vereador Adnan El Sayed (PSD), foram aprovadas quase dois anos após a proposição inicial. A análise, fruto de discussões no projeto de pesquisa “Discurso, currículo e políticas de línguas” da UNILA, utiliza aportes da Análise de Discurso e da Linguística Aplicada para estudar o currículo e as políticas de línguas em contextos educacionais multilíngues. Dessa forma, o trabalho examina as políticas linguísticas do município, enfatizando a tramitação legislativa e os impactos nas ações do Executivo Municipal, bem como a concepção de língua e interculturalidade presentes nos documentos analisados. A pesquisa baseia-se na análise documental dos textos legislativos e na revisão bibliográfica pertinente ao tema.

O capítulo assinado por Mazacotte, pesquisadora surda, discute o lugar dos surdos e de sua língua, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), nas políticas linguísticas e educacionais. A autora ressalta que o Brasil, com uma população de 203.080.756 habitantes, é um país de grande diversidade linguística e cultural, abrigando indígenas, migrantes, refugiados e uma significativa comunidade surda. Com mais de 2,5 milhões de surdos, apenas 22,4% são fluentes em Libras. Desde a década de 1990, houve um movimento pela valorização da Libras, resultando na Lei nº 10.656 de 2002 e no Decreto nº 5.625 de 2005, mas ainda é necessário aumentar a conscientização sobre sua importância. Esse capítulo traça um histórico das políticas linguísticas e educacionais para surdos no Brasil, destacando a necessidade de reconhecer a Libras como língua natural dos surdos a fim de promover sua cidadania plena. Baseado em revisão bibliográfica e pesquisa documental, o texto examina as conquistas e desafios das políticas linguísticas para os surdos.

O texto de Galdino aborda o lugar dos migrantes nas políticas linguísticas. Conforme o autor, nos últimos anos, a América Latina,

incluindo o Brasil, enfrentou crises econômicas, políticas e sociais que aumentaram os fluxos migratórios. E o Brasil, devido à sua proximidade geográfica e relativa estabilidade em relação aos demais países latinos, tem sido um destino preferido para muitos imigrantes. Este aumento migratório levou a um debate acadêmico sobre a necessidade de Políticas Linguísticas para atender às novas demandas educacionais e sociais. O capítulo visa identificar e analisar o possível Planejamento Linguístico do Governo do Paraná, especialmente através de dois documentos: o Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa do Direito dos Migrantes, Refugiados e Apátridas (versões de 2014 e 2018) e o relatório MigraCidades de 2020, que avalia a governança migratória em Foz do Iguaçu. A pesquisa utiliza métodos bibliográficos e documentais para destacar a importância da gestão do multilinguismo e incentivar novas reflexões e propostas de intervenção.

A paisagem linguística é tema do capítulo de Yaruro e Martiny, escrito em língua espanhola. As autoras abordam que, nos últimos anos, a sociedade enfrentou mudanças rápidas e constantes devido à intensificação da globalização, avanços tecnológicos, aumento dos fluxos migratórios e maior contato entre diferentes culturas e línguas. Esses fatores têm gerado uma maior diversidade linguística e, ao mesmo tempo, uma hierarquização entre as línguas, usadas como instrumentos de poder. Foz do Iguaçu, por sua localização fronteiriça com Paraguai e Argentina e o fluxo contínuo de turistas e migrantes, exemplifica essa diversidade linguística-cultural, com várias línguas e suas variações presentes no cotidiano. Porém, apesar da promoção da diversidade étnica e linguística e relações supostamente harmônicas, o município ainda carece de um mapeamento linguístico oficial e completo que mostre a real circulação e papel das línguas na cidade. A pesquisa apresentada pelas autoras, de caráter qualitativo e exploratório, inserida nos estudos de Linguística Aplicada e em diálogo com políticas linguísticas, visa verificar as línguas presentes no cenário linguístico de Foz do Iguaçu e analisar a relação entre

o *status* das línguas, políticas linguísticas e o espaço sociocultural ocupado por cada uma, utilizando registros fotográficos de espaços comerciais no centro da cidade e áreas próximas às fronteiras.

O capítulo de Pires-Santos e Pessini explora como práticas discursivas na paisagem linguística do cenário educacional de fronteiras revelam ideologias subjacentes às políticas linguísticas. Reconhece-se a importância das práticas discursivas em espaços públicos como mecanismos de política linguística, mas destaca-se uma lacuna nos estudos sobre o multilinguismo na paisagem linguística brasileira, especialmente em contextos de fronteira. Portanto, analisando o Instituto Federal do Paraná (IFPR), em Foz do Iguaçu, o capítulo discute como a presença ou ausência de línguas nesse espaço evidencia as políticas linguísticas praticadas e suas implicações. Desse modo, utilizando uma abordagem qualitativa/interpretativista e a Linguística Aplicada crítica, o estudo visa problematizar questões situadas e propor ressignificações locais.

O estudo da paisagem linguística também é tema do capítulo de Teixeira e Teixeira, parte de pesquisas de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), explorando a diversidade linguística no estado do Amazonas, onde convivem português, Libras, línguas indígenas e línguas trazidas por imigrantes. Focado na região de Benjamin Constant, na fronteira com Colômbia e Peru, o estudo investiga como oportunhol se manifesta na Paisagem Linguística (PL) local. Utilizando pesquisa bibliográfica e registros fotográficos, o capítulo analisa a presença doportunhol em elementos como diálogos, sinalizações e fachadas de estabelecimentos, refletindo sobre a influência do contato linguístico com países hispanófonos.

Por fim, o texto assinado por Fagundes *et al.*, composto por membros da equipe do Programa Paraná Fala Inglês (PFI) no âmbito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, ano de 2021, discute a internacionalização do ensino superior no Brasil. O PFI, criado em

2014, consiste em uma política linguística do governo do estado do Paraná e que abrange todas as universidades estaduais paranaenses. O objetivo é dar suporte às ações de internacionalização, por meio da oferta de cursos gratuitos de inglês à comunidade acadêmica das universidades estaduais do Paraná. Esse capítulo, que apresenta um relato de ações do programa, enfatiza ofertas de cursos promovidas no âmbito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Dois cursos de destaque do PFI, que inicialmente oferecia cursos presenciais e passou a incluir cursos online durante a pandemia da Covid-19, são o de escrita acadêmica, que auxilia estudantes na produção de *abstracts* em inglês, e o curso de English as a Medium of Instruction (EMI), que forma professores de diferentes áreas para ministrar aulas de suas disciplinas em inglês. Os resultados indicaram que ambos os cursos, de nível intermediário B1, promoveram um impacto significativo na internacionalização da universidade.

Diante do exposto, com base nesses dez capítulos, o livro abrange diferentes cenários e discussões que contemplam a própria diversidade que o campo das Políticas Linguísticas abarca, evidenciando a pertinência de tais estudos para que tenhamos também uma visão ampliada da área e de nossa ação enquanto gestores de línguas em nossos contextos. Diante das reflexões propostas, desafios e oportunidades destacadas, convidamos à leitura desta obra, que conta com o apoio do *Programa de Pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras*, vinculado à *Cátedra Unesco em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo*. Desejamos um bom momento de compartilhamento de conhecimentos.

**Isis Ribeiro Berger - UNIOESTE**

**Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno - UNIOESTE**

**Franciele Maria Martiny - UNILA**

*Ilídio Macaringue - UNISCED*

**POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS  
E PREFIGURAÇÃO  
DA IDENTIDADE NACIONAL  
EM MOÇAMBIQUE**

## INTRODUÇÃO

Moçambique, como Estado-Nação Independente desde 1975, resulta da luta de libertação nacional desencadeada pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) contra o colonialismo português que há séculos subjogava o povo moçambicano com base na instrumentalização político-ideológica materializada por exploração sócio-econômica, cultural, racial e linguística, com o objetivo de transformar o seu povo como cidadãos subservientes ao regime colonial.

Com o efeito, pesquisar sobre “Políticas Linguísticas e Prefiguração da Identidade Nacional em Moçambique” constitui o mote desta pesquisa cujo objetivo é analisar o processo da construção do Estado-Nação em Moçambique a partir da massificação de políticas linguísticas homogêneas assentes na ideologia de unidade nacional por meio da língua portuguesa como estratégia para a promoção da prefiguração da identidade nacional.

A colonização de África pode ser considerada a face mais visível do processo de mercantilização do ser humano, e responsável pelo incremento das rotas comerciais a nível global, por interconectar África à Europa, Américas e Ásia para fomentar o comércio trans-continental que trouxe impactos na circulação de bens culturais, matérias-primas e produtos manufacturados. Por esses motivos, a África “[...] teve um papel principal na acumulação do capital gerado pelo comércio e pela pilhagem, organizados em escala mundial” (Malowist, 2010, p. 1-2).

Além disso, a colonização do continente aumentou a interacção entre pessoas, culturas, línguas e etnias, e contribuiu para a reconfiguração dos mapas de influência entre as potências colonizadoras e as respectivas esferas de soberania que transcendiam as fronteiras europeias, ou seja, a “[...] colonização tinha agrilhado uma parte importante do mundo com uma imensa rede de dependência e supremacia” (Mbembe, 2014, p. 22).

Com isso, “[...] uma das consequências do processo global é justamente uma aceleração da dispersão das pessoas ao redor do mundo, em decorrência das mudanças em termos de bens, serviços e mercado de trabalho” (Pires-Santos, 2004, p. 24), influenciando ainda mais a heterogeneidade das sociedades contemporâneas, o que em parte explica o facto de que as políticas linguísticas de promoção da homogeneidade com base na língua portuguesa promovidas pelo regime colonial português em Moçambique durante a colonização e posteriormente sequenciadas pela FRELIMO após a independência nacional não lograram os efeitos desejados, porque as populações conseguiram manter as suas ancestralidades enraizadas nas suas complexas e multifacetadas idiossincrasias cosmológicas, cosmográficas e cosmogónicas.

Nas próximas seções refletimos sobre o contexto político, sócio-histórico, econômico e cultural do surgimento do Estado-Nação em Moçambique; o divisionismo como política de dominação, segregação e instrumentalização; a metodologia do trabalho; as políticas linguísticas como ferramentas de prefiguração da identidade nacional; e, por fim, as conclusões que sistematizam que as políticas linguísticas baseadas na prefiguração da unidade nacional, enquanto ferramentas que promovem a unidade e inclusão, inversamente promovem a exclusão dos cidadãos nos destinos do Estado-Nação.

## A CONSTRUÇÃO DO ESTADO- NAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: REVISITANDO O PROCESSO HISTÓRICO

Segundo Muchangos (1999), Moçambique situa-se na costa da África Austral e possui uma das maiores zonas costeiras do continente com cerca de 2.470 km o que lhe permite ter uma posição

estratégica na região em virtude de servir de escoamento de produtos de importação e exportação para os países do *hinterland*, aqueles que não têm acesso ao mar, como é o caso de Malawi, Zâmbia e Zimbabwe.

O atual território de Moçambique era, antes da chegada dos portugueses, sob comando de Vasco da Gama, em 1498 que, após diversas e diferentes etapas de conquista, sobretudo iniciadas a partir do século XIX, com as determinações da Conferência de Berlim (realizada na Alemanha, entre Novembro de 1884 e Fevereiro de 1885), e mediante recurso a políticas divisionistas e aliciamento de determinadas lideranças anti-coloniais fragmentadas em reinos, impérios, xeicados, etc., Portugal acabou por concretizar o seu domínio, de forma efectiva, a partir de 1930, embora tenha estancado as grandes revoltas militares em 1918.

Por isso, trazer à superfície os malefícios do colonialismo torna-se um imperativo moral, um encontro com a própria história e, acima de tudo, uma justiça social, porque permite buscar e filtrar o futuro do passado e antever o futuro do presente e o futuro do futuro para compreender a vitalidade do Estado-Nação em Moçambique, porque os povos africanos foram instrumentalizados durante o processo de exploração europeia o que causou fraturas estruturantes no seu ecossistema sócio-cultural, antropológico e étnico-linguístico.

Tal situação decorre, em parte, porque “[...] nem os mais convictos anti-colonialistas se deram conta do que foi, do que é, para os nossos antigos colonizados, a incicatrizável ferida da negação absoluta de que foram objecto pelo mesmo facto da nossa colonização” (Lourenço, 2014, p. 212). Por isso, segundo Fanon (2005, p. 38) a “[...] história que [o colonizador] escreve não é, portanto, a história da região por ele saqueada, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado”.

Deste modo, pode afirmar-se que é da luta contra o colonialismo que os povos oprimidos acabaram por herdar um “outro

território diferente”, do ponto de vista geográfico, antropológico, social e sociolinguístico, considerando que as fronteiras actuais dos Estados foram determinadas “[...] com o máximo de exatidão possível, por uma fronteira natural, ou, na sua ausência, por referência às longitudes e latitudes. Ocasionalmente levavam-se em conta as fronteiras do país” (Uzoigwe, 2010, p. 38).

Deste modo, Portugal criou uma situação sociológica que se encaixa na metáfora dos estabelecidos e dos *outsiders* proposta por Elias e Scotson (2000), ao estudarem as relações de força e de poder num contexto de imposição de culturas e de identidades sobre outras numa comunidade inglesa. Esta metáfora ajusta-se ao contexto histórico e político-ideológico da época da colonização de Moçambique, visto que os portugueses, que eram forasteiros, se tornaram estabelecidos num território alheio e os nativos *outsiders* no seu próprio território.

Como se pode notar, venceu a política do mais forte que se estabeleceu num território alheio e transformou os nativos em estranhos e subservientes no seu próprio território, com base na imposição da ideologia segregacionista de dividir para dominar. Com efeito, a política de dividir para dominar estabeleceu uma ordem gnosiológica na qual os forasteiros se tornaram estabelecidos e passaram a comandar os destinos do território ocupado, e os naturais foram transformados em “estrangeiros” dentro do seu próprio território e, por conseguinte, servos do novo poder instalado. É caso para questionar: *Quid juris* (o que é de direito) em terras alheias?

Com o domínio do território, Portugal se tornou legislador, controlador, programador da sociedade e até provedor do direito à vida e à dignidade humana, pelo que, segundo Cabaço (2007, p. 20) o mapa étnico “[...] serviu quer no período de ocupação para dividir a resistência, quer, na luta de libertação, para combater a ideia de unidade nacional promovida pela Frente de Libertação de Moçambique”.

Conforme destaca o autor, o mapa étnico foi organizado para impulsionar a dominação do território nacional durante o período da colonização, e no período de luta de libertação nacional, o mesmo foi usado para fragilizar a política da FRELIMO de promover a unidade nacional, ou seja, o colonialismo combatia na frente armada e também na frente ideológica para dissuadir a unidade na diversidade que estava em curso.

Como se pode constatar, o colonialismo, ao mesmo tempo que desestruturava as unidades político-administrativas existentes, também fracionava etnias e inventava outras. Em paralelo, instalava novas unidades, segmentando-as no seu objectivo de garantir a governabilidade do território, tendo por isso jogado um papel importante a sua política de dividir para dominar.

Ao mesmo tempo em que dividia, o colonialismo português enfraquecia a diversidade étnico-linguística e cultural, e alimentava o espectro da dominação e superioridade dos brancos sobre os negros. A cor da pele, mas também a alegada necessidade de civilidade e integração dos nativos ao modelo consuetudinário português constituíam um marcador de diferenciação de nós (colonizados) contra eles (colonizadores).

Entretanto, um marco significativo na história de Portugal, com reflexos nas suas colónias em África, ocorreu com a subida ao poder, por meio de um golpe militar, em 28 de Maio de 1926, de um governo ultranacionalista, autocrata, autoritário, corporativista e ditatorial que ficou conhecido como Estado Novo, e vigorou durante 41 anos, ou seja, de 1933 até 1974.

O regime implantado pelo Estado Novo viria a ser derrubado, à época liderado por Marcelo Caetano, pela Revolução dos Cravos, que ocorreu a 25 de Abril de 1974, uma revolta dos militares e da sociedade civil, inconformados pelas injustiças da colonização, bem como pelas sucessivas derrotas no campo militar que provocavam

elevadas perdas de vidas e as avultadas somas financeiras nos esforços da guerra colonial. A Revolução dos Cravos permitiu a instauração da democracia em Portugal e o fim da guerra colonial portuguesa em África.

A propósito do impacto da resistência contra o colonialismo português e cujas consequências resultaram no derrube da ditadura em Portugal, Samora Machel<sup>1</sup> defendeu que o 25 de Abril em Portugal é o resultado da derrota do colonialismo em Moçambique, pelo que “[...] esse facto [foi] uma vitória para o povo português, vitória com a qual nos alegramos, pois a nossa luta nunca foi dirigida contra o povo português que estava ele próprio oprimido pelo facismo” (Machel, 1974a, p. 17).

A independência de Moçambique viria a ocorrer a 25 de Junho de 1975 após a luta armada de libertação nacional que durou dez anos (1964-1974), liderada pela FRELIMO que no quadro da construção e consolidação do Estado-Nação decidiu adotar as políticas linguísticas promovidas pelo regime colonial que consistiam na valorização da língua portuguesa e neutralização das línguas bantu, que são as línguas autóctones do país.

Em consequência disso, o Português acabou por ser outorgado como língua oficial e de unidade nacional, uma decisão que acabou por fraturar ainda mais a sociedade considerando que a língua da dominação acabou por ser transformada como língua de construção na nova Nação, alegadamente porque “[...] sem unidade nacional seríamos derrotados pelos colonialistas” (Machel, 1974b, p. 56).

É neste contexto que nos primeiros anos a seguir à independência nacional, verificou-se o combate cerrado das línguas *bantu* e as culturas que representam, em linha de orientação com o que

1 Foi um dos principais líderes da FRELIMO, e tornou-se primeiro presidente do país. Pronunciamento feito durante a VI Sessão do Comité Central da FRELIMO, no quadro dos preparativos da cerimónia da proclamação da independência nacional. Cf. Revista Tempo, n.º 248, de 6 de Julho de 1975.

já vigorava no seio do movimento libertador, a FRELIMO, durante a guerra de libertação nacional, na qual se optou pela escolha do Português como língua de comunicação, o que contribuiu significativamente nas dificuldades para a inserção dessas línguas em fóruns oficiais, não obstante as mesmas serem as mais faladas pela maioria da população.

## O DIVISIONISMO COMO POLÍTICA DE DOMINAÇÃO, SEGREGAÇÃO E INSTRUMENTALIZAÇÃO

Ao posicionar-me a partir do *lócus* da minha enunciação como sujeito histórico e socialmente construído com base na visão do local, confrontada com a visão glocal e global, assumo-me como parte integrante dos sujeitos que sofreram os efeitos do processo de colonização. Afinal, foi a partir da sublevação desses sujeitos que me constituí, hoje, como moçambicano fruto de um Estado Independente que nasceu da heroicidade dos seus valentes combatentes.

O carácter fascista, segregacionista e racista do regime colonial apregoava, de forma sistemática, a inferioridade dos negros e a sua incapacidade de se moldarem como “pessoas civilizadas”, uma categoria inventada para (re)produzir e legitimar o ilegítimo, ou seja, o regime colonial tentava impor a ideia de que apenas a inserção dos nativos à cultura dita civilizada permitiria a sua salvação.

É como se tal inserção na cultura portuguesa fosse um salvo-conduto emancipatório para a condição de se ser humano, de se ser “civilizado” e, acima de tudo, de se ter uma vida digna.

Uma vez que o regime colonial precisava desses mesmos negros para os seus esforços de governação do território, promoveu

o branqueamento da consciência de uma parte deles para que, por dentro, se transformassem em brancos, porém mantendo-se diferentes dos ditos verdadeiros brancos por fora, como uma forma de delimitar hierarquias entre si.

A imposição de uma cultura metropolitana não significava por si ter uma identidade dita branca, como se as identidades tivessem cor. Pelo contrário, significava pura alienação, pois os negros nem autóctones deveriam ser mais, mas também metropolitanos brancos não ficavam. Esta situação permitiu fabricar ilustres anômicos, induzindo-os à estranheza das suas próprias bases consuetudinárias interligadas ao seu contexto sócio-histórico e cultural, de modo a provocar um vazio interno e uma cooptação psico-social na qual os sujeitos, ao serem descorporificados das suas porosas identidades, descarnam o corpo da mente e este do lugar.

Por isso, “[...] aos negros, e aos negros só, cabe a plena expressão da ‘verdade’ da sua revolta e das suas aspirações” (Lourenço, 2014, p. 44, grifo do autor). São essas aspirações da expressão da diferença em relação ao que se impõe como padrão civilizatório que torna relevante a luta por identidades não homogeneizantes, porque elas contribuem para a visibilidade de outridades que são invisibilizadas por outras.

Em consequência disso, surgem sujeitos potencialmente despojados das referências e referentes da sua própria sócio-história, ou seja, “[...] de ser histórico que era, [passa] a um ser semi-histórico, de um ser cultural a um ser semi-cultural” (Ngoenha, 1992, p. 12). E é por isso que “[...] as raízes da revolta provêm de uma anti-consciência branca” (Lourenço, 2014, p. 88).

A identidade construída e imposta ao sujeito colonizado foi uma fabricação do colonialismo, e a mesma mostrou-se irreal como qualquer identidade, pois nenhuma goza de essência fixa, razão pela qual todo o sujeito é maleável porque a sócio-história do contexto circundante também é dinâmica.

As identidades essencialistas preconizam a uniformidade dos sujeitos, pois não têm “[...] como referência aquele segmento do eu que permanece sempre [e muito menos se referem], se pensarmos agora na questão da identidade cultural, àquele eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de outros eus” (Hall, 2000, p. 108).

Por isso, a perspectiva de identidade com a qual concordamos é a não essencialista em virtude de que o ser humano é composto por diferentes diferenças pelo que a identidade se configura como “[...] relacional, [na qual] a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (Hall, 2006, p. 14), ou seja, corroborando com Maher (1998, p. 117) “[...] percebo identidade como sendo um construto sócio-histórico por natureza e, por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação”.

Segundo Munanga (1988, p. 5 - 6), ao estudar as formas de dominação dos brancos para legitimar a sua pretensa superioridade sobre os negros, preconizou-se o que chama de “[...] paralelismo forçado entre o cultural e o biológico. Pelas diferenças biológicas entre povos negros e brancos, tentou-se explicar as culturas e concluir-se por uma diminuição intelectual e moral dos primeiros”. A este respeito, o autor destaca que “[...] os conceitos de negro e de branco têm um fundamento étnico-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico” (Munanga, 2004, p. 52).

Na verdade, tal pressuposto racial de supremacia dos brancos sobre os negros, acabou por naturalizar hierarquias raciais que ainda hoje inflamam, pelo mundo afora, conflitos sócio-raciais e não aceitação de determinadas línguas e culturas, como se elas tivessem cor, e a partir de tais cores, existissem línguas e culturas legítimas para brancos e outras para negros.

Não nos esqueçamos de que existem brancos, até mesmo na Europa, que sequer falam as tais denominadas línguas oficiais que deram origem aos Estados Modernos Europeus e que resultaram no

apagamento das línguas autóctones durante a colonização provocando o linguicídio, ou seja, o desaparecimento de línguas e culturas e, como consequência disso, cunhando as palavras de Couto (1996, p. 103), “[...] os antepassados ficavam órfãos da terra, os vivos deixavam de ter lugar para eternizar as tradições. Não era apenas um homem, mas todo um mundo que desaparecia”.

De acordo com Cabaço (2007), tal percepção de superioridade racial decorre do facto de:

O racismo se alimenta do recíproco desconhecimento, afirma-se e confirma-se a cada momento nos ordenamentos hierárquicos e nas relações de poder, consolida-se no fato de que as duas formações sociais se identificam e se situam na sociedade em função da oposição ao Outro (Cabaço, 2007, p. 40).

A partir de 1930, no quadro da implementação dos dispositivos do Acto Colonial, Portugal introduziu em Moçambique duas sub-divisões no sistema de educação, sendo que a primeira, segundo Mondlane (1975, p. 56) destinava-se a “[...] conduzir gradualmente o indígena de uma vida de selvajaria a uma vida civilizada. Este programa estava oficialmente a cargo das missões católicas, embora algumas missões protestantes fossem autorizadas a gerir algumas escolas”. E a segunda sub-divisão era constituída por escolas mantidas pelo regime colonial, que eram muito mais bem apetrechadas, com equipamento e corpo docente melhor qualificado, e geralmente eram frequentadas por cidadãos portugueses, ou de outros países europeus e asiáticos, e uma pequena parcela de moçambicanos aspirantes à cultura metropolitana.

Ao promover a política de dividir para dominar, Portugal hierarquizou as pessoas de acordo com a sua utilidade para o estabelecimento e consolidação do seu aparelho administrativo. Para o efeito, estabeleceu duas categorias jurídicas, nomeadamente indígenas e assimilados, com o objectivo de legitimar o domínio do território e promover o “genocídio cultural que, no muito longo prazo, eliminaria

o choque de culturas intrínseco da situação colonial, incorporando os povos subjugados na idéia do 'Destino' lusitano e legitimando, assim, uma dominação não consentida" (Cabaço, 2007, p. 161-162).

Deste modo, percebe-se que a sociedade colonial era extremamente radical na concepção e imposição de hierarquias ideologicamente concebidas, e fazia da exceção à regra em termos de oportunidades de acesso aos bens de consumo, serviços, oportunidades de emprego bem remunerados, etc., entre os denominados indígenas, assimilados (estas categorias compostas por moçambicanos) e os portugueses. Assim, consumava-se o seu carácter segregacionista e sectarista.

Segundo Mazula (1995, p. 100), os indígenas eram negros, a classe mais marginalizada, e não possuíam "[...] a cultura e os hábitos individuais e sociais exigidos pela integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses". Portanto, o "indígena" vivia numa situação de condenação da sua e futuras gerações, alegadamente porque era considerado incapaz de se integrar na cultura portuguesa, condição considerada essencial para mudar de estatuto jurídico para assimilado.

Em contrapartida, os assimilados, que poderiam ser negros e/ou mestiços, tinham a possibilidade de garantir este estatuto mediante a sua "plena integração" na cultura portuguesa, nomeadamente dominar a língua portuguesa e incorporar os hábitos e costumes portugueses (Cabaço, 2007).

Ainda assim, estes jamais se tornavam cidadãos portugueses de pleno direito já que, na prática, os assimilados continuavam cidadãos do ultramar – designação que Portugal atribuía aos seus territórios coloniais. Apenas os seus descendentes poderiam ter o estatuto pleno de cidadãos portugueses, alegadamente porque a assimilação dos dependentes, imposta de forma progressiva, era considerada irreversível (Santos; Gonçalo, 2005).

Ser admitido à categoria de assimilado, naquele contexto histórico, constituía um desejo para uma parte significativa da população, devido às aparentes vantagens de que se poderia gozar, tais como o direito a uma formação escolar diferenciada em relação aos indígenas e a possibilidade de ter um emprego melhor remunerado. Outrossim, porque saber falar Português era um dos requisitos fundamentais para a mudança de estatuto para assimilado, Firmino (2006, p. 136) considera que tal abriu um precedente, na medida em que

[...] a língua portuguesa tornou-se num dos capitais sociais, intimamente ligado aos sistemas económico, ideológico e simbólico que controlavam a mobilidade social e a atribuição de habilidades pessoais e do estatuto social na colónia.

Como consequência disso, a sociedade ficou mais bipolarizada e à mercê de uma forma de ser e de estar imposta pelo poder colonial que, ao consagrar dois grupos sociais em função do saber falar a língua portuguesa e adesão à cultura portuguesa, ajudou na invisibilização de outras línguas, culturas e pessoas que ficaram periferizadas pela ideologia segregacionista, fazendo com que houvesse, por parte dos excluídos, essa necessidade de aspiração de mudança social para se sobreviver.

As políticas ideológicas de divisionismo, segregação e instrumentalização da população vigentes no tempo colonial viriam a ganhar novo ímpeto no contexto da construção do Estado-Nação em Moçambique com a ideia de matar a tribo para fazer nascer a Nação e a implementação da filosofia do Homem Novo.

De acordo com Vieira (2011, p. 285), tendo em conta as fragmentações étnico-linguísticas e culturais que fertilizavam o fortalecimento do regionalismo e do tribalismo em Moçambique, “[...] matar a tribo para fazer nascer a Nação também constituía, e constitui, um princípio director da revolução moçambicana”, pelo que a FRELIMO promoveu aquilo que Bourdieu (2008, p. 34) chama de “[...] imposição da língua legítima contra os idiomas e os dialetos faz parte das

estratégias políticas destinadas a assegurar a eternização das conquistas da Revolução pela produção e reprodução do homem novo.”

Segundo a filosofia da FRELIMO, o Homem Novo deveria assegurar a coesão interna, garantir a integridade territorial e permitir a instauração e consolidação de uma pátria sustentada pela lógica de unidade nacional. Ademais, a ideologia do Homem Novo visava, acima de tudo, defender a política da FRELIMO e reconhecê-la como guia supremo do Estado e do povo, combater o regionalismo, o tribalismo, o individualismo, o obscurantismo, o elitismo e ter um espírito de sacrifício pela pátria.

Por isso, a ideologia do Homem Novo pode ser compreendida como estratégia de prefiguração da identidade nacional com o objectivo de (re)produzir semelhanças para provocar transformações na sociedade, justamente porque, conforme defende Bourdieu (2008, p. 34-35), a ideologia do Homem Novo “[...] cumpre a função determinante de fabricar as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação”.

Com a ideologia do Homem Novo, a FRELIMO (re)definiu e (re)formulou o sentimento de pertencimento à nação moçambicana ao promover a prefiguração da identidade nacional, sendo que a existência de uma língua comum e compartilhada no território do Estado-Nação era vista como sustentáculo para garantir a sua existência, pois as “culturas nacionais são sistemas de representações” (Sarup, 1996, p. 152).

Para tal, a FRELIMO impôs modelos pré-definidos e pré-fabricados para transformar as pessoas, na sua área de jurisdição, primeiro nas zonas libertadas (durante a luta armada de libertação nacional), e depois na plenitude do território nacional, após a independência nacional, como portadoras de identidades pré-dadas e que estivessem em conformidade com a nova ordem político-ideológica imposta pela revolução popular.

No contexto de fabricação hegemônica de uma identidade grupal do Homem Novo, e enquadrado nos esforços de legitimação do Estado Nacional e da pretensa identidade nacional, pode perceber-se que mudaram apenas os protagonistas e os pontos de incidência, mas a ideologia de arregimentar a população, por meio de instrumentos ideológicos para massificar as desejadas semelhanças, foi a mesma estratégia adoptada pelo poder colonial e posteriormente sequenciada e implementada pela FRELIMO. O colonialismo criou os indígenas e os assimilados, e a FRELIMO promoveu a política de matar a tribo para fazer nascer a nação, para além de criar o Homem Novo.

Com a independência nacional, o Português foi proclamado língua oficial e, pelo papel ideológico que uma língua oficial assume num Estado, acabou por ter a função instrumental de língua de unidade nacional e promovido como património sócio-cultural e símbolo mais conhecido no processo de construção e consolidação do Estado-nação.

## FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Para a coleta de dados, usei a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Já para a análise e interpretação de dados, recorri à abordagem qualitativa para operacionalizar os paradigmas interpretativo e indiciário, bem como a suficiência interpretativa.

De acordo com Fonseca (2002), qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. É neste contexto que usei a pesquisa bibliográfica para fazer consulta de pesquisas desenvolvidas sobre a temática por pesquisadores nacionais e estrangeiros, cujas pesquisas permitiram-me verificar como se processou

a colonização portuguesa em Moçambique e as estratégias adoptadas pela FRELIMO para a libertação do território e a construção do Estado-Nação.

Igualmente, usei a pesquisa documental que consiste na análise de documentos contemporâneos ou retrospectivos e considerados autênticos, tais como mapas, depoimentos, documentos informativos, fotografias, projectos de lei (Santos, António, 2000) para consultar, na Constituição da República de 1975, de 1990 e de 2004, dados sobre as políticas linguísticas do país e analisar as implicações práticas do que foi preconizado no texto constitucional no quotidiano da sociedade, nomeadamente no acesso à educação, aos diversos serviços públicos e aos bens de consumo e de serviços, bem como na salvaguarda dos direitos linguísticos e dos direitos humanos, tendo em conta que uma língua que une, como a língua oficial, inversamente separa, exclui e desagrega.

A pesquisa documental foi importante, também, para consultar documentos da história de Moçambique. Destes, destaco os referentes à história da colonização portuguesa e aos da fundação e funcionamento da FRELIMO que servem de base para a compreensão do nacionalismo moçambicano que acabou por conduzir o país à sua independência e implantou um modelo específico do Estado centrado na promoção da homogeneidade da população.

A análise e interpretação dos dados foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa que “[...] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

A abordagem qualitativa singulariza-se, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 390), pelo seu carácter multimétodo e multiparadigmático em virtude de ser “[...] um campo interdisciplinar, transdisciplinar, e às vezes, contradisciplinar que atravessa as huma-

nidades, as ciências sociais, e as ciências físicas". Ainda de acordo com os autores, na abordagem qualitativa, o pesquisador não é um observador objectivo e neutro, porque é influenciado por questões de natureza ética, pelo que as minhas reflexões estão intimamente ligadas ao meu paradoxo de observador e pesquisador que se guia pela ideologia com que vejo o mundo no qual me constituo como sujeito histórico.

Com o efeito, a abordagem qualitativa permitiu-me capitalizar análises fractais de matriz crítico-reflexiva societal e filosófica, bem como o estabelecimento de conexões teóricas e metateóricas, em virtude de que "[...] procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

Além disso, recorri ao paradigma interpretativo que de acordo com Denzin e Lincoln (2006) supõe uma ontologia relativista, uma epistemologia subjetivista e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos, para interpretar os fenômenos sociais situados num contexto, "[...] fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades" (Moita Lopes, 1994, p. 331).

O paradigma interpretativo tem o ambiente sócio-cultural como o seu epicentro, em virtude de retratar vivências situadas no tempo e no espaço, ou seja,

[...] a natureza [é] socialmente construída da realidade, [e existe] a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23).

A metodologia de análise e interpretação dos dados também se fundamentou no paradigma indiciário, visto que lido com textos e discursos. O paradigma indiciário, segundo Ginzburg (1989), tem um potencial heurístico e hermenêutico, e preconiza as descrições e interpretações dos dados baseadas nos factos sociais, culturais e históricos.

Ainda de acordo com Ginzburg (1989, p. 144), o paradigma indiciário possibilita perceber “pormenores negligenciáveis” sendo aí onde podem ser apreendidos, a partir da experiência e observação, dois elementos catalisadores da pesquisa, nomeadamente sentir o cheiro quando poucos o sentem, ver a luz no fundo do túnel, quando apenas para uns brilha a penumbra, ou seja, desbravar o mosaico que caracteriza a vida em sociedade com as suas complexidades.

O paradigma indiciário permitiu-me aferir as informações contidas nos diversos documentos analisados, a partir da sua contextualização com os factos históricos e os respectivos contextos sócio-culturais e político-ideológicos. Ademais, permitiu-me estabelecer pontes entre o cognoscente e o cognoscível para identificar, analisar, descrever e interpretar factos linguístico-culturais em função dos contextos históricos, sócio-antropológicos e filosóficos situados, visto que “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Tendo em conta que sou marcado pela etnia e cultura, dois sustentáculos que determinam a minha visão do mundo, recorri, igualmente, à suficiência interpretativa que significa “[...] acompanhar com seriedade vidas repletas de múltiplas interpretações e embasadas na complexidade cultural” (Christians, 2006, p. 153).

A suficiência interpretativa permitiu-me compreender os metabolismos que foram operados na sociedade moçambicana, nos diferentes contextos históricos, e como foram construídas as relações de dominação e de resistência ao longo dos anos, cujos alicerces serviram de base para a construção do Estado-nação e a amálgama da moçambicanidade, enquanto colectividade gerada a partir da ideia de pertencimento.

Portanto, nas análises e interpretações dos dados revesti-me de alicerces para compreender as particularidades dos sujeitos e as suas múltiplas formas de ser e de estar construídas nas suas cos-

mologias, cosmogonias e cosmografias, imbricadas nas suas narrativas sócio-históricas, culturais e sociolinguísticas concomitantes à colectividade, enquanto forma de pertencimento e de compartilhamento de vivências e experiências.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS COMO FERRAMENTAS DE PREFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL EM MOÇAMBIQUE

A unidade nacional, um desiderato ideológico defendido pela FRELIMO para a construção e consolidação do Estado-Nação, foi construída sob o manto de apagamento da diversidade étnico-linguístico e cultural de Moçambique. É neste contexto que a FRELIMO implementa políticas linguísticas alinhadas com a sua filosofia governativa, uma vez que “[...] o passado trouxera-nos a lição da experiência amarga da divisão, a derrota do país dividido por um punhado de conquistadores unidos e que sabiam explorar as fissuras entre nós” (Vieira, 2011, p. 285), pelo que se impunha, naquele contexto histórico, a crença de que “[...] um elemento fundamental, embora não determinante, da existência de uma Nação é uma língua comum” (Ganhão, 1979, p. 2).

Sobre a visão de uma língua unificadora e geradora de uma pretensa unidade nacional, no contexto das políticas homogeneizantes dos Estados Nacionais, Pires-Santos e Cavalcanti (2008, p. 429) defendem que

[...] isso vem causando impactos sem precedentes sobre a humanidade, que não encontra correspondência com a força unificadora, nem ancoragem em mitos como um povo, uma etnia, uma nação, uma língua, uma cultura.

Por isso, quando olhamos para políticas linguísticas estamos diante de relações de dominação e contra dominação, uma vez

que, por um lado, existe o poder do Estado que promove a incorporação da sociedade na sua política ideológica de (re)produção de semelhanças para garantir a transformação social e, por outro, existe a sociedade que procura salvaguardar e garantir os seus direitos linguísticos.

Segundo Maher (2013), quando analisamos políticas linguísticas temos que ter em conta que:

[...] não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflitos: há que se considerar sempre as relações de tensão que se traduzem no dilema entre, por um lado, a necessidade de promover a língua de falantes de maior prestígio, de forma a assegurar o direito às vantagens sociais e económicas que isso pode acarretar e, por outro, assegurar a alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas (Maher, 2013, p. 121).

Deste modo, pensar sobre como foram construídas as políticas linguísticas, por um lado, pelos Estados Nacionais Modernos e, por outro, pela sociedade, é, pois, reflectir sobre o entrelaçamento entre a política e a sociedade, e as implicações que tal simbiose causa nas políticas de identidade, em virtude de que “[...] há uma relação profunda, estreita e visceral entre políticas linguísticas e políticas de identidade” (Maher, 2013, p. 120).

Por isso, pensar nas políticas linguísticas é também pensar nas políticas de identidade na sua acepção prefiguração de identidade nacional. Segundo Pinto (2013), a prefiguração identitária consiste na (re)produção de políticas de homogeneização visando neutralizar diferenças, razão pela qual a prefiguração de identidade é uma estratégia seguida pelo Estado-Nação e também por determinados grupos com uma certa ideologia. Mas é, sobretudo, ao nível do Estado-Nação que a prefiguração da identidade nacional é mais impactante na vida dos sujeitos, e nas formas como se organiza a sociedade.

Com efeito, a prefiguração identitária estimula a homogeneização de práticas linguísticas diversificadas, neutralizando as diferenças, ou seja, “[...] essa prefiguração encontra sua força nas idéias de que o ideal da língua é sua homogeneização escrita e que o acesso a essa escrita padronizada é prática exclusiva de classes prestigiadas” (Pinto, 2013, p. 123), pelo que o processo de (re)produção de semelhanças estimula “[...] esse sentimento de ‘pureza’ linguística [que] foi e é usado para sedimentar desigualdades sociais de classe, gênero, raça, etc.” (Moita Lopes, 2013b, p. 103).

As diferenças culturais e linguísticas, que são estruturadoras do Estado-Nação revelam, segundo Firmino (2006, p. 20), a dupla função de “[...] facilitar a comunicação entre os que compartilham convenções similares e manter as fronteiras sociais”. Por isso, a sincronização entre as políticas linguísticas e as políticas de identidade, isto é, políticas de prefiguração de identidade, revela que por detrás das escolhas de determinadas línguas como de prestígio, em detrimento de outras, estão interesses de ordem política visando assegurar a (re)produção do poder das elites dominantes.

Nessas escolhas, pode-se visibilizar ou invisibilizar, prestigiar ou desprestigiar, incluir ou excluir, pessoas, suas línguas e culturas, porque o Estado Nacional se faz por e a partir de uma língua e cultura pretensamente comuns, às quais se conferem valores patrióticos ligados à nação e ao prestígio social e profissional.

Com o efeito, Berger (2015) destaca que:

A **presença** de uma ou mais línguas em dado espaço pode ser fruto de estratégias ou práticas de gestão. A **ausência** de uma língua em dado espaço, do mesmo modo, pode ser também o efeito de ações com vistas ao silenciamento, apagamento e/ou deslocamento dessas línguas, ou seja, a produção da inexistência, da invisibilidade nesse espaço. No referente ao **lugar**, entendido como a posição que as línguas ocupam em dado sistema,

sua gestão em dado espaço pressupõe o efeito de presença das línguas (Berger, 2015, p. 58, grifos da autora).

As políticas linguísticas constituem, portanto, um forte mecanismo de promoção da prefiguração da identidade nacional para massificar a unidade nacional e a (re)produção de semelhanças, que são pedras estruturantes na prossecução dos destinos compartilhados no contexto do território do Estado. A prefiguração da identidade nacional desempenha o papel ideológico de fabricar e impor esses igualitarismos, num contexto sociolinguístico e cultural plural, como forma do Estado garantir a identificação do povo com o seu território e com tudo correlato a si construído, de forma artificial, como se sempre tivesse existido, desde que surgiu o território objecto de territorialização. Por isso, “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria” (Calvet, 2007, p. 11).

A este respeito, Cahen (1999, p. 86) refere que a ideia de homogeneização da diversidade no interior da FRELIMO resulta da herança colonial e a “[...] unidade do Estado [...] não provém do 25 de Junho de 1975, mas das próprias estruturas coloniais”, pois o próprio sistema colonial vivia num permanente temor de desestabilização do seu aparelho administrativo e repressor, em resultado de possíveis alianças estratégicas entre diferentes grupos em Moçambique, daí que se preocupava em promover a unidade para melhor explorar o povo.

No caso de Moçambique, as políticas de prefiguração da identidade nacional, quer no período colonial, sobretudo a partir de 1930, quando Portugal concretizou o domínio efectivo do território até 1974, e após a independência nacional, em 1975, até à actualidade, tiveram como epicentro o combate da relevância sociolinguística, sociossimbólica e ideológica das línguas bantu e das culturas por elas veiculadas, para se enaltecer a visibilidade e prestígio da língua portuguesa, e a partir dela inventar-se uma cultura personificada como cultura nacional homogênea e veiculadora da identidade nacional.

Deste modo, pode entender-se que as políticas linguísticas surgem, também, no contexto de concretização das tradições inventadas. Segundo Hobsbawn (1997), as tradições inventadas, que são regras impostas e/ou aceites, constituem mecanismo de (re)produção da dominação e transformação social levados a cabo pelos Estados-Nação, na medida em que fabricam semelhanças, impõem a sua ritualização e reproduzem diferenças para consagrar hierarquias na sociedade.

Olhando para os pressupostos que se colocaram aos papéis desempenhados pela língua portuguesa em Moçambique nos três períodos históricos sobre os quais faço reflexões, nomeadamente colonização, guerra de libertação nacional e pós-colonização, pode entender-se que a mesma língua teve funções distintas, mas complementares, ou seja, foi instrumentalizada de acordo com os interesses da elite dominante em cada momento histórico.

Com efeito, no período colonial, a língua portuguesa serviu de mecanismo de dominação e subjugação, e também teve o suposto papel de “civilizar e evangelizar” os povos nativos. Durante a luta armada de libertação nacional, serviu de meio estruturador da consciência nacionalista e da coesão intra e inter-étnica, fazendo fluir a comunicação entre os integrantes da FRELIMO falantes de várias línguas e provenientes de diferentes regiões, etnias e culturas. Por fim, no período pós-colonial, desempenhou e continua a desempenhar o papel de mecanismo de construção e consolidação do Estado-Nação e dos alicerces de unidade nacional.

Combater as línguas e culturas enraizadas numa sociedade é sinónimo de combustível para a inflamação do sentimento de pertencimento étnico-linguístico e tribal, visto que alguns grupos serão beneficiados e os não beneficiados acabarão por se rebelar, razão pela qual muitas lutas que foram empreendidas contra línguas e culturas terminaram com muitos danos humanos, patrimoniais e civilizacionais, sem sequer prosperar a ideologia dominante.

Entretanto, sobre o tribalismo e regionalismo, Cabaço (2007, p. 404) destaca que “[...] não se ignorava a proveniência étnico-linguístico de ninguém. O que era contestado não era a identificação, mas a identidade, procurando impedir que essa se tornasse um valor em competição com outras proveniências”, pelo que “[...] a decisão de se optar pela língua portuguesa, como língua oficial na R.P.M, foi uma decisão política meditada e ponderada visando um objectivo, a preservação da unidade nacional e da integridade nacional” (Ganhão, 1979, p. 2).

Estes factos permitem-me constatar que o temor de eventual fragmentação territorial de Moçambique devido à coexistência de diversos grupos étnico-linguísticos pesou bastante sobre o lugar que as línguas bantu ocupam no país, fazendo com que as políticas linguísticas adotadas imediatamente à independência nacional fossem reveladoras da exclusão e/ou invisibilização da riqueza sociolinguística estruturadora da libertação nacional, uma vez que diferentes grupos étnico-linguísticos fizeram parte das linhas de frente de combate e levaram consigo, nas diversas linhas da frente, as suas línguas e culturas como visão do mundo.

As políticas linguísticas que objectivam hierarquias linguísticas e culturais, como as de Moçambique, ao preconizarem o prestígio funcional do Português, por ser língua oficial, com a denominação de língua de unidade nacional, deixam implícito que as línguas bantu não desempenham esse papel, ou seja, são vistas como fragmentadoras da unidade nacional. Além disso, essas políticas linguísticas estimulam a violação dos direitos linguísticos dos cidadãos que não se vêem representados e incorporados na vida nacional, visto que a sua visão do mundo é construída com base nas línguas bantu.

A partir das estratégias de hierarquização e de dominação impostas pelo Estado, com o recurso à língua oficial (português), delimitam-se os espaços e fóruns institucionais e não institucionais para uso de determinadas línguas e a vedação para outras, retirando-se, assim, os sujeitos dos locais ditos proibidos, onde podem

fazer-se ouvir e serem ouvidos, o que faz com que as políticas linguísticas promovidas pelo Estado sejam, em grande medida, as que mais aprofundam o sofrimento e discriminação na sociedade.

Conforme assinala Mariani (2004, p. 31), os espaços e as funções de cada língua no território do Estado dão “[...] visibilidade à já pressuposta hierarquização lingüística e, como decorrência dessa organização entre as línguas e os sujeitos que as empregam, seleciona quem tem direito à voz e quem deve ser silenciado”.

Na Constituição da República, o Português, considerado língua oficial, foi oficializado sem ser nacionalizado, o inverso ocorreu com as línguas bantu que são consideradas línguas nacionais, isto é, foram nacionalizadas e não foram oficializadas, o que espelha as gritantes contradições sobre as políticas linguísticas do Estado perante a pluralidade étnico-linguística e cultural. A oficialização das línguas *bantu* possibilitaria que as mesmas tivessem maior inserção na sociedade em diferentes esferas públicas e privadas, o seu uso efectivo nas escolas e, por conseguinte, a sua valorização como patrimônio cultural do país.

Por isso, tratar de políticas linguísticas é também tratar de direitos linguísticos e, acima, de tudo de direitos humanos, na medida em que os estatutos preconizados nas línguas repercutem nas relações de poder, de dominação, contra-poder e (in)visibilidade, fazendo com que as minorias sejam “maiorizadas” e as maiorias sejam minorizadas pelo poder hegemônico da língua oficial que se traduz na unidade política do território nacional.

## CONCLUSÃO

Neste texto, analisamos o processo da construção do Estado-Nação em Moçambique a partir da massificação de políticas linguis-

ticas homogêneas assentes na prefiguração da unidade nacional por meio da língua portuguesa e a partir das análises feitas entendo que as políticas linguísticas de Moçambique estão dissociadas do seu contexto sociolinguístico e cultural por darem primazia ao uso de uma língua e condicionando os usos de outras, em diferentes esferas da sociedade, o que tem reflexos na sociedade fazendo com que existam cidadãos plenos e cidadãos periferizados.

Por conseguinte, as políticas linguísticas de Moçambique, enquanto instrumentos de prefiguração da identidade nacional para neutralizar a heterogeneidade que compõe o mosaico étnico-linguístico e cultural do país, preconizam a invisibilização de outridades, acabando por promover mais exclusão do que inclusão. Além disso, promovem a violação dos direitos humanos por impossibilitar a igualdade no acesso aos serviços públicos como educação, saúde e justiça, para além de violarem os direitos linguísticos pela impossibilidade de algumas pessoas se pronunciarem na sua língua bantu em determinados fóruns institucionais nos quais apenas prevalece a língua oficial.

## REFERÊNCIAS

BERGER, Isis Ribeiro. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira. Tese (Doutorado em Linguística)**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133000/333579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em fevereiro de 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). São Paulo: USP, 2007. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../TESE\\_JOSE\\_LUIS\\_OLIVEIRA\\_CABACO.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../TESE_JOSE_LUIS_OLIVEIRA_CABACO.pdf). Acesso em Maio de 2018.

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

CAHEN, Michel. "Estado sem nação: unicidade, unidade ou pluralismo de Estado em Moçambique e algures". In: CAHEN, Michel. **La nationalisation du monde**. Europe, Afrique: l'identité dans la démocratie. Paris: L'Harmattan, 1999.

CHRISTIANS, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 141-162.

COUTO, Mia. **A varanda de Frngipani**. Caminho : Lisboa, 1996.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 389-405.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FIRMINO, Gregório. **A "Questão linguística" na África pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique**. Maputo: Texto Editores, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GANHÃO, Fernando. **O papel da língua portuguesa em Moçambique**. 1º Seminário Nacional sobre o ensino da língua portuguesa. República Popular de Moçambique. Ministério de Educação e Cultura, 1979. p. 1-5.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das letras, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HOBBSAWN, Eric. Introdução e a produção em massa de tradições. *In*: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LOURENÇO, Eduardo. **Do Colonialismo como Nosso Impensado**. Lisboa: Gradiva, 2014.

MACHEL, Samora. **A luta continua**: Antologia de discursos do presidente da FRELIMO. Porto: Afrontamento, 1974a.

MACHEL, Samora. **Mozambique**: Sowing the Seeds of Revolution. London: Committee for Freedom in Mozambique, Angola and Guiné, 1974b.

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

MAHER, Terezinha Machado. Sendo Índio em Português. *In*: SIGNORINI, Inês. (Org.) **Língua(gem) e Identidade**: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MALOWIST, M. A luta pelo comércio internacional e suas implicações para a África. *In*: OGOT, Bethwell Allan. (Ed.) **História geral da África, V**: África do século XVI ao XVIII. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010. cap. 1, p. 1-26.

MARIANI, Bethânia. "Da colonização linguística portuguesa à economia neoliberal: nações plurilíngues." *In*: PADILHA, L. C. e Lúcia Helena (org.). **Revista Gragoatá**, nº. 24. Niterói: EdUFF, 2008.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique**. 1975-1985. Maputo: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite**: Ensaios sobre a África descolonizada. Luanda: Mulemba, 2014.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contexto de letramentos escolares. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013a. cap. 10, p. 227-247.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A. vol. 10/2. p. 329-338, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

NGOENHA, Severino Elias. **Por uma dimensão moçambicana da consciência histórica**. Porto: Edições Salesianas, 1992.

PIRES-SANTOS, Maria Elena; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 47(2), p. 429-446, jul/dez. 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132008000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000200010). Acesso em Maio de 2018.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: IEL, Unicamp, 2004. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/Teses/Santos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Teses/Santos.pdf). Acesso em Maio de 2018.

PINTO, Joana Plaza. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. cap. 4, p. 120-143.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *In*: **Delta**. 2007, vol. 23, n. 1. p. 1-26. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502007000100001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502007000100001&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em Maio de 2018.

SANTOS, António R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Gonçalo Duro dos. **A Escola de Antropologia de Coimbra 1885-1950**. Lisboa: ICS, 2005.

SARUP, Madan. **Identify**. Culture and the postmoder world. Endiburg: University Press, 1996.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados*. vol. 2. n. 2. São Paulo: **Revista dos Estudos Avançados**, maio-agosto, 1998. p. 46-71.

UZOIGWE, Godfrey N. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. *In*: BOAHEN, Albert Adu (Ed.). **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. cap. 2, p. 21-50.

VIEIRA, Sérgio. **Participei, por isso testemunho**. Maputo: Ndjira, 2011.



# 2

*Ananda Machado - UFRR*  
*João Henrique Santos de Souza - UFMG*  
*Tereza Pereira de Souza - UFRR*

## **MONANÎTO' EREMUUKON:**

UMA REFLEXÃO ACERCA  
DAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS  
E DO ENSINO DE MACUXI

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, a maioria das escolas indígenas do povo Macuxi, em Roraima, tem como língua dominante o português e resta, ao Macuxi, o espaço da segunda língua. Por essa razão, algumas escolas lutam para que seja implementado o ensino bilíngue em Macuxi e português nas escolas desse povo. Assim, o uso do Macuxi na educação escolar poderá contribuir no equilíbrio entre o uso dessas duas línguas nas comunidades.

A construção de uma educação escolar indígena é um tema que está em discussão e análise há alguns anos, pois muitos povos almejam uma educação indígena diferenciada, na qual seus valores e fazeres culturais, étnicos e linguísticos sejam levados em consideração no momento de implementar a educação escolar e o ensino de línguas nas comunidades.

Tais valores são extremamente importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois, para que uma educação escolar indígena se concretize, é necessário que os alunos estudem os conhecimentos adquiridos também por meio de vivências no cotidiano na comunidade. Diante dessa situação, este capítulo traz uma reflexão sobre uma proposta de inclusão dos *monañito' eremuukon* no processo de ensino de língua indígena Macuxi nas escolas das comunidades.

As escolas ainda carecem de materiais e metodologias que ajudem o(a) aluno(a) indígena a perceber o valor dos seus saberes. Para contribuir na direção dos discentes se dedicarem a de fato aprender a língua Macuxi, elaboramos esta reflexão e buscamos inserir os *monañito' eremuukon* no ensino de língua materna indígena, acreditando que algumas metodologias de ensino da língua Macuxi podem ser buscadas na oralidade e na prática da vida na comunidade. Entendemos, aqui, língua materna também como língua de identidade, não apenas a primeira língua que a criança aprende com a mãe ou com quem ela convive no período em que aprende a falar.

Os *monanîto' eremuukon* são os cantos e danças tradicionais da cultura Macuxi e eles já são ensinados em algumas escolas indígenas, mas ainda é necessária uma proposta robusta para que sua documentação e posterior implementação no ensino de Macuxi feito nas escolas indígenas aconteça em toda sua potencialidade. Assim, propomos, além da discussão sobre o ensino da língua a partir dos cantos, uma reflexão sobre políticas linguísticas e sua relação com educação tradicional e educação escolar indígena nas comunidades Macuxi.

## PARA PENSAR UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA MACUXI

Atualmente, as políticas linguísticas são campo de estudo da Sociolinguística, da Linguística Aplicada e do Ensino de Línguas. É uma área interdisciplinar que inclui diversas línguas, culturas, sociedades e territórios. Nosso estudo para pensar a construção de uma Política Linguística Macuxi tem inspiração nos instrumentos de intervenção política sobre as línguas, discutidos por Calvet (1996):

a) O equipamento das línguas (a escrita, o léxico e a padronização); b) As intervenções *in vivo* que procedem das práticas sociais, o modo como as pessoas resolvem os problemas linguísticos; c) As *in vitro*, ou seja, a abordagem do poder, da política linguística como ato de autoridade. Linguistas analisam em seus laboratórios as situações e as línguas, descrevem-nas, fazem hipóteses sobre seu futuro e criam propostas para regular os problemas. Futuramente os políticos estudam as hipóteses, fazem as escolhas e as aplicam. Assim, os instrumentos da planificação linguística aparecem como uma tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que se manifestam *in vivo*. A política linguística vê-se então confrontada aos problemas da coerência entre os objetivos

do poder e as soluções intuitivas do povo, e deve ser objeto de um certo controle democrático para não deixar aqueles que tomam as decisões fazerem o que bem entendem. d) O ambiente linguístico: Marcação linguística de território. Pode ocorrer como produto de práticas espontâneas ou de práticas planejadas, e servem como instrumento de leitura semiológica da sociedade: entre as línguas presentes, algumas são expostas e outras que são dificilmente percebidas. Nesses casos, estão em jogo o peso sociolinguístico e o futuro das línguas. Quando o Estado então decide intervir sobre o meio lingüístico, a língua que é exposta pode até não ser lida pela maioria das pessoas (dependendo do grau de alfabetização da população), mas ela é percebida como uma língua escrita e sua presença simboliza uma escolha política; e) As leis lingüísticas: Não existe planejamento lingüístico sem que haja um suporte jurídico. Há várias concepções de leis lingüísticas: leis que tratam da forma da língua, fixando sua grafia, seu vocabulário; leis que tratam da defesa das línguas, seja para promovê-la, por exemplo no plano internacional, seja para protegê-la como um bem ecológico (Calvet, 1996 *apud* Savedra; Lagares, 2012, p. 16).

A partir desses instrumentos, passaremos a pensar como é possível colaborar para construir uma política com a língua Macuxi alinhando povos indígenas, suas instituições, Estado e instituições de pesquisa e de ensino.

Depois de todo o processo violento de contato dos invasores com os povos indígenas, vem se discutindo estratégias para reafirmação e fortalecimento das práticas culturais que foram desvalorizadas. A língua Macuxi vem sendo historicamente substituída pela língua portuguesa, seja por imposição da legislação (Diretório dos Índios (1755), ou pela entrada da escola não indígena nos territórios, com a chegada da energia elétrica e das mídias e de outros fatores no cotidiano. Essa situação coloca em risco de desaparecimento as línguas minorizadas e, diante desse contexto, urge a construção de uma Política Linguística Macuxi.

É fundamental o reconhecimento da língua, de seus valores, da sua estrutura de comunicação, do registro de sua escrita e de suas variantes dialetais para a valorização e fortalecimento das línguas indígenas em crise (Franchetto, 2008).

A Constituição do Brasil de 1988, em seu artigo 231, reconhece o direito dos povos indígenas à sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e à terra que tradicionalmente ocupam (Brasil, 1988). No âmbito da educação escolar indígena, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Artigo 78, garante aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências (Brasil, 1996). Nesse sentido, o direito de trabalhar a língua de origem de cada povo tem sido garantido.

Assim como a escola foi responsável pela desvalorização das línguas indígenas, vem sendo a partir dela que hoje se propõe uma política de educação que valorize e fortaleça as culturas indígenas, principalmente as línguas de origem. Durante os debates da educação escolar indígena, fica evidenciada a necessidade do estudo das línguas e de discutir esse tema. A questão da vitalidade das línguas indígenas tem se tornado mais evidente na Década Internacional das Línguas Indígenas, possibilitando reflexões para construção e implementação de uma política linguística e de linguagem, em especial com as línguas que estão em perigo de desaparecimento.

A Resolução 74/135 de 18/12/2019, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, no tópico 24, declara de 2022 a 2032 como a Década Internacional das Línguas Indígenas, a fim de chamar a atenção para a necessidade de tomar medidas urgentes a nível nacional e internacional de preservação, revitalização e promoção das línguas indígenas (UNESCO, 2020, Resolução A/RES/74/135).

Os povos indígenas lutam para que suas culturas sejam legitimadas como essenciais no processo de ensino. Mas, mesmo com alguns avanços e sendo o ensino de Língua Macuxi presente

nas escolas indígenas desde os anos 1980 e, desde 2009, na Universidade Federal de Roraima, além de outros espaços, ainda existe um longo caminho quando se fala em ensino de Língua Macuxi nas escolas das comunidades.

Em relação às línguas indígenas, existe uma política oficial que constitucionalmente as menciona, garantindo os direitos linguísticos das populações indígenas. Entretanto, na prática, percebe-se que essa política ainda está aquém de sua efetivação. Os povos indígenas têm garantia legal de utilização de línguas maternas no processo de ensino e aprendizagem diferenciado, que são repassados de pai para filho na família. Assim, defendemos que é possível envolver as memórias ancestrais nos processos de educação escolar indígena.

É fundamental que exista, na educação escolar indígena, o respeito à diferença e a valorização das pedagogias indígenas, resultando assim no reconhecimento de sua identidade sociocultural.

De acordo com Paulo Freire (1996), em qualquer modalidade educativa, deve existir, na educação, respeito à identidade cultural, mas também o reconhecimento de cada indivíduo em assumir suas culturas e tradições. Para o autor, todos os alunos, independentemente de sua cultura, precisam reconhecer-se como seres sociais e históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos. Na próxima seção, damos início à discussão sobre educação indígena no povo Macuxi.

## EDUCAÇÃO INDÍGENA MACUXI

Antes do contato com a sociedade não-indígena, não existia a educação escolar na comunidade. Os conhecimentos tradicionais eram ensinados na prática para os jovens e crianças, por meio da oralidade. Isso era feito de pais para filhos e de pessoas mais idosas

para os mais novos, todos se sentiam responsáveis pela socialização das crianças e jovens falando a língua Macuxi.

A partir de um diagnóstico realizado pelos professores, as lideranças e comunidades, preocupadas com a situação, realizaram uma reunião. Em 1986, foi avaliada a situação do processo de ensino nacional e local. Diante disso, decidiram implantar uma escola diferenciada, que atendesse à realidade das comunidades para o fortalecimento da cultura, da organização indígena e da garantia dos direitos e da luta pela vida e conquista da terra. A seguir, discutimos as bases tradicionais da educação Macuxi.

No passado, a educação do povo Macuxi era muito importante, feita pela comunidade e pela família. Falavam a língua Macuxi e ensinavam suas tradições. As mães e as avós tinham a obrigação de curar e educar. O processo de ensino e aprendizagem se dava através da experiência, muito antes de vivenciarem a escola indígena na Região das Serras, por exemplo. O enfoque cairá pela Região das Serras, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, município do Uiramutã, Roraima, porque a autora principal deste capítulo nasceu e trabalha lá. Hoje, a experiência da educação escolar indígena é uma construção coletiva. Os homens eram encarregados de ensinar os meninos e as mulheres de ensinar as meninas. As crianças no colo da mãe eram curadas pela puçanga, para que pudessem crescer e andar logo. A puçanga era amarrada na perna da criança e no seu colar. Assim, acreditava-se que a criança estava protegida das doenças. A mãe passava, por exemplo, a puçanga do macaco, que fazia com que a criança ficasse esperta e brincalhona. A puçanga do cavalo fazia com que a criança andasse mais rápido e se tornasse corredora.

À medida que iam crescendo, as crianças brincavam, imitando fazer atividades e aprendiam olhando seus pais. As crianças estavam sempre alegres, amparadas pelos pais, aprendendo na família a serem Macuxi. Preparando-se para a vida, respeitando e obedecendo aos conselhos dos mais velhos.

Macuxi era aquele que sabia a história de vida do seu povo, tinha conhecimento do lugar onde morava e vivia sua cultura. A fase da adolescência masculina era marcada pela troca do som da voz do garoto. Até essa fase, os meninos eram curados pelos pais e avôs para serem bons caçadores, pescadores, trabalhadores e para se prevenir de certas doenças, principalmente *emooke* (hérnia).

Os avós benziam as crianças colocando a pimenta malagueta e mangarataia (uma planta medicinal) nos olhos e ânus dos meninos para ficarem espertos, acordarem cedo, não sentirem frio nem dores musculares. Para terem resistência na corrida, serem flechadores, caçadores e pescadores, como rito de proteção, arranhavam os braços e pernas dos garotos com dente de peixe, piranha ou com a folha da tiririca ou do espinheiro, até sangrar. Em seguida, passavam a puçanga e davam-lhe um banho com caldo de pimenta malagueta. Ferravam os meninos nos ombros e nas axilas com tucandeira e *kamrako* (caba). Em seguida, davam-lhes uma bofetada, exclamando "*eus! Emooke paakakî. Eus! Emoron paakakî!*" (Sai, hérnia! Sai preguiça!).

Ensinavam-lhes a trançar jamaxim e darruana, várias espécies de tipiti, abano, peneira e outros artesanatos de utilidade doméstica. Levavam os meninos para trabalhar na roça, para aprender como derrubar mata, coivarar e preparar o plantio no tempo certo. Quando iam caçar, os pais passavam a puçanga de fazer a caça ficar mansa. Ao sair, eles (os caçadores) não podiam conversar com ninguém, principalmente com as meninas. No caso de desobediência, a puçanga fazia efeito na menina, e não na caça. Assim, o rapaz ficaria namorado e teria sido o efeito da puçanga que fez isso.

Quando o rapaz fazia a primeira caçada, não poderiam comer da carne do animal que matou nem as mulheres menstruadas, nem pessoas de luto, pois isso prejudicaria o rapaz, fazendo com que o ele ficasse *panema* (um tipo de má sorte ou com falta de esperteza).

A fase da adolescência feminina sempre foi marcada pela sua primeira menstruação. As mães e as avós eram encarregadas de ensinar e preparar as meninas a serem mulheres trabalhadoras e espertas, para que, quando chegassem à fase adulta, pudessem estar preparadas para formar uma nova família.

Ensinavam também atividades femininas. Por exemplo, as mães levavam as meninas para coletar frutos, como jenipapo, tape-rebá, araçá, ingá, jaraí, jatobá, entre outras. Aprendiam a fiar algodão para trançar rede e tipóia. Preparavam damurida, caxiri, pajuaru, beiju, ralavam mandioca, cozinhavam tucupi, entre outros trabalhos femininos. Para fazer um bom caxiri, as mães pegavam a folha de caimbé e arranhavam a ponta da língua da moça, passavam mel de abelha ou pó de abacaxi queimado. Elas eram curadas com pimentas e mangarataia no olho para serem espertas, acordarem cedo e prevenir doenças.

Na primeira menstruação, quando iam ao rio, igarapés ou nas serras, geralmente andavam com o rosto pintado de urucum benzido, para que os bichos não pudessem olhar e pegar seu espírito. Elas eram aconselhadas pelas mães para não desobedecerem às ordens, principalmente quando em contato com natureza, porque senão estariam comprometendo seu futuro.

Ainda quando ficavam menstruadas pela primeira vez, as moças eram bem cuidadas. Ficavam no quarto separado, bem fechado, e não podiam conversar com muitas pessoas, apenas com sua mãe ou alguém da família que as cuidavam. Não podiam comer certos alimentos, como a carne de caça ou alguns tipos de peixe grande, como aimará, curimatã e aracu, além de frutas e bebidas. O que podiam comer era peixe pequeno, como cará, jacundá e piaba assados. Podiam tomar mingau de beiju cozido de madrugada. As moças e todas as pessoas da casa onde elas estavam tinham que tomar banho. As moças só podiam sair de casa com a cabeça coberta com pano, para que os bichos não as olhassem.

Tinham seus objetos benzidos, como banco, bastão, utensílios, que podiam ser usados somente por elas. Cortavam-lhe os cabelos para marcar essa passagem da fase infantil para a adolescência. Depois da segunda menstruação, outros tipos de comida podiam ser servidos depois de benzido. Ao passar dessa fase da infância para a juventude, os rapazes e as moças estariam aptos para formar novas famílias depois de terem feito todas as provas de sua preparação. Da mesma forma, também estariam transmitindo os mesmos conhecimentos aos seus descendentes.

Como espaço complementar de educação, após a entrada das escolas não indígenas nos territórios Macuxi, através da luta organizada dos movimentos indígenas, a educação escolar indígena começou a ser implementada nas escolas das comunidades.

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Considerando os aspectos negativos enfrentados pela escola, as lideranças discordaram do modelo de educação praticado inicialmente nas comunidades, especialmente quando houve a proibição do uso da língua Macuxi. Por essa razão, decidiram retomar o controle do ensino na escola, incluindo a disciplina língua materna. Devido à sua importância na construção da identidade cultural indígena, essa política linguística foi tomada como ação curricular também de responsabilidade da escola.

O direito a uma educação escolar indígena, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena, foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados.

É fundamental que exista, na educação escolar indígena, o respeito às diferenças e à valorização das pedagogias indígenas, resultando assim no reconhecimento de suas identidades socio-culturais. O movimento indígena organizado em Roraima a partir dos anos 1970 discutiu “que escola temos, que escola queremos”. Esse processo de luta foi fortalecido quando iniciaram as primeiras assembleias dos tuxauas em Roraima.

Em relação às línguas indígenas, existe uma política oficial que constitucionalmente as mencionam, garantindo o direito da população indígena. Entretanto, na prática, percebe-se que essa política ainda está aquém de sua efetivação.

Além da Constituição Federal de 1988, há outras legislações que defendem as especificidades indígenas, tal como a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, que consolida as bases legais para o desenvolvimento da educação nas escolas indígenas, resguardando o direito aos povos originários à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem na escola (Baniwa, 2016).

O principal papel esperado da escola na atualidade é contribuir no fortalecimento e ensino da cultura, tais como a língua de origem e os cantos e danças indígenas. Busca-se educar e ensinar às crianças os valores culturais, como respeito e obediência, além de organizar e administrar os trabalhos comunitários. Queremos ainda formar jovens para ajudar na comunidade como pajés, na área da saúde, na roça, na criação de animais e na administração de projetos. De modo geral, é nosso objetivo ensinar a tradição indígena.

Através da escola, o aluno deve conhecer o mundo e outras culturas fora da comunidade, sem deixar de conhecer sua própria comunidade e realidade. Outro papel é ensinar como os não-indígenas se organizam, para nós nos organizarmos e nos protegermos deles e defendermos nosso território. É importante conhecer outras

culturas que servem para a comunidade, contribuindo para preparar e formar os jovens para assumirem lideranças da comunidade, prepará-los para atuarem contribuindo ou a serviço do povo, tanto na região, no estado, como em outros lugares. Por fim, devemos preparar os jovens para participarem em atividades, na elaboração de documentos, escreverem projetos de captação de recursos e fazerem planejamento de trabalhos.

O ensino não acontece apenas dentro da sala de aula, ocorre também nos trabalhos práticos. A escola tem papel de ensinar às crianças o que os pais não ensinam em casa, como ler, escrever e somar, entre outras habilidades. A escola deve mostrar o ensino na teoria e na prática, fortalecendo os conhecimentos prévios dos jovens, que aprenderam na comunidade. E deve-se formar alunos conscientes dos seus direitos, para não deixar os não-indígenas, outra vez, roubar a terra, sem defender o povo.

Outra responsabilidade da escola é conscientizar sobre as consequências da bebida alcoólica, do fumo e das drogas que invadem as comunidades na atualidade. Aplicar o manejo de como aumentar ou melhorar a produção, tanto na agricultura quanto na criação de animais. Ensinar a contagem do dinheiro, medir o tamanho das roças para dividi-las igualmente, fazer contas e cálculos complexos de forma a não serem explorados. Por isso que a matemática também é importante.

Ao conhecer a organização política do indígena e do não-indígena, deve-se ensinar o uso adequado da tecnologia, como o computador e outros equipamentos. Ensinar a fazer arte indígena para produzir, comercializar, fortalecer a prática da religião. Preservar como era a vida dos antigos para fortalecer, principalmente, a cultura, história, conselhos, regras e ordens. Estudar a organização social da comunidade, como está vivendo o dia a dia a fim de pensar no que precisa ser melhorado. Ensinar as danças, pinturas e arte em geral. Por fim, ensinar a respeitar, ter responsabilidade e compromisso.

Dessa forma, espera-se que a escola ensine não apenas a ler e escrever, mas a falar, explicar e compreender ideias, sugerir propostas e dar opiniões, além de entender a fala complexa do não-indígena. Mas é importante também ensinar a falar, ler e escrever a língua Macuxi desde a infância. Os educandos precisam conhecer a história do seu povo e de outros povos, ensinar conhecimentos sobre os rios, as matas, as serras e os campos, conhecer os lugares sagrados para respeitá-los como chefes de veados, de peixes, de cobras, de piuns, de lagartas. Desde criança, um Macuxi precisa conhecer as plantas medicinais para fazer remédios e cuidar da saúde do povo, mas também na prevenção de doenças. Ainda, repassar conhecimentos de horticultura, visando à alimentação saudável. Ou seja, é necessário construir uma educação ligada ao meio ambiente.

Para Baniwa, há, ainda, aspectos cosmológicos importantes que a língua indígena conecta,

A linguagem é uma das capacidades criadoras mais impressionantes e impactantes da humanidade. É o meio pelo qual os seres humanos se humanizam entre si, ou seja, ao mesmo tempo em que as identificam entre si, também os distinguem dos outros animais. No entanto, essa distinção não significa de modo algum hierarquização, uma vez que em termos de capacidade de comunicação ou linguagem, todos os seres são iguais. Assim, para os Baniwa é também o meio pelo qual se comunicam com outros seres do mundo e com o próprio mundo, uma vez que para estes, a comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico. Escassez de caça, por exemplo, pode ser resultado de uma falta ou uma má comunicação entre os pajés e os espíritos superiores das caças. A comunicação, a linguagem e o diálogo são portanto, essencialmente da ordem espiritual e transcendental (Baniwa, 2016, p. 18).

Com tudo isso, sabendo do poder espiritual que as palavras faladas e cantadas na língua Macuxi têm, ainda há vergonha e medo de usar essa língua dentro e fora da comunidade e da escola. Assim, aos poucos, vamos esquecendo e desvalorizando nossa cultura. Um exemplo a ser seguido é o caso do povo Rikbaktsa:

Os Rikbaktsa têm uma preocupação com as futuras gerações e, por isso, há atitudes positivas para preservação da cultura e da língua rikbaktsa, como afirma Skipuk. Dentre essas atividades, é citada a “aula com os professores indígenas na escola” por Mydi e as “festas tradicionais” por Tabita. Na primeira geração, Eldo, por exemplo, afirma que “a gente ensina também”, ou seja, os mais velhos que utilizam com maior habilidade o idioma no dia a dia repassam seus ensinamentos aos jovens. Nota-se, então, uma maior consciência do entrevistado em relação ao dever de manter a cultura dos Rikbaktsa nas aldeias, pois ensinar a língua tradicional é uma atitude positiva de resistência às imposições do contato e de preservação das tradições indígenas. Em outras palavras, essas atitudes demonstram que há uma consciência por parte dos falantes acerca da situação de risco de extinção em que a língua nativa se encontra, tal como evidenciou Fishman (1995) sobre esse processo de conscientização etnolinguística entre povos étnicos que agem a favor da língua materna para sua manutenção. Segundo ele, os falantes reivindicam o uso do idioma ancestral numa dimensão moral e política com ações que defendem a intromissão da língua dominante nas aldeias e visam a preservação da sua cultura (Oliveira, 2020, p. 123).

Tantos povos e lideranças vêm pensando e agindo em defesa das suas línguas e culturas, sobretudo nesta Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI-2022-2032). E ainda há muito por ser discutido e feito. Então, passaremos a contextualizar a comunidade/região indígena da primeira autora deste capítulo.

## O CONTEXTO DA COMUNIDADE MATURUCA E O ENSINO DA LÍNGUA MACUXI

Na comunidade Maturuca, que fica na Região das Serras, local em que essa pesquisa começou, vivem 670 pessoas, a maioria da etnia Macuxi, com uma família Patamona, uma mulher Wapichana e um Yanomami que foi adotado quando era criança (bebê). Há aproximadamente 54 falantes da língua Macuxi, ou seja, apenas 8% da comunidade fala a língua Macuxi. Há 44%, isto é, 300 pessoas, que apenas entendem a língua Macuxi, com 47% (316 pessoas) que não falam e nem entendem nossa língua indígena.

A Escola Estadual Indígena José Alamano, da comunidade Maturuca, tem lutado atualmente para que seja implementado o ensino bilíngue na língua mãe, o macuxi, e em português. Pois trata-se de unidade educacional localizada no centro da Região das Serras, pioneira na localidade, na qual lecionam somente os professores indígenas.

Em 1960, foi construída uma escola que passou a funcionar em 1962, atendendo alunos de 1ª a 4ª série. No início, com professores não indígenas, fazendo com que a população Macuxi passasse a ter vergonha da sua própria cultura e língua. Na escola, proibiram falar a língua Macuxi e era permitido somente o português. Os professores classificavam a língua macuxi como gíria, algo incompreensível e feio.

Foi quando a escola, espaço histórico de imposição de valores e assimilação para incorporação à economia de mercado e, nesse processo, devoradora de identidades, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política.

Para modificar essa situação, em 1971, os tuxauas e as demais lideranças decidiram assumir a responsabilidade e o controle do

ensino na escola, com o principal objetivo de manter o ensino da Língua Macuxi. Diante disso, buscaram os meios e métodos para unir forças e implantar um ensino diferenciado e intercultural, conforme a cultura nas escolas indígenas. Atualmente há ainda uma luta incansável por uma educação escolar indígena de qualidade na comunidade. A escola atende a 215 alunos de 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio regular. A comunidade de Maturuca tem a população de 663 pessoas.

Na escola, trabalham 20 professores e há 215 alunos matriculados. Porém apenas três professores que falam a língua Macuxi. Entre os alunos, há aproximadamente 50 que entendem a língua, mas apenas uns 20 conseguem se apresentar usando a língua. Infelizmente, nenhum fala com fluência a língua indígena Macuxi.

A comunidade hoje tem como língua dominante a portuguesa e, em seguida, a língua mais usada é a Macuxi. Algumas escolas indígenas em Roraima têm lutado atualmente para que seja implementado o ensino bilíngue em Macuxi e em português, mas isso ainda não acontece. Temos apenas o ensino das disciplinas da/na língua portuguesa e uma disciplina para o ensino da Língua Macuxi, mas muitos professores usam o português na maior parte das aulas de Língua Macuxi.

Finalmente, a escola deve ensinar a língua Macuxi e a portuguesa, na oralidade e na escrita, o que é importante para formar alunos críticos, que pensam o futuro da comunidade e do povo. Em suma, a escola tem o papel de reunir vários conhecimentos, sejam indígenas ou não, e ensiná-los às crianças.

## OS MONANÎTO' EREMUUKON

A partir dos cantos e das danças gravados e escritos em língua Macuxi, pretendemos evidenciar como essas expressões

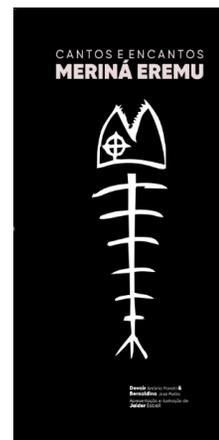
artísticas podem nos trazer luz para repensar os desafios atuais de fortalecer a identidade Macuxi. Os cantos carregam um histórico cultural que agrega e fortalece o sentimento de pertencimento dos indígenas e, principalmente, das crianças, que aprendem muito mais através da brincadeira e do lúdico presente nas canções.

Os cantos e as danças vão se modificando ao longo do tempo com a introdução de novos instrumentos, tais como o teclado, a sanfona, o violão, a bateria, a guitarra, dentre outros de produção industrial. Entretanto, muito da tradição ainda se preserva, sobretudo a partir da contribuição de mestres e mestras que trabalharam arduamente para transmitir a cultura tradicional adiante. Como fez *Ko'ko* Bernaldina, uma mestra nos cantos e uma das incentivadoras na disseminação desse conhecimento dentro e fora das escolas, como forma de preservar nossa língua mãe.

*Ko'ko* Bernaldina ensinou a seus netos e a professores, deixando seus saberes dos cantos e danças entre nós. Muitas vezes ela ensinou na escola, falando da importância da convivência, da língua e da cultura Macuxi. Seu trabalho foi registrado no livro “Meriná Eremu: cantos e encantos”, que separa os tipos de canto, sendo valioso material de pesquisa para os professores e pesquisadores Macuxi.

Hoje damos continuidade, cantando e ensinando o que ela compartilhou conosco e incluiu no livro. Mas há detalhes que ela explicava e deixamos de seguir. Por exemplo, na atualidade, o grupo de parixara raramente joga fora ou queima suas vestes, que cada grupo cria diferente. Existem grupos de escolas que usam trajes de taboca com semente, de fibra, de barbante e que passaram a guardá-los para serem usados em outras apresentações. Porém a *Ko'ko* recomendava usá-los apenas uma vez e, no passado, todos faziam assim, quando terminavam a dança, os trajes eram jogados fora, a palha voltava para natureza e ninguém pegava mais.

Figura 1 – Capa do livro Meriná Eremu



Fonte: fotografia da capa do livro

Os cantos e danças do *simiitin*, *pariisara* e *tukui* fazem parte dos rituais dos povos Macuxi e Patamona, tradicionais de Roraima. São passados de geração em geração pelos ancestrais indígenas como expressões culturais transfronteiriças, presentes na tríplice fronteira Brasil, Venezuela e Guiana, onde os povos da região das Serras (Terra Indígena Raposa Serra do Sol, município de Uiramutã) se deslocam em permanente interação cultural e afetiva.

São cantos e danças que representam momentos simbólicos para o povo Macuxi, onde inovam por referenciar-se pelo reconhecimento cotidiano de suas histórias, que demonstram saber muitos significados mais do que aquilo que simplesmente ouvimos. A identidade cultural Macuxi tem fortes referências nos *simiitin*, *pariisara* e *tukui*, que são alguns dos *monaniño' eremuukon* (cantos e danças tradicionais), entoados na língua Macuxi.

Além de serem tradicionais, esses cantos são muito importantes porque fazem parte da vida dos alunos na atualidade. Por exemplo, existem concursos de canto tradicional realizados nos encontros interculturais. Ao mesmo tempo, esses cantos são importantes

porque os alunos os utilizam para fazer abertura de diversos eventos. Recentemente, alunos da comunidade Maturuca fizeram a abertura da Feira de Ciências do estado de Roraima no Parque Anauá, em Boa Vista. Por fim, outra situação em que são utilizados os cantos tradicionais é ao acolher visitantes nas comunidades locais.

A seguir, apresentamos de forma breve o que simbolizam alguns desses cantos, compartilhando algumas letras, traduzindo e analisando-as para evidenciar as referências de identidade cultural Macuxi presentes nelas.

## SIMITIN

Para cantar o *simitin* não usamos instrumentos musicais, vestimos palha e depois jogamos as vestes em lugar que ninguém pisa ou queimamos. O *simitin* tem início e fim, não pode parar de qualquer jeito. Há cantos de acolhida, de recepção, para quando chegam os visitantes.

São também cantos e dança de Natal (*keresimoosi*), feitos no momento de renovação espiritual para pedir forças. É cantado também nos encerramentos das danças do *parisara* e *tukui* e nos encerramentos das grandes festas. Serve para purificação de todos contra os males que aconteceram durante a festa, a fim de voltarem para suas casas com alma limpa e com compromisso pessoal.

**Quadro 1 – Wítî erenkanto**

Mariipayareeke kunwayareeke	Folha de inajá e bacaba
Mariipayareeke kunwayareeke	Folha de inajá e bacaba
Tïwerereukai pororoi tïwerereukai	Balançam e se arrastam no terreiro
Tïwerereukai pororoi tïwerereukai	Balançam e se arrastam no terreiro
Tïwerereukai	Balançam e se arrastam

Fonte: Adaptado de Pedro e Fiorotti (2019, p. 53)

Este *simiitin* é de benção, com *mariipa'* (palha de najá) e *kuwayare* (palha de buriti), para varrer e limpar o *pororoi* (terreiro). Chamam as madeiras que estão ali, os materiais que fazem parte da construção da casa. Assim, chamam a força da madeira e das palhas. Músicas assim mostram a forte conexão entre a cultura Macuxi e a natureza.

Quanto ao reconhecimento cultural do *simiitin*, historicamente é um festejo natalino e, como foi apresentado pelas anciãs vovós Mônica e Bernaldina, é uma dança que era praticada desde antes do contato com os não indígenas.

## PARIISARA

O *pariisara* é dançado com os trajes feitos de palha de buriti ou inajá. É dançado em dupla, fazendo um círculo atrás do seu par, com as mãos no ombro dele. Enquanto é dançado, uma ou duas pessoas servem o *caxiri* na cuia para cada participante. É um ritual de comemoração de festejo e agradecimento à natureza pelos alimentos, pelo ambiente, pelos materiais de construção, pela água, pelos peixes e pela caça, além das frutas e dos produtos da terra. Durante a festa, são ofertados os primeiros produtos da roça, que são consumidos coletivamente.

O *pariisara* é praticado especialmente nas festas programadas pela comunidade. Os trajes mais utilizados são a saia feita de palha de buriti (*kuwai ye' yenpu*), braceletes enfeitados de penas de aves, máscara de palha e cocar. As pinturas representam os animais, as cores usadas são vermelho, preto e branco. A tintura de cor vermelha é extraída do urucum (*anontí*), a tintura de cor preta é extraída do jenipapo (*ruku*) e a tintura de cor branca é extraída do tabatinga, que é uma espécie de barro branco. A cor vermelha geralmente serve para a proteção contra os inimigos, os bichos da serra, do rio e contra as doenças. É muito usada em nossas lutas, pois representa a guerra

e a disputa. A cor preta representa o luto, servindo também para identificar quem é curado com a puçanga, para ser respeitado pelos seus adversários. A cor branca representa a fartura de alimentos e a alegria do povo quando está feliz.

O *pariisara* é um canto que usa instrumentos musicais como a flauta feita de embaúba, *sanpura'* (zabumba), *kewei* (bastão com chocalho na ponta) e *kaate kaasa* (tanga de taboca). É uma dança praticada por todos em ocasiões como desfiles, recepção de caçador e de mulher grávida. O *pariisara* faz desafio com *tukui*, outro canto/dança que não usa vestes, usa *kamaîn* (flauta) e a cor da pintura é de *tawa* (barro branco). Tem muitos cantos de acolhida, como o *pariisara* abaixo:

**Quadro 2 – Erenpanîto remun**

Morîîpî anna tausinpaapîman	Estamos alegres com as coisas boas
Morîîpî anna tausinpaapîman	Estamos alegres com as coisas boas
Morîîpî anna tausinpaapîman	Estamos alegres com as coisas boas
Areruia, areruia, areruia	Aleluia, aleluia, aleluia
Wariipe anna tausinpaapîman	Estamos alegres com as coisas que gostamos
Wariipe anna tausinpaapîman	Estamos alegres com as coisas que gostamos
Wariipe anna tausinpaapîman	Estamos alegres com as coisas que gostamos
Areruia, areruia areruia	Aleluia, aleluia, aleluia
Amîrîîpî anna tausinpaapîman	Estamos alegres com você
Amîrîîpî anna tausinpaapîman	Estamos alegres com você
Amîrîîpî anna tausinpaapîman	Estamos alegres com você
Areruia, areruia areruia	Aleluia, aleluia, aleluia

Fonte: Adaptado de Souza (2024, p. 42)

O canto acima é cantado quando chega visitante na comunidade ou em reuniões, para transmitir alegria e informar que são bem-vindos. Quem chega passa entre duas fileiras com pessoas cantando ou entram no centro da roda.

Uma das características presentes nos dois tipos de cantos é a acolhida, a identidade cultural Macuxi tradicionalmente recebe bem e com alegria os seus convidados.

Tem *pariisara* para dançar nos eventos (dia dos povos indígenas, Dia das Mães, Dia dos Pais) e datas comemorativas (dia de homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, dia do Sagrado Coração de Jesus, Sábado de Aleluia). A festa começa com *pariisara* e, atualmente, na sequência, dançam forró.

## TUKUI

O *tukui* pode ser cantado por crianças, jovens e adultos, sendo praticado há séculos pelo povo Macuxi. Durante os cantos e danças tradicionais, sempre tem que haver um grupo que entoia o *tukui*. É cantado de forma mais animada, tendo um passo de dança diferente do *pariisara*. As referências do *tukui* são as memórias ancestrais, manifestações culturais da expressão do que significa ser um indígena, além de conhecimentos tradicionais sobre a natureza.

Existem apontamentos que dizem respeito a sua origem na estrutura composicional “mananito eremu”. O *tukui* é a dança do beija-flor e tem como enredo as belezas das aves e dos valores e criatividade artísticas, da dança e dos cantos de encantamento e saudades. Sua estrutura musical é feita por meio das melodias cantadas distribuídas em vozes masculinas e femininas e executada por instrumentos percussivos, como tambor (*sanpura*), flauta (*kamain*), chocalho de sementes (*kewei*).

*Sampura* ou tamburim, como é chamado, é feito de couro de guariba ou de macaco amarrado no pedaço de madeira imbaúba “ocado”. Para tocá-lo, é batido com duas varetas de madeira, de um lado e de outro, produzindo um som que acompanha o ritmo de dança. O *kewei*, que é um instrumento achocalhado, é usado pelo

*epuwanaí*, pessoa que está guiando a dança, para identificá-lo. Quem pega o *kewei* na hora da dança deve continuar conduzindo a dança.

Para essa dança, as pinturas dependem do momento do ritual. As cores mais usadas são a preta e a branca, extraídas, respectivamente, do jenipapo (*ruku*) e da tabatinga branca (*tawa*).

Nesse sentido histórico, de acordo com a regra, a dança deve ser dois a dois, ou seja, em par. Diferenças entre os cantos e danças através dos passos, melodias e pinturas são possíveis. Com a capacidade de se comunicar com as plantas, com os animais e com outros seres. O *tukui* é conhecido como passarinho pequeno, mas potente, o beija-flor, que, quando entra na casa, é um sinal positivo, de alegria e boas notícias.

As danças do *tukui* são feitas nas competições como corrida de resistência (*kaakape*), que é uma das competições feita em eventos comemorativos. A coreografia é feita na imitação do movimento do beija-flor, com um passo para a frente e outro para trás. Também pode ser dançada em círculo ou em dupla com os braços dados.

O ritual se realiza em ocasiões especiais para receber quem chega da caçada, pois é um momento em que todos da comunidade se reúnem para celebrar a chegada. O vencedor da competição tem por obrigação secar um balde de *caxiri*. Vejamos a seguir um exemplo de *tukui*:

**Quadro 3 - Exemplo de *Tukui***

Pirimooko yapîyai enu'ku	Com a asa da jacinta subi
Pirimooko yapîyai enu'ku	Com a asa da jacinta subi
Pirimooko yapîyai enu'ku	Com a asa da jacinta subi
Pirimooko yapîyai enu'ku	Com a asa da jacinta subi
Tururuupan tuna wenayai	A correnteza da cachoeira
Tururuupan tuna wenayai	A correnteza da cachoeira

Fonte: Adaptado de Pedro e Fiorotti (2019, p. 16)

O canto acima é comemorativo em relação à piracema (tempo da subida ou descida dos peixes. É quando eles desovam). Outro aspecto marcante na cultura Macuxi é a festividade, quando são comemoradas datas que marcam a história do povo, como a homologação da Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, as feiras de artesanato e de produtos locais, quando fazem disputa da *damurida*, caldo de pimenta com *kumaasi* (tucupi) e carne de caça ou peixe, mais gostosa.

Com a dança e o canto do *tukui*, recebemos os visitantes em nossas comunidades, para demonstrar o carinho e a solidariedade que temos por eles. As grandes festas servem para desafiar cantores de outros lugares. A competição consiste em quem canta e dança mais. Há também muitos cantos que são como orações, que curam, que trazem a alma de volta e amenizam o sofrimento que as doenças trazem, restituindo a harmonia e a saúde.

Os cantos e as danças também são vistos como arte tradicional indígena, desde a melodia da música, os compassos das danças até a fantasia de adorno corporal e os instrumentos musicais. Cada atividade tem uma forma de ser feita, e segue todo um sistema de regras, por isso a dança é a manifestação cultural artística do nosso povo.

Ainda subsiste uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas, algumas vezes sem sua língua, mas com a sua cultura. Destacam-se posições favoráveis em relação ao uso, na escola, tanto da língua indígena como da portuguesa. Terezinha Machado Maher diz o seguinte:

Como venho argumentando desde 1996, pensar a relação língua indígena e identidade indígena exige, de imediato, uma tomada de posição: ou optamos por pensar que a língua indígena é o pilar que não só sustenta e justifica, mas permite mesmo a existência e continuidade do grupo étnico ou, por outro lado, optamos pela visão de que identidades étnicas podem sobreviver à “perda” dessa

língua. Da primeira opção depreende-se que o índio que, porventura (sempre sócio-histórica...) qualquer, tenha deixado de falar a língua de seus ancestrais, não é mais índio. Ora, como venho insistindo em afirmar (Maher, 1996, 1968, 2007 e 2010) nenhum traço cultural – língua indígena inclusive – é, em si mesmo, depósito ontológico de indianidade, até porque a identidade cultural indígena é algo que está sempre em construção. Daí o índio não ter que, obrigatoriamente, falar língua indígena para ser quem se reconhece como sendo. Mas, essa, certamente, não é a representação que circula no imaginário nacional (Maher, 2016, p. 63).

A autora usa a palavra índio talvez porque em 2016 essa discussão e mudança do nome de dia do índio para dia dos povos indígenas ainda não era consensual, mas hoje os intelectuais indígenas sugerem a palavra indígena no lugar de índio, porque este nome singulariza uma multiplicidade de povos e é equivocada, pois pensaram estar chegando às Índias e invadiram foi um outro continente.

A partir da discussão de Terezinha Maher, percebe-se que é possível ensinar muito da cultura Macuxi na escola em português, uma vez que, em muitas comunidades Macuxi na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, as crianças estão aprendendo primeiro a língua portuguesa e deixando sua língua de identidade em segundo plano. Algumas famílias não usam a língua Macuxi em casa e os filhos vão aprender somente na escola.

Defendemos aqui que, para fortalecer as raízes culturais indígenas, precisamos conhecer a língua Macuxi e os cantos. No entanto, respeitamos quem ainda não conseguiu aprender e recomendamos fortemente este aprendizado. Entre os Macuxi, há uma diversidade de falas que circulam e variam de uma região para outra e, na língua Macuxi escrita, essas diferenças se tornam ainda maiores. Dentre as atitudes linguísticas, Marileide Terres de Oliveira (2020) afirma,

[...] a relação entre o falante e a sua língua nunca é neutra, pois, muitas vezes, os indivíduos são julgados pelo seu

modo de falar. Algumas pessoas, por exemplo, julgam como *bonito* ou *feio* ou falar do outro. Para Calvet (2002, p. 72), na sociedade existe o que podemos “chamar de olhares sobre a língua, de imagens da língua, em uma palavra, normas que podem ser partilhadas por todos ou diferenciadas segundo certas variáveis sociais [...] e que geram sentimentos, atitudes, comportamentos diferenciados”, havendo sempre um conjunto de atitudes dos falantes em relação à sua língua e à do outro (Oliveira, 2020, p. 118).

Um exemplo prático do que a autora fala acima aconteceu quando, na elaboração da gramática pedagógica, algum professor da Região Raposa dizia que minha fala da Região das Serras estava errada, ou alguém do São Marcos tentava convencer de que ele estava correto e os outros não. Isso mostra o quanto a fala Macuxi varia entre as regiões.

E como ensinar os *monanîto' eremuukon* nas escolas a partir do registro da cultura tradicional na forma dos cantos e danças tradicionais e elaboração de materiais didáticos baseados nesses cantos para serem usados nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, a mestrandia em Letras na UFRR, autora principal deste capítulo, está atuando como secretária adjunta na Secretaria Municipal de Educação do Município de Uiramutã-RR, que tem 96,60% da população pertencente ao Macuxi, onde fica a comunidade Maturuca. Nesse período em que está lá, já foi construído um plano de ação do município para que se possa dar prosseguimento à formação continuada e capacitação de professores indígenas. São projetos para auxiliar na produção e confecção de materiais didáticos de ensino de línguas e literaturas indígenas.

Nesse sentido, uma Política Linguística Macuxi tem como objetivo realizar ações educativo-culturais por meio de ciclos de formações e oficinas com os professores, com etapa de escuta e de investigação sobre como a cultura é ensinada em sala de aula. Assim, os profissionais discutirão sobre o tema, tomando consciência do que é feito na atualidade e do que deve melhorar.

Como pode-se ver sobre educação indígena Macuxi, existe na atualidade um grande conflito entre o que ainda se considera educação “tradicional” Macuxi e a “moderna” educação escolar. E a partir desse contexto, buscam-se propostas para desenvolver e introduzir a chamada educação escolar indígena. A escola, que já foi um lugar que trabalhou contra a preservação linguística e cultural, passou desde os anos 1980 a ser o oposto: local de mobilização em defesa das línguas e culturas indígenas. Pelo menos, essa é a esperança, porque na prática ainda falta muito trabalho.

A escola passa a ser, portanto, o local de novas propostas de ensino, mas também de acolher novas políticas linguísticas, cujas finalidades sejam oferecer a autonomia de preservação cultural de um determinado povo. No contexto do povo Macuxi, uma dessas políticas aqui propostas é a partir do ensino de língua e cultura por meio dos *monanîto' eremuukon*. Seu ensino contribui não somente para sua valorização e fortalecimento, mas da própria cultura Macuxi como um todo, uma vez que esses cantos são de valor central para os Macuxi.

Ao buscar essa nova metodologia, na oralidade e na prática da vida em comunidade, dialogamos diretamente com uma das propostas de Calvet (1996), quando pode-se considerar o próprio ambiente linguístico como um dos instrumentos de intervenção política sobre as línguas. Não se trata, claro, apenas dessa proposta, pois, quando se fala em políticas linguísticas, estamos sempre falando em uma combinação de fatores para melhor atingir os objetivos. Entretanto, com este capítulo foi possível pensar e apresentar discussão sobre

como o fortalecimento linguístico está diretamente relacionado ao fortalecimento cultural e ao contexto de cada território.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. Língua, Educação e Interculturalidade na Perspectiva Indígena. Anais do. *In*: GARCIA, Marcus Vinícius Carvalho *et al.* (org.). Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística, 2014, Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Brasília: Iphan, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CALVET, Louis-Jean. **Les politiques linguistiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

DIRETÓRIO, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará, e Maranhão: em quanto Sua Majestade não mandar o contrário – 1758. **UFPA 2.0**. Disponível em: <https://ufpadoisponzero.wordpress.com/2015/05/05/diretorio-dos-indios/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana**, v. 14, n. 1, p. 31-59. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAHER, Terezinha Machado. Sendo índio na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. **Revista da Anpoll**, n. 40, p. 58-69, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1010>. Acesso em: 20 dez. 2022.

OLIVEIRA, Mileide Torres de. Educação Indígena: uma atitude positiva pela preservação da língua Rikbaktsa. **Diadorim**, v. 22, n. 1, p. 114-128, 21 set. 2020.

PEDRO, Bernaldina José; FIOROTTI, Devair Antonio. **Cantos e Encantos Meriná Eremukon**. Boa Vista: Wei, 2019.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, v. 17, n. 32, p. 11-27, 30 jun. 2012.

SOUZA, Tereza Pereira de. **Uma proposta metodológica de ensino da língua Macuxi a partir dos Monanîto' Eremukon nas escolas da região das serras**. Dissertação Mestrado em Letras. Universidade Federal de Roraima, 2024.

UNESCO. **Resolution adopted by the General Assembly on 18 December 2019, A/RES/74/135**, 2020. Disponível em: <https://undocs.org/en/A/RES/74/135>. Acesso em: 20 dez. 2020.



# 3

*Elizandra Iop - UNOESC*

## **A POLÍTICA LINGUÍSTICA COMO MEIO PARA O DES-SILENCIAMENTO:**

**REFLEXÕES DECOLONIAIS  
A PARTIR DE INVESTIGAÇÃO  
ENTRE O POVO KAINGANG**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-221-2.3*

## INTRODUÇÃO

É muito comum ouvirmos no senso comum, em aulas de História, bem como em livros didáticos, que o Brasil foi descoberto por Portugal em 1500. Uma perspectiva que nega totalmente a existência de condição humana e de suas histórias no território que veio a ser chamado de Brasil, legitimando a inferiorização de um contingente populacional classificado como índios pelos europeus.

Diante dessa primeira aproximação, na primeira parte deste capítulo, de cunho teórico, busca-se demonstrar que o ocorrido a partir de 1500 foi uma proposta de “limpeza étnica”<sup>2</sup> para, a partir de então, os europeus inventarem o Brasil e a América Latina por meio da transposição de valores eurocêntricos cristãos pela prática da Colonialidade/Modernidade Racional. Em seguida, busca-se discutir as relações de poder estabelecidas por meio das línguas mediante as relações sociais, quando indivíduos são submetidos ao processo de socialização, resultando disso sua sujeição à estrutura vigente de poder. Também, buscou-se analisar o modo como a ação catequizadora dos jesuítas provocou a desumanização de culturas dos povos originários, tendo na língua um mecanismo usado pelos jesuítas para a dominação dos indígenas, mediante o seu silenciamento.

Posteriormente, apresenta-se a abordagem metodológica deste capítulo, em que se detalham os procedimentos adotados para a geração de dados da investigação ocorrida na Terra Indígena Xapecó, localizada no município de Ipuauçu e pertencente ao estado de Santa Catarina. Para proceder à investigação, de cunho qualitativo, foi aplicado um questionário misto a onze indígenas, sendo cinco do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades entre 21 e 70 anos e a amostra foi escolhida aleatoriamente, sendo que

2 Limpeza étnica refere-se à destruição total de uma cultura, extermínio de traços biológicos de um povo e de todo seu universo cultural, suas dimensões material e imaterial.

cinco indígenas, três mulheres e dois homens, são falantes na língua Kaingang, os demais, três mulheres e três homens, não são falantes da língua Kaingang.

O objetivo da pesquisa foi verificar em que momentos as crianças indígenas Kaingang que habitam a Terra Indígena Xaçupé, no município de Ipuá/SC, fazem uso da língua Kaingang.

Por fim, discute-se a emergência de uma política linguística como meio de manutenção da língua Kaingang e, conseqüentemente, da cultura deste povo.

## CRIAÇÃO DO BRASIL E SILENCIAMENTO DE VOZES

O Brasil não foi descoberto! O Brasil foi inventado e prefigurado a partir do século XVI, juntamente com a América Latina. Todo o território que passou a ser denominado de Brasil já estava ocupado, e nele centenas de matrizes culturais já produziam suas humanidades muito antes das invasões europeias. A formação histórica da América Latina foi marcada pela ação do estrangeiro sobre os territórios pré-colombianos. Por isso, a universalidade do conceito de América Latina se impõe sobre uma variedade de territórios, sendo, no entanto, produzida como o "Outro" por seu algoz, a Europa. Sobre o que atualmente é denominado América Latina, já existiam populações que possuíam denominações próprias para si e para seus territórios, conforme afirma Mignolo (2007): na região andina – *Tawantisyuyu*; no México – *Anahuac* e *Abya-Yala* na região do Panamá.

Nesses territórios, a Europa impôs seu poderio cultural, econômico, político, jurídico e militar desmantelando instituições sociais e organizações tribais com o intuito de civilizá-los. Assim foi

se formando a conjuntura social latino-americana em que o nativo foi colocado em uma posição hierárquica de inferioridade em relação ao europeu, que se colocou acima de todos os povos fora de Europa. Com isso, a institucionalização da América Latina pelo europeu ocorreu mediante a negação do “Outro” e de toda a sua dimensão cultural.

Neste sentido, destaca-se a criação do Brasil como parte de um contexto territorial maior, também inventado, que teve como base o eurocentrismo de matriz Católica imposto e violentamente exercido sobre aqueles territórios com o intuito de civilizar a parte Ocidental do planeta, sobre a qual os europeus tomaram conhecimento.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, destaca que o eurocentrismo é uma matriz de conhecimento elaborada na Europa Ocidental antes do século XVII, ainda que algumas de suas matrizes remontem à antiguidade e que, nos séculos seguintes, tornaram-se mundialmente hegemônicas, seguindo a rota do domínio da Europa burguesa (Quijano, 2005a). Essa perspectiva de conhecimento será imposta e disseminada por diversos instrumentos, dentre eles a religião, as línguas dos colonizadores e a educação aos territórios não-europeus, resultando no enfraquecimento e no desaparecimento de territórios e na criação de novos, dentre os quais está o território brasileiro, todavia, construído, inventado, mas não descoberto. Será essa perspectiva epistemológica que embasará a invenção de toda a América Latina, no entanto,

Não se trata, em conseqüência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 2005a, p. 126).

A perspectiva eurocêntrica estabeleceu um padrão universal de saberes, de verdades, linguagens, crenças, institucionalizando e racializando corpos, instituindo novas crenças religiosas, definindo padrões e papéis de gênero, padronizando organizações sociais, estabelecendo relações de poder e, com isso, produziu relações sociais nas quais os sujeitos – “Outros” – eram socializados e sujeitos a uma nova organização social. Dessa forma foi produzida a modernidade racional, a partir da qual se consolidou a dominação colonial que produziu a América Latina e o Brasil. No entanto, essa é uma das dimensões da Modernidade Colonialidade, que possui aspectos multidimensionais como o econômico, político, geopolítico, estético, ético e moral.

Desse processo decorre a incorporação de valores eurocêntricos pelos povos originários, alterando suas visões de mundo, suas relações sociais, suas práticas culturais e a organização social das aldeias, bem como sua estrutura sociopolítica e linguística, instituindo uma nova forma de agir, falar, ser, pensar e entender o mundo e o humano. Podemos afirmar que “[...] às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/capitalista europeu” (Grosfoguel, 2008, p. 113). Essa heteronormatividade será responsável por reproduzir, nos territórios que estavam sendo colonizados, padrões hierárquicos europeus de humano, de cultura, de religião, de trabalho, de saber e de linguagem, o que negou a diversidade cultural já existente.

A construção da América Latina, destacando-se aqui o Brasil, ocorreu, de acordo com Walter D. Mignolo (2017), por meio de uma Matriz Colonial de Poder (doravante MCP), que se manifestou em quatro esferas da experiência humana,

(1) econômico: apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; (2) político: control de la autoridad; (3) social: control del género y la sexualidad, y (4): epistémico y subjetivo/personal: control del conocimiento y la subjetividad (Mignolo, 2005, p. 26).

A MCP agiu como um grande sistema que aos poucos expropriou, apropriou-se, desmantelou e dominou de forma intensa as formas de existir e a existência de centenas de povos que habitavam este território. Essa matriz de poder se consolidou no cotidiano social das populações denominadas colonialmente de índios, outra marca da Colonialidade que se infiltrou nos discursos da modernidade, que é correlata à colonização, universalizando a ideia de índio e sendo absorvida e aceita por todos. Foi inclusive aderida e disseminada entre os próprios povos originários, a ponto de ainda hoje se reconhecerem pela denominação de povos indígenas. Ainda seguindo o pensamento de Walter Mignolo,

[...] la invención de América implicó la apropiación del continente y su integración en el imaginario eurocristiano. Los españoles y los portugueses, como los únicos intrusos europeos del siglo XVI, reclamaron el continente para sí y lo rebautizaron al tiempo que iniciaron una organización territorial similar a la de España y Portugal (Mignolo, 2005, p. 29).

As populações que aqui viviam tiveram seus corpos, suas mentes, seus saberes, seus *ethos*<sup>3</sup>, seus imaginários, suas linguagens, suas subjetividades, suas histórias, suas formas de produzir e suas existências arrancadas violentamente de seus seres em nome da civilização racional moderna. No lugar delas foram instituídas, ao longo da Colonialidade, novas formas de ser, de poder e de saber, colocando-as em uma posição hierárquica inferior a daqueles que se apropriaram dos territórios Pré-Colombianos. Isso resultou na negação, na invisibilização e no silenciamento da humanidade de quem humano já era, com a justificativa de civilizá-los por serem, na perspectiva dos europeus, seres exóticos e selvagens, discurso que justificou o domínio da colonização europeia.

A América Latina, ao mesmo tempo que era forjada pela Colonialidade, foi constituída como parte do padrão de poder mundialmente dominante. Disso se originou o processo que determinou

3 Conjunto dos costumes e hábitos no âmbito do comportamento social e da cultura, como valores, ideias ou crenças próprios de um determinado grupo social.

sua dependência histórica e estrutural e, neste mesmo processo, a Europa Moderna constituiu-se como o centro de controle deste poder. Desse movimento foram definidos novos elementos materiais e subjetivos que instituíram um novo modo de existência social chamado de modernidade (Quijano, 2005b). Instituído-se como o epicentro do mundo, considerando-se o local máximo da civilização Ocidental, e munida dessa certeza, a Europa elaborou um modelo de civilização e de civilidade para ser instituído como padrão de civilidade moderna para todo o Ocidente.

Mediante a isso é que a Europa Moderna se desenvolverá e escreverá sua história, tendo a América Latina como sua periferia, pois ao se situar como epicentro do mundo, coloca-se como superior aos outros territórios, o que a faz impor a eles um padrão moral eurocêntrico de poder que serviu como orientador para um determinado modo de vida e para o seu desenvolvimento. Assim, a dominação europeia desumaniza populações e uniformiza-as mediante a colonialidade que foi sendo praticada no território (Dussel, 2000, p. 49).

Influenciada pelas ideias evolucionistas, considerou-se estar no mais alto estágio de desenvolvimento da humanidade, sendo, portanto, o mais avançado da espécie humana. Já os demais grupos sociais foram tidos em uma categoria inferior do estágio evolutivo, considerando-os ainda selvagens, por conseguinte, sem cultura e sem história, cabendo a eles, europeus, não apenas serem, “[...] os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas” (Quijano, 2005a, p. 122). Haja vista, sobre essa certeza em relação a si e aos outros, Aníbal Quijano ainda destaca que

O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro de um novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (Quijano, 2005a, p. 122).

Deste choque territorial, a Europa centraliza sua identidade, passando a ser referência de civilização para todos os povos. “La cultura europea pasó a ser un modelo cultural universal. El imaginario en las culturas no-europeas, hoy difícilmente podría existir y, sobre todo, reproducirse, fuera de esas relaciones” (Quijano, 1992, p. 13). O modelo europeu de cultura determinou uma nova direção, deixando para trás um arcabouço cultural inimaginável em nome do desenvolvimento, resultando na criação do Brasil. Todavia, isso só foi possível porque milhares de pessoas foram proibidas de praticarem suas culturas, de falarem suas línguas, de agradecerem aos seus deuses, de narrarem suas histórias, de tratarem seus corpos, de sentirem-se parte da natureza e de cultivarem seus saberes e linguagens.

No que se refere à imposição do poderio europeu sobre os povos não-europeus, Anibal Quijano (1992) destaca que foi uma colonização de subordinação,

[...] sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces del control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática (Quijano, 1992, p. 12).

A desumanização, ou civilização Ocidental do “Outro”, rompeu com o que se tem de mais identitário no campo cultural, que é a língua falada. Vozes foram silenciadas e esquecidas, portanto, perdidas em um universo plurilíngue e nele foi instituído um universo monolíngue.

## REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E PODER

Os índios, assim chamados pelos europeus, pertenciam a grupos étnicos culturais diferentes, significando que a forma de produzir suas existências e seus saberes não era a mesma em toda a extensão territorial do que veio a ser chamado de território brasileiro. Juntamente com distintas formas de produção do existir e do ser, a língua falada por aqueles povos, e hoje por seus descendentes, originou-se de diferentes troncos linguísticos, como o Tupi e o Macro-Jê, e de diversas famílias linguísticas que não estão agrupadas nos troncos linguísticos.

A linguagem representa a identidade de cada grupo. Conforme Raffestin, “A língua é, sem dúvida, um dos mais poderosos meios de identidade cultural de que dispõe uma população” (Raffestin, 1993, p. 97). Identificando o povo em um contexto local e global, juntamente com seu comportamento cultural, a língua é entendida como um patrimônio cultural de cada grupo social é o elo entre o indivíduo e o mundo local e global.

Portanto, a língua situa-se como meio de expressar sentimentos, paixões, visões de mundo, comportamentos, crenças, saberes, valores. A língua é produto da cultura humana, é a própria cultura, ou seja,

[...] a cultura é uma ‘língua’. Uma língua natural pertence à cultura e é um instrumento que preenche funções. Como tal, a língua é um recurso, um trunfo, e por consequência está no centro de relações que são, *ipso facto*, marcadas pelo poder (Raffestin, 1993, p. 97-98, grifo do original).

Uma das funções da língua é a de mover a cultura de um tempo a outro, de conduzir a cultura ao longo dos tempos, de perpetuar a existência do grupo, no entanto, esta função é desempenhada em conjunto com a educação. Este processo de perpetuação

da cultura se faz mediante a socialização dos indivíduos no *ethos* cultural, com o intuito de socializar as novas gerações. A socialização ocorre no convívio social em espaços privados e públicos mediante a relações sociais de poder e que constituirão culturalmente cada nova geração, moldando-a, pois a língua transmite e sedimenta em cada indivíduo, e no grupo social, um padrão de comportamento social pré-definido para se viver em sociedade.

A socialização é a entrada do indivíduo para o mundo objetivo ou, como chama Peter Berger, para a realidade objetiva. O autor salienta que a socialização inicia com

[...] a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativamente para mim, [ou seja, para o indivíduo] (Berger, 2003, p. 174).

A interiorização de um conjunto de valores, conhecimentos, técnicas, padrões comportamentais, crenças e outros elementos formam uma lente pela qual se passa a ver o mundo, os outros e a si próprio. Para o autor, é a socialização a responsável por tornar o indivíduo membro da sociedade, acrescenta-se a isso que a socialização gera no indivíduo o sentimento de pertencimento ao grupo. De acordo com o autor, a socialização “[...] pode [...] ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo ao mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (Berger, 2003, p. 175).

Este processo pode ser visto como um processo neutro, desprezioso, no sentido de que é fundamental para tornar o indivíduo membro do grupo. No entanto, a socialização se estabelece mediante a relações de poder, exercidas pelas relações sociais, pelas quais moldam o indivíduo à sociedade, todavia, entende-se que a linguagem exerce poder e, sendo um instrumento do poder, ela não é neutra, estando carregada de intencionalidades e de significados.

Considerando o exposto, podemos dizer que o poder é relacional, pois se trata de “processo de troca ou de comunicação quando, na relação que se estabelece, os dois pólos fazem face um ao outro ou se confrontam. [...] Toda relação é o ponto de surgimento do poder, e isso fundamenta a sua multidimensionalidade” (Raffestin, 1983, p. 53). *O exercício do poder*, que tem como espaço o território, utiliza-se da língua como instrumento para ser materializado, pois é função dela estabelecer conexão entre as partes, tendo em vista que o teor da mensagem está carregado de intenções e, quando aderidas pelo outro, acabam o sujeitando, alterando a maneira de pensar, agir, sentir e de compreensão, mas de maneira rebuscada, de modo que os atores subjugados pelas relações de poder não se sintam subjugados, devido ao poder estar enraizado nas relações sociais, o que, para o autor suíço Claude Raffestin (1993), é o enquadramento do poder.

A linguagem é o elo entre o indivíduo, a sociedade e o mundo da cultura, é utilizada para reproduzir ou transformar a sociedade, inculcando nela a visão de mundo do local e no tempo, e sendo responsável por fixar o indivíduo ao grupo social.

Assim,

A linguagem ou as linguagens são meios para mediatizar relações políticas, econômicas, sociais e/ou culturais num dado lugar e por uma duração específica. [...] toda mediação linguística é subentendida por uma relação extralinguística na qual circula o poder consubstancial a toda relação. A linguagem, como sistema sêmico, não é o poder mas, ao contrário, manifesta o poder. É o meio de encenar o espetáculo do poder (Raffestin, 1993, p. 100).

As relações sociais mediadas pela linguagem são diversas, estabelecem-se nas várias esferas do campo social, sendo por elas disseminados interesses que são inculcados no indivíduo ou no grupo. Assim, no momento da inculcação de um conjunto de elementos valorativos, percebe-se a presença do poder, haja vista que o poder se manifesta pela interação social.

A interação social coloca os indivíduos em contato com outros, um grupo em contato com outro, sendo neste instante que o “Outro” emerge, podendo ser como dominador ou como dominado, dependendo dos instrumentos que dispõe para influenciar. Deste contato é que as relações sociais irão se configurar enquanto espaço de força, em que um dos lados interiorizará subjetivamente o outro e utilizará a linguagem como meio. Neste sentido entende-se que a língua é um mecanismo do poder,

[...] a língua é um modo de agir, é um modo de ação sobre o Outro. Cada língua é um instrumento de ação social, nesse sentido, ela ocupa um lugar especial no campo do poder. Uma opressão lingüística, uma opressão por meio da língua é portanto possível. Essa opressão surge cada vez que uma língua diferente da materna é imposta a um grupo. Nesse caso, pode-se pensar em dois modelos de opressão: um ligado a interioridade de uma unidade nacional, e o outro à exterioridade (Raffestin, 1993, p. 107-108).

A língua enquanto instrumento para a opressão e consequente marginalização do “Outro” foi uma das formas utilizadas pela Modernidade/Colonialidade para romper e desmantelar o *ethos* cultural. Tal situação foi a que ocorreu com os povos originários pela ação colonizadora da Coroa portuguesa. Para tanto, agir sobre aqueles povos, vestindo-os culturalmente com *uma nova segunda natureza*, a natureza da cultura, foi o meio pelo qual a Colonialidade/Modernidade atingiu o seu intento. Pela ação da Igreja Católica, vestiram os povos originários com uma nova língua, rompendo com suas tradições lingüísticas. A perda da linguagem falada é o início para o desaparecimento de culturas.

Para ocorrer a dominação e o desmantelamento da cultura de um povo, primeiramente se procura conhecer o povo, mas não aparentemente e, para isso, o meio mais eficaz é conhecer a língua desse, falar com o povo utilizando-se de sua linguagem, compreender seu significado, ou seja, compreender a linguagem em ação.

Como o próprio Raffestin (1993) destaca, são vários os meios de que o grupo dominante consegue impor sua língua, podendo ser pelos recursos econômicas e pelas forças políticas ou representar a maioria da população, no entanto, para se ter acesso a estes recursos e a essa força, “[...] é evidente que uma das primeiras condições é assimilar a língua daqueles que detém os trunfos em questão” (Raffestin, 1993, p. 111).

Seguindo este viés, trataremos a seguir de demonstrar como as ações da Colonialidade/Modernidade sobre as culturas pré-colombianas dos povos originários realizaram o desaparecimento de suas línguas maternas.

## A DOMINAÇÃO ENQUANTO PERSPECTIVA DE UM NOVO SER, DE UM NOVO SABER, DE UM NOVO UNIVERSO CULTURAL

A ação colonizadora que deu origem a América Latina, destacando-se aqui a Coroa espanhola e portuguesa, não esteve desvinculada de fatores que ocorriam na Europa a partir do século XVI, como as grandes navegações, o mercantilismo, a Reforma Protestante, a Contra Reforma, o Iluminismo, a criação dos Estados nacionais e o surgimento da burguesia, sendo esses alguns dos fatores que darão suporte material, econômico, intelectual, subjetivo, jurídico, cultural e político para o exercício do que Aníbal Quijano (2005a) chamou de *Colonialidade do Poder*.

Para efetivar o domínio colonial sobre o ser não-europeu, foi pela primeira vez na história inventada a categoria social denominada de *raça*, criada pela Colonialidade/Modernidade Racional como meio de inferiorizar os que não apresentassem os padrões culturais dos europeus. Dessa forma, a cor foi eleita como característica

fundamental dessa diferenciação e/ou classificação racial, instaurando-se a **racialização** dos corpos.

Portanto,

[...] na medida em que as relações sociais que se estavam se configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005a, p. 117).

Assim, as relações entre o europeu e os não-europeus se configuraram enquanto relações de dominação, de exploração e subjugação, em que aqueles que não tem interesse em dominar se tornarão os dominados, tendo toda sua estrutura social, de saber, de produção de existência, de visão de mundo e de espiritualidade desmantelada e em seu lugar implantada uma outra estrutura de poder que condiz com os interesses dos dominantes, para tanto a ideia de raça foi útil a este propósito.

A classificação dos corpos estabeleceu hierarquias sociais que se sedimentaram no tecido social e no imaginário social tanto do europeu como do não-europeu, criando um terreno fértil para a produção de relações sociais desiguais, autoritárias, discriminatórias e reproduzidas ao longo dos tempos, sendo possível visualizá-las na atualidade.

Portanto, a ideia de raça, ou a racialização dos corpos,

[...] demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.

Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005a, p. 118).

A racialização dos corpos criou uma hierarquização, em que quanto mais branco fosse o corpo, mais humano ele era considerado. Esse padrão normativo de superioridade ultrapassa o ambiente corporal, estendendo-se ao universo cultural em todas as suas dimensões, tais como o saber, a religião e a linguagem. O controle ocorre por meio do que Aníbal Quijano (2005a) definiu como Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber, que contou com a ação catequética dos jesuítas responsáveis pelo sistema educacional brasileiro por 210 anos.

## SILENCIAMENTO DE VOZES: O CASO DOS POVOS ORIGINÁRIOS

A colonização dos territórios pré-colombianos, que implantou sobre os povos originários uma única identidade social, ocorreu por meio de práticas discursivas eurocêntricas cristãs, dentre elas, uma de maior efetividade, a ação da igreja Católica que impôs aos povos originários uma nova fé, um novo Deus, uma nova visão de humano, de natureza e uma nova língua por meio da evangelização, configurando, assim, um novo ser, uma nova subjetividade e um novo imaginário social. E isso se dá mediante a igreja Católica enviar os jesuítas aos territórios não-europeus com a finalidade de conter o avanço do protestantismo.

Companhia, aliás, era o termo adequado para nomear um pelotão de soldados de Cristo e da Igreja, que tinha

pela frente a arriscada batalha de fazer recuar a invasão protestante que se verificava no 'mundo civilizado', justamente nos seus pólos mais avançados, pondo em risco a hegemonia do catolicismo entre os 'os povos eleitos por Deus' para propagar seu nome e seus mandamentos (Xavier *et al.*, 1994, p. 40).

A ação da Companhia de Jesus foi um dos braços da Contrarreforma para conter a dissidência de fiéis católicos pela adesão as religiões Protestantes, o que fez com que a Igreja Católica promovesse uma verdadeira caçada aos não católicos em busca de maior aderência ao catolicismo. Portanto, o encontro entre a Europa e as populações não-europeias propiciou à Igreja Católica a oportunidade de preenchimento daquele espaço deixado pela Reforma, e isso ocorre mediante a dominação indígena que, pela ação católica, foi vestida com um novo Deus que falava uma outra língua com outros significados.

Ao mesmo tempo em que a igreja tinha interesse para com os indígenas, a Coroa Portuguesa e os colonos também demonstravam seus interesses, porém todos eles só poderiam ser alcançados por meio de dominação linguística. Desse modo, foi necessário, não somente convertê-los a fé católica, mas implantar uma única língua e que essa revelasse a visão de mundo, de sociedade, de humano, de natureza, de justiça, de trabalho e de cultura dos europeus. Podemos afirmar que se tratava de uma política linguística<sup>4</sup> da época.

Para atingir tal finalidade, a emergência de conhecer e falar a língua portuguesa era imprescindível, sendo que ao aderirem ao português, todo um conjunto de significados, narrativas e discursividades estariam sendo inculcados juntamente, isso quer dizer

4 Dito brevemente, trata-se de decisões em relação às línguas, com impactos nos seus usos e nas atitudes dos falantes em relação a elas. Segundo Calvet, a política linguística deve ser entendida enquanto, "[...] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento lingüístico implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato" (Calvet, 2002, p. 145).

que o mundo e seus fenômenos não mais seriam vistos e compreendidos pela lente cultural indígena e sim pela lente racionalizada da cultura europeia, em que o ser diferente, o “Outro”, era alguém sem utilidade para o projeto de modernidade que buscava a uniformização dos diferentes aos moldes do europeu. Assim, vai se instituindo gradativamente uma política linguística monolíngue em detrimento do multilinguismo.

Os jesuítas foram enviados ao território recém invadido para executarem o projeto empreendedor. Aqui estando, trataram de providenciar e executar uma verdadeira obra catequética com a construção de uma estrutura religiosa e educacional que foram espalhados pelo território até o ano de 1759, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas pelo primeiro-ministro de Portugal, o Marquês de Pombal. Com a expulsão dos jesuítas, a educação é transferida para as mãos do Estado, tornando-se questão nacional, como destaca Saviani (2008). No entanto, a política educacional que passa a vigorar seguirá na mesma direção da anterior, devido a Pombal tornar “[...] público o Diretório dos Índios, documento no qual se proibia o ensino de línguas indígenas, particularmente o Nheengatu, e se estabelecia o português como língua oficial do país” (Maher, 2013, p. 122). Porém, nessa nova fase, a política linguística monolíngue fora criada pelo Estado, diferente da anterior que era criada pela Companhia de Jesus, já que a educação passa a ser de sua responsabilidade e não mais monopólio da igreja Católica. Entretanto, a política ia na mesma direção da anterior que era o desejo de unificar a língua Portuguesa como **língua nacional do Império brasileiro**, fato que aconteceu no ano de 1850.

Este processo não ocorreu de forma pacífica, pois na época havia aproximadamente quarenta mil falantes de Nheengatu, que resistiram à proibição, não aceitando se subordinarem a uma política de homogeneização que proibia o uso de línguas que não fossem o Português. Essa revolta ficou conhecida por Revolta da Cabanagem (Freire, 1983).

Todavia, para o empreendimento colonial ter êxito, o conhecimento das línguas indígenas era fundamental. A língua, como já mencionado, é um instrumento do poder, e, como já salientado por Claude Raffestin (1993), quando o objetivo é dominar, começa-se tomando conhecimento da língua de determinado povo. Assim, a obra catequética dos jesuítas iniciou quando

Os padres aprenderam a língua tupi-guarani e elaboraram textos usados na catequese [...] De início torna-se comum tão comum falar em tupi – conhecida como a 'língua geral' –, que é usado até no púlpito. O procedimento perdura por algum tempo, até que autoridades portuguesas, temerosas de que a língua nativa predominasse, passam a exigir o uso exclusivo o português (Aranha, 1996, p. 100).

A ação missionária direta entre os jesuítas e os indígenas foi iniciada quando os primeiros adentram nas comunidades indígenas para, a partir de então, iniciarem o processo que culminaria no silenciamento de suas línguas. Primeiramente aprenderam suas línguas; em seguida, gramaticaram-na, utilizaram de textos e peças de teatro para conversão católica (Xavier *et al.*, 1994).

O contato e o aprendizado das línguas indígenas possibilitaram aos jesuítas avançarem com o projeto de dominação das almas, vestindo os indígenas de uma nova crença em um novo Deus. No entanto, apreender as línguas indígenas, o Tupi, foi um instrumento de dominação e de silenciamento das línguas nativas, a partir de então, ensinar a eles a língua portuguesa efetivaria tal projeto de dominação.

A ação catequética tinha por finalidade a conversão ao catolicismo, portanto, ensinavam a leitura e a escrita às crianças indígenas com a finalidade de lerem e terem conhecimento sobre a Bíblia e os dogmas católicos. Todavia, essa educação era voltada ao controle da fé e a formação de um comportamento moral de base cristã aos habitantes do Brasil (Aranha, 1996).

O trabalho catequético representava uma verdadeira alienação do indígena para com a sua cultura. Com o tempo, os indígenas passaram a se distanciar cada vez mais de sua matriz cultural, de seus costumes, suas tradições e suas linguagens e se aproximavam da cultura letrada e cristã do colonizador. Para isso, o processo pedagógico empregado pelos padres jesuítas utilizou “[...] de diversos recursos para atrair a atenção das crianças: teatro, música, poesia, diálogos em verso. Os meninos representam e dançam e, aos poucos, vão aprendendo a moral e a religião cristã” (Aranha, 1996, p. 101).

A Pedagogia cristã católica foi sedutora, porém muito bem sistematizada, agiu diretamente sobre os mais vulneráveis, aqueles que não tinham como apresentarem resistências de enfrentamento ao domínio colonial, devido à ainda estarem sendo socializados nas relações sociais de sua própria cultura. No entanto, ao mesmo tempo, foram expostos a outras relações sociais que advinham de outra cultura, hostil a primeira, acarretando o desencadeamento de um processo que culminou na marginalização cultural dos indígenas, haja vista que, com o passar do tempo, predominou no comportamento social do indígena a modelagem da cultura do dominador. Neste momento, os indígenas já estavam completamente submetidos pelo eurocentrismo cristão e regulados pela Colonialidade/ Modernidade racional.

Durante o domínio cristão, inúmeras outras ações de desmobilização das culturas indígenas foram sendo exercidas por meio de práticas em que os jesuítas substituíam as cantigas indígenas por hinos religiosos católicos, pela ridicularização da figura dos líderes indígenas como o pajé, os saberes e rituais tribais, condenando o incesto, o canibalismo e a poligamia, instituindo a monogamia cristã. Este choque cultural deu início ao abalo e desmantelamento do sistema comunal primitivo (Freire, 2001).

A língua foi o instrumento que rompeu o *ethos* cultural, infiltrou novos saberes, entendimentos e converteu os indígenas a um novo

universo cultural. A língua portuguesa, língua oficial da Companhia de Jesus, apresentou uma nova visão de mundo, novas palavras e seus significados, socializou os indígenas em espaços sociais europeizados, conduziu os indígenas para o mundo do europeu e o ali os aprisionou, dificultando o retorno para seu mundo.

Aos indígenas foi apresentado, pela cosmovisão católica, um mundo estranho, um mundo profano e um mundo sagrado com padrões de comportamentos para se viver em seu próprio mundo, porém isso representava fazer parte do outro mundo. Foi apresentado a eles princípios éticos que conduziram suas vidas no mundo profano, mas que seria condição para o mundo sagrado, pois lá estava Deus e a salvação, tão desejada pelo católico e agora apresentada aos indígenas, como um local que nem todos merecem estar por nem todos em vida serem bons cristãos. Aos indígenas foi dito que, para ele se salvar, ele precisava ser temente a um Deus branco e único e afastar o mal na figura de um demônio preto (Xavier *et al* 1994, p. 42).

E a partir deste ponto é que se percebe que, para civilizar os indígenas, foi necessário destruir suas línguas e instituir uma nova língua, como sendo a língua oficial do Estado brasileiro, haja vista que somente a língua portuguesa expressava os interesses do colonizador, então era preciso deslocar o indígena para um local de fala, o do colonizador.

Dado este panorama, criou-se as bases estruturais para a criação de uma **política linguística** de homogeneização linguística (Thomaz, 2005), que só foi possível de ser institucionalizada em virtude da Modernidade/Colonialidade Racional, iniciada no século XVI e que desconfigurou um *ethos* cultural para legitimar o domínio sobre os saberes e linguagens que permitiam aos povos originários se comunicarem e se compreenderem como parte de um universo próprio.

Portanto, as ações do poderio colonial português e da igreja Católica agiram sobre as línguas indígenas, levando muitas ao desaparecimento e outras ao enfraquecimento, porém o uso da língua

nacional como única língua oficial no Brasil continua a agir de forma direta e intensa sobre a organização social e das subjetividades dos povos indígenas. Assim,

[...] a promoção da língua oficial ao estatuto de língua nacional lhes confere o monopólio efetivo da política e, de maneira geral, da comunicação com os representantes do poder central que, por sua vez, buscarão definir os notáveis locais de todos os regimes republicanos (Bordieu, 2008, p. 34).

Não é possível falar da invenção da América Latina sem mencionar a Revolução Francesa, que destituiu as Monarquias Absolutistas, instituiu os Estados Nacionais e elegeu uma única língua como oficial de cada nação; no Brasil, a língua Portuguesa. A língua seria o meio pelo qual o Estado se comunicaria com seu povo, sendo institucionalizada em todos os espaços públicos e privados. Percebe-se, com isso, que ocorre o fortalecimento da língua Portuguesa como língua oficial e essa passa a ser a única a estabelecer uma relação entre o Estado e o povo, e o povo entre si.

A língua oficial,

[...] está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas (Bordieu, 2008, p. 32).

Dessa forma, o Estado brasileiro vai se produzindo e se reproduzindo de forma monolíngue, dentro de um contexto plurilíngue, pois existiam as línguas indígenas que ainda não haviam sido totalmente destruídas. Destacamos a título de informação as línguas dos imigrantes escravizados e dos livres a partir do século

XIX, no entanto, essa produção e reprodução da língua oficial ocorre mediante a negação e o silenciamento das demais línguas.

Assim, a formação do Estado-nação brasileiro teve sua origem pautada em um Estado Monista que reconhece apenas uma cultura em seu território (Brito, 2011) e nas palavras de Candau, “[...] consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (Candau, 2011, p. 242). Portanto, as características morais que definiram a persona moral do Estado podem ser definidas da seguinte forma, homem, branco, proprietário, racional, católico e produtivo, acrescenta-se que se comunique pela língua Portuguesa.

A língua portuguesa se faz presente em espaços públicos e funcionais do Estado, como os educativos, produtivos, jurídicos, políticos e pela tradição cristã nos religiosos e ainda na literatura, predominando neles a língua da elite em detrimento das várias outras línguas faladas no Brasil na época, fazendo com que o Estado utilize a língua Portuguesa enquanto língua funcional.

Com essa postura do Estado, entende-se que a política linguística que começava a ser delineada é um política elitista e excludente, haja vista que os interesses imanentes dela revelam “[...] uma política de dominação, em que um grupo social exerce a hegemonia cultural, também em matéria de língua, sobre toda a sociedade” (Guespin; Mercellesi, 1998 *apud* Lagares, 2018, p. 70). Seguindo o pensamento do autor, a língua Portuguesa seria adotada como língua oficial do Estado-nação.

Passando a ser a língua pela qual representará, apresentará e identificará a nação para seus cidadãos e para o mundo, portanto, “[...] a nação permite estabelecer vínculos de certa ‘familiaridade’ entre desconhecidos que se imaginam e, por isso mesmo, passam a agir como membros de uma mesma comunidade” (Lagares, 2018, p. 50). Isso posto, o Estado-nação que estava se formando e que em 1850 torna a língua Portuguesa a língua nacional teve por finalidade

formar uma nação homogênea, na qual o Português seria a língua funcional nos espaços sociais.

O nacionalismo será imposto pelo Estado, sendo a educação e a religião seus principais aliados, de forma a negar a diversidade linguística, utilizando-se de práticas que fortaleceram, na época, a hegemonia do Estado-nação, a fim de se tornar um Estado monolíngüístico, pois “[...] a diversidade linguística dentro das fronteiras da nação passa a ser vista como uma ameaça, como uma anomalia que deve ser expurgada” (Lagares, 2018, p. 54). E foi nessa direção que o estatuto indígena orientou a política linguística que estava sendo delineada.

Ainda nas palavras de Lagares,

[...] seja qual for a relação estabelecida entre os diversos elementos que podem compor uma identidade nacional, é indubitável a capacidade das línguas, como artefatos que intervêm nas relações políticas, de mobilizar as pessoas e se converter em símbolos com enorme potencial emocional e de identificação de uma comunidade (Lagares, 2018, p. 61).

O sentimento de nacionalismo sedimenta uma ideia de pertencimento, sendo a língua o instrumento que conduz este comportamento, por exercer função política, haja vista sua carga altamente ideológica, que discursa a ideologia do Estado. Dessa forma, com a legitimação do Estado brasileiro e sua legalização para uma única língua oficial em território brasileiro, chegar-se-á ao século XXI sem uma política linguística plural. A ausência de uma política linguística contra-hegemonia fortalece o enfraquecimento de grupos sociais que possuem línguas maternas próprias e revela uma realidade social na qual a exclusão e a marginalidade social os identifica e os caracteriza socialmente.

Lagares caracteriza uma política linguística plurilíngue enquanto uma

[...] política linguística ambiciosa que faz uso da força da lei, a fim de contribuir para romper estruturas sociais que provocam desigualdade e construir uma sociedade

nacional com base no diálogo intercultural. Seu desenvolvimento, que exige implementação de políticas em diversos âmbitos, não especificamente centradas nas línguas como objetos de intervenção, constitui, sem dúvida um enorme desafio (Lagares, 2018, p. 76-77).

Se, portanto, a imposição do uso da língua Portuguesa para os povos originários foi o instrumento para a “civilidade moderna” desses povos, contribuindo para uma limpeza étnica do ponto de vista cultural e para a desumanização desses povos, cabe agora novamente à língua, no entanto, a materna, realizar o processo inverso para a libertação do poder da Colonialidade/Moderna Racional.

Uma política linguística contra-hegemonia está amparada em elementos interculturais que dialogam com a diversidade linguística existente em um mesmo território ou entre territórios. Essa mesma política ligaria dois mundos diferentes, estabelecendo a ponte do reconhecimento, do respeito, da justiça social e da promoção do princípio constitucional da Dignidade da Pessoa Humana, somente mediante a isso, será iniciado o que se chama de emancipação social, efetivando a justiça e a equidade social, tão caros e raros na história brasileira para os mais vulneráveis histórica e culturalmente.

## O CASO DOS INDÍGENAS KAINGANG, DA TERRA INDÍGENA XAPECÓ

### SITUANDO A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada na Terra Indígena localizada no Oeste do estado de Santa Catarina, no município de Ipuacu. Este território indígena é formado por 14 aldeias, em que residem uma população formada, de acordo com o censo do IBGE de (2022), por

5.079 indígenas Kaingang. No território indígena, há uma estrutura educacional que compreende a Educação Básica e o Ensino Superior na modalidade de licenciatura.

## A TRANSMISSÃO E MANUTENÇÃO DA LÍNGUA KAINGANG

Os dados gerados sugerem que a língua Kaingang é transmitida para as crianças em casa quando os pais são usuários da língua, mas é na escola que a criança é alfabetizada em Kaingang.

Quando perguntados sobre quem na família é responsável em transmitir a língua Kaingang, todos foram unânimes em dizer que é *"tanto o pai como a mãe são os que transmitem"*. Questionados sobre como a língua é transmitida se os pais não forem falantes, foram unânimes em responder que, neste caso, não ocorre a transmissão pela família.

Perguntados sobre quais as primeiras palavras são ensinadas na língua Kaingang às crianças, os idosos responderam que são palavras como *"mamãe, papai, neném, água, tata, sim, não"*. Já os demais responderam que *"as crianças começam aprendendo o alfabeto e depois formam palavras e frases"*. Algumas das palavras indicadas foram: *"Kakane, Ka, Êmi, Toto, Sési, Mñy, Rapi"*, que são traduzidas como: fruta, árvores, bala, borboleta, pássaro, vamos e lápis, respectivamente.

Perguntados se as primeiras palavras ensinadas às crianças têm algum significado dentro da cosmologia Kaingang, foram unânimes em dizer *"Sim"*. Porém, quando questionados para explicarem os significados das primeiras palavras, somente três responderam: *"Porque a criança inicia sua comunicação com todo o universo, animais e outras pessoas; papai, mamãe, palavras soltas que consigam ter uma comunicação com a família; todas as palavras tem algum significado, são palavras usadas no nosso dia a dia para podermos nos comunicar"*.

Perguntados sobre como a língua é transmitida para as crianças, as respostas foram, *"são os professores; em casa, pelos pais pela oralidade que transmitem; pelas conversas, cânticos; pelo nome dos animais, das plantas e pronunciando o nome deles; brincadeiras, jogos e leitura; o nome dos irmãos, dos pais e dos avós"*.

Perguntados, na sua percepção, qual língua é mais usada nas interações com outras pessoas, foram unânimes em dizer que somente os mais velhos falam a língua Kaingang, e que os mais novos falam o português.

Sobre qual das línguas é falada no convívio familiar, todos responderam que é o *"português"* e sobre qual das línguas é utilizada no espaço público, todos, novamente, citaram que é o *"português"*.

Questionados sobre qual das línguas é utilizada nos rituais indígenas na aldeia, os cinco falantes responderam que é o *"kaingang"*, já os demais disseram que é o *"português"*.

Questionados se a língua Kaingang é valorizada pelos mais novos, os mais velhos responderam *"sim"* e justificaram dizendo que *"é nossa cultura; faz parte de nossa cultura; é nosso costume"*. E os demais responderam *"não"*, e completaram dizendo que é *"devido a eles não verem importância na língua Kaingang"*. As justificativas foram: *"atualmente o número de falantes da nossa língua é muito pouco, sendo poucas famílias que ensinam seus filhos; não seria a valorização, mas sim porque aprendem o português e com o tempo parece que não sentem a necessidade de aprender a língua Kaingang; a língua Kaingang não tem influência sobre os mais jovens, portanto é bem desprezada entre eles, por terem o costume de falar o português desde que nasceram; não, mas hoje em dia as crianças e adultos não tem mais interesse em aprender a língua; com a influência da tecnologia na nossa aldeia, perdeu-se o costume e a tradição do nosso povo; é somente na escola que é passado sobre a cultura e muitas vezes os mais novos não tem interesse"*.

Perguntados sobre em qual das línguas, português ou Kaingang, as crianças mais interagem, e todos responderam que é pelo “português”.

Analisando os dados gerados, percebe-se que a língua Kaingang é transmitida pela família quando essa tem algum falante da língua, e as crianças são alfabetizadas em Kaingang na escola, porém, no decorrer da socialização da criança indígena, a língua vai perdendo força, pois a língua portuguesa é a língua que liga os indígenas com o restante da sociedade, tanto indígena como não-indígena, devido a ela ser a língua útil que insere o indígena em diversos espaços sociais públicos e ambientes privados. Assim podemos afirmar que é a língua portuguesa que irá conduzir as relações sociais no processo de socialização, sujeitando o indígena na sociedade indígena e não-indígena e introjetando-o em um universo maior, que extrapola as fronteiras da aldeia, sejam elas físicas ou virtuais. Aqui percebe-se novamente a relação de poder que a língua estabelece. Neste caso, a língua portuguesa é a língua produtiva, a que produz o indígena para fora da aldeia, para outros espaços, para outras práticas sociais em outros ambientes e com outras pessoas.

Os mais velhos entendem a língua Kaingang como elemento fundamental da cultura, sabem de sua importância para manter a identidade cultural Kaingang, porém os mais novos já foram enredados em outras cearas linguísticas, não a enxergam com o mesmo olhar.

Percebeu-se que os respondentes mais novos, ao afirmarem que a língua Kaingang não é valorizada pelos mais novos, dizem isso com uma nota de pesar, pois reconhecem a importância da preservação da língua para serem Kaingang, porém foram unânimes em dizer que é a língua portuguesa que é a protagonista nos espaços públicos e privados.

## EMERGÊNCIA DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE MANUTENÇÃO DA LÍNGUA KAINGANG

O Brasil é um país de grande diversidade linguística, sendo ela exercida apenas dentro dos grupos culturais, devido ao Brasil institucionalizar-se oficialmente um país de uma única língua desde o ano de 1850. Isso não quer dizer que ele não reconheça as demais em seu território, porém o uso oficial da língua portuguesa faz com que as outras línguas não sejam ouvidas no cotidiano social brasileiro, pois “[...] o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria” (Calvet, 2007, p. 11). Isso fica evidente, na pesquisa, quando a maioria dos indígenas Kaingang estão desvestidos de sua língua materna e falam no cotidiano social, seja em ambiente familiar ou público, a língua do Estado nacional. Isso representa um agravante à manutenção da cultura Kaingang, pois sendo a língua o fio que conduz o indivíduo para dentro do *ethos* cultural, entende-se que a cultura indígena Kaingang está ameaçada de enfraquecimento.

O Estado brasileiro, pela Constituição de 1988, reconhece-se enquanto um Estado plural, isso quer dizer que ele reconhece, em seu território, mais de um território, mais de um gênero, mais de uma cultura, mais de uma religião, mais de uma idade além da produtiva, mais de uma condição biopsíquica social e mais de uma língua. “No entanto, ao não incluir as línguas indígenas enquanto línguas nacionais, a Constituição de 1988 não reconhece o caráter multilíngue da sociedade brasileira” (Braggio, 2002, p. 137). Desse modo, nos artigos constitucionais voltados à cultura indígena, a Constituição permite que os povos cultuem e se organizem culturalmente por meio de sua cultura quando ela permite a autoderminação dos povos indígenas.

Porém, a Constituição de 1988 abre espaço para os indivíduos que, até então, não eram reconhecidos pelo Estado enquanto cidadãos de direito exercerem a cidadania. Porém, essa não se resume a prática de votar, de estudar, de trabalhar, vai além. Ser cidadão pleno é também exercer o direito de falar e de se comunicar em sua língua materna, quando essa não for a língua portuguesa, caso contrário, a cidadania de alguns povos e grupos sociais estará ameaçada.

Na Constituição Federal, no Art. 231, "são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (Brasil, 1988). E no Art. 232, "os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo" (Brasil, 1988).

Dessa forma, os indígenas têm o direito de garantir sua cultura viva e de vivê-la de acordo com seus costumes, tradições e suas línguas. No entanto, mesmo sendo garantido por lei que os indígenas podem usar suas línguas em qualquer situação, elas ainda não foram oficializadas como línguas nacionais, como ocorreu no Paraguai, que oficializou a língua Guarani, como língua oficial juntamente com o Espanhol.

Em articulação com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96, em seu Art. 78, determina que "o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngüe intercultural aos povos indígenas" (Brasil, 1996). Seguindo essa direção, muitas terras indígenas passam a **ter uma educação bilíngüe e multicultural**, sendo possível a existência de uma estrutura educacional dentro das aldeias indígenas, como é o caso da Terra Indígena Xaçepó.

O direito de exercer sua cultura, como posto na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, garantiu aos indígenas a possibilidade de serem alfabetizados na língua materna, no entanto, passados 35 anos desde sua promulgação, entende-se que isso é insuficiente para a manutenção da cultura dos povos indígenas, aqui destacando a cultura Kaingang. Dessa forma, entende-se ser emergente a criação de uma Política Linguística plural pelo Estado brasileiro. Entretanto, percebe-se que se está paulatinamente caminhando para isso. E de acordo com Calvet, “[...] só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (Calvet, 2002, p. 146). Uma política linguística plurilíngue seria mais um instrumento jurídico para o exercício da cidadania para aqueles que, desde o início da invenção do Brasil, vem sendo expropriados de sua condição cultural para abrir espaço de construção a um projeto hegemônico e homogêneo de Nação.

Cabe a construção de uma política linguística que tenha como intuito proteger as línguas faladas e escritas, não permitindo, dentro do campo do poder, que uma língua seja colocada em posição hierárquica a outra. As línguas são meios pelos quais todos se conectam e interagem, desse modo, quando a língua enfraquece ou desaparece, não é ela somente quem desaparece, mas também um universo simbólico e subjetivo. Logo, rompendo-se com o cordão umbilical, está-se em um novo mundo, mundo esse com linguagem própria.

O Brasil teve, até o final do século XX, uma tradição de elaboração de políticas hegemônicas de caráter homogêneo, que uniformizavam a partir de um padrão heteronormativo europeu, e no campo linguístico não foi diferente. A língua portuguesa, desde sua transposição e implantação, mais tarde, como língua oficial, vem sendo utilizada ainda hoje pelo Estado como língua única, o que levou ao extermínio de uma variação linguística riquíssima.

Todavia,

A política lingüística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através [...] de sua substituição pela língua

portuguesa. A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Oliveira, 2004, p. 03).

Essa prática do Estado branco e europeizado fica muito evidente quando, no ano de 1500, eram faladas 1.078 línguas, no entanto, no ano 2000, apenas 170 tinha sobrevivido aos massacres linguísticos (Rodrigues, 2002).

O exercício da língua materna é um direito constitucional. Caso este exercício não ocorra, acarretará a marginalização de um povo, pois a língua é o principal e mais evidente padrão cultural de uma cultura. Com seu enfraquecimento, a possibilidade de seu desaparecimento é muito grande. Mediante a tudo isso, reforça-se a necessidade urgente de uma política linguística multilíngue para a contribuição ao exercício da cidadania, equidade social e justiça social dos que ainda hoje são vistos como não iguais ao padrão normativo europeu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se este capítulo com a convicção de que os povos indígenas foram manuseados pelos valores **eurocentristas cristãos e sujeitos** pela Colonialidade/Modernidade Racional que inventou o Brasil, como também inventou a Europa Moderna. Essa, por sua vez, por já ter desenvolvido, na época, elementos de poder mais sofisticados do que aqueles utilizados pelos povos tradicionais, utilizou-os para, no processo de socialização, sujeitar os indígenas aos seus variados interesses. Sendo a língua o meio que possibilitou o domínio e a desumanização de sua condição cultural e a desumanização da própria língua materna, ou seja, a língua como fio condutor das relações sociais através da qual o poder era exercido, ao mesmo tempo que civilizava os indígenas, desumanizava-os e se desumanizava.

Foi mediante a isso, que se constatou que nas culturas indígenas, neste artigo o recorte foi à etnia Kaingang do estado de Santa Catarina, na Terra Indígena Xaçupé, a língua Kaingang é pouco exercida por serem poucos os falantes da língua e pelos indígenas mais novos não darem a ela a devida importância. Isso nos faz refletir da importância que tem a língua para a manutenção de uma cultura, pois sem ela a cultura enfraquece e até mesmo desaparece. É mediante a isso que propusemos a emergência de uma política linguística voltada aos interesses dos povos indígenas, a fim de que, com as línguas indígenas sendo oficializadas como línguas nacionais, a cultura indígena ganhe uma grande reforço afirmativo para a sua manutenção, preservação e reprodução.

A política linguística pode se configurar como um instrumento de encontro aos interesses de uma sociedade plural, diversa, ou seja, uma sociedade cultural em que a diversidade cultural não apenas seja identificada e sim promovida em todos os espaços sociais de circulação da população brasileira em sua diversidade. Pois, reconhecer as línguas indígenas como línguas nacionais é reconhecer que a língua Portuguesa é uma língua possível, dentre tantas outras línguas.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BERGER, Peter, L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. Políticas e direitos linguísticos dos povos brasileiros. **Revista Signótica**, n. 14, p. 129-146, jan./dez., 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7310>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 02 set. 2023.

BRITO, Antonio José Guimarães. Estado nacional, etnicidade e autodeterminação. *In*: COLAÇO, Thais Luzia (org.). **Elementos da Antropologia jurídica**. 2. ed. São Paulo, 2011.

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

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: 2002.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 08 set. 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000, p. 24-32. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira. **Ameríndia**, n. 8, 1983. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/A2D00012.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 80, 2008, p. 115-147. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5551585/mod\\_resource/content/1/para-descolonizar-os-estudos-de-economia-politica-e-os-estudos-pos-coloniais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5551585/mod_resource/content/1/para-descolonizar-os-estudos-de-economia-politica-e-os-estudos-pos-coloniais.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual Política Linguística?** Desafios Glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, Christine *et al.* **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVvk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editora Gedisa, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16080/14369>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. *In*: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (org.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 83-92.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Peru Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005a, p. 117-142. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 12 out. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento da América Latina. Dossiê América latina. **Estudos Avançados**. v.19, n. 55, p.9-31, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/KCnb9McPhytSwZLLfyzGRDP/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 20 out. 2023.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **Ciência Hoje**, vol. 16, n. 95, p. 83-104, nov. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596/30129>. Acesso em: 25 de out. de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. São Paulo, 2008.

XAVIER, Maria E. *et al.* **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FDT, 1994.

# 4

*Pamela Pecegueiro - UNILA*

*Laura Fortes - UNILA*

## **EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE EM CONTEXTO DE FRONTEIRA:**

**UMA ANÁLISE DAS LEIS  
Nº 5.215/2023 E Nº 5.223/2023  
DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU**

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo<sup>5</sup> tem como objetivo analisar as Leis Municipais nº 5.215 de 14 de março de 2023 e nº 5.223 de 20 de março de 2023 de Foz do Iguaçu/PR. Os referidos normativos dispõem respectivamente sobre a obrigatoriedade da implantação dos componentes curriculares de inglês e espanhol nas escolas da rede municipal de ensino e sobre a Educação Plurilíngue/Trilíngue no sistema municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Ambas são frutos de Projetos de Lei (PL 65/2021 e PL 171/2021) de autoria do vereador Adnan El Sayed (PSD), propostos no segundo semestre de 2021 e aprovados quase dois anos depois pela Câmara de Vereadores de Foz do Iguaçu.

As análises aqui apresentadas são fruto das discussões realizadas no âmbito do projeto de pesquisa *Discurso, currículo e políticas de línguas: bilinguismo, multilinguismo, translanguagem*, vinculado à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O projeto constitui a continuidade dos estudos realizados entre 2016 e 2019 no âmbito do Projeto *O currículo como instrumento linguístico: ordem e organização de saberes em contextos educacionais multilíngues e translíngues* (FORTES, 2016a), um desdobramento da tese de doutorado *Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês* apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (Fortes, 2016b).

A partir de aportes da Análise de Discurso e da Linguística Aplicada, o projeto estuda discursividades sobre o currículo e políticas de línguas, envolvendo teorizações e práticas de bilinguismo, multilinguismo e translanguagem. Adotando a concepção de língua

5 Trabalho originalmente apresentado no XI Encontro Internacional de Letras - Diálogos Acadêmicos, na UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu, entre 25 e 27 de setembro de 2023.

como prática local, afetada pela historicidade, tem-se com principal objetivo “Compreender como se constituem os sentidos e saberes sobre a(s) língua(s) nas discursividades sobre o currículo e políticas de línguas implementadas em contextos educacionais bi/multilíngues”.

Para tanto, o presente trabalho apresenta brevemente as políticas linguísticas do município de Foz do Iguaçu, com ênfase nos documentos especificamente relacionados à educação plurilíngue e seus desdobramentos tanto em termos de tramitação e análises em comissão da Câmara Municipal de Vereadores de Foz do Iguaçu como em possíveis rebatimentos nas ações do Executivo Municipal. Em um segundo momento, apresenta análises em relação à concepção de língua que aparece no documento e os sentidos de interculturalidade presentes ou não.

Dessa forma, este capítulo parte da análise documental de textos legislativos (projeto de lei, justificativas, defesas jurídicas, lei) e de revisão bibliográfica pertinente à temática, classificando como documentos principais de análise: o Projeto de Lei nº 65/2021 (texto original e seu substitutivo), a Lei nº 5.215/2023 e a Lei nº 5.223/2023. Como documentos secundários, o Decreto nº 31.091/2023 e a Lei nº 5.247/2023.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM FOZ DO IGUAÇU-PR E AS LEIS Nº 5.215/2023 E Nº 5.223/2023

Localizado em uma região trinacional, o município de Foz do Iguaçu é permeado por uma diversidade cultural e linguística que evidencia um cotidiano translíngue em diversas esferas e contextos: relações de trabalho pendulares, marcadas pelo “vai e vem” entre Brasil e Paraguai, espaços públicos e privados ocupados pelas mais

diversas nacionalidades, Sistema Único de Saúde (SUS) aberto ao atendimento de pessoas estrangeiras, rede escolar municipal composta por cerca de 838 estudantes migrantes/refugiados provenientes de diversos países e, não menos importante, o forte contexto de turismo que movimenta a tríplice fronteira.

Esse cenário exige um esforço de diversos atores (gestores, servidores públicos municipais, legisladores e pesquisadores) para construção de políticas públicas que atendam as demandas específicas de uma região de fronteira. Nesse sentido, a Política Pública de Educação não está apartada desse processo.

Em 7 de junho de 2021, o vereador Adnan El Sayed apresenta o Projeto de Lei nº 65/2021 com a seguinte ementa: “Dispõe Sobre a Educação Plurilíngue/Trilíngue no sistema municipal de ensino de Foz do Iguaçu”. Em 3 de março de 2022, o vereador apresenta Substitutivo ao PL nº 65/2022, que permaneceu em tramitação até março de 2023 quando, em ato do legislativo, é instituída a Lei nº 5.223 de 20 de março de 2023.

A justificativa protocolada pelo Vereador autor da proposta evidencia a localização geográfica do município, os contextos migratórios, os acordos internacionais e os interesses político-econômicos do Estado brasileiro e seus vizinhos. A justificativa pontua ainda as demandas do mundo do trabalho e traz o exemplo de países desenvolvidos que ofertam espanhol e inglês em suas redes de ensino. O Projeto de Lei é acompanhado ainda de uma Defesa Jurídica que é novamente trazida ao cenário de tramitação do PL em agosto de 2022 por solicitação de 8 vereadores que endossam a defesa da aprovação do PL nº 65/2021.

A Defesa Jurídica aborda elementos jurídicos da Constituição Federal que dão competência aos municípios em legislar sobre assuntos de interesse local e complementar a legislação federal e estadual. O texto ainda argumenta sobre a atribuição do Poder Executivo

na execução de políticas públicas, argumentando que “uma vez aprovada determinada matéria que verse sobre inclusão de conteúdo ou disciplina curricular, cabe ao Executivo implementá-la, mais especificamente à Secretaria de Educação”.

A Lei nº 5.223/2023 foi sancionada pela Câmara Municipal de Foz do Iguaçu e promulgada por seu Presidente em 20 de março de 2023, sendo que o texto publicado não alterou o conteúdo do substitutivo ao PL nº 65/2021, de 3 de março de 2022. Cabe ressaltar que o texto original do PL trazia alguns elementos que foram suprimidos em seu texto substitutivo, como, por exemplo, a especificação dos três idiomas da educação trilíngue sendo o português, o inglês e o espanhol.

A Lei nº 5.223/2023 institui para toda Rede Pública Municipal de Ensino a Educação Trilíngue/Plurilíngue, entendida como “aquela que promove a formação integral do estudante, por meio de experiências de aprendizagem conduzidas em três ou mais línguas de instrução”, ou seja, o “plurilíngue” aparece como uma meta de ampliação a ser alcançada. Há, portanto, um imperativo para a educação trilíngue e uma possibilidade aberta à plurilíngue.

A Lei ainda especifica que a “Matriz Curricular das línguas deverá estar contemplada do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola”, além de estipular critérios de formação mínimos para o corpo docente. Por fim, a Lei garante a possibilidade de alteração e nomenclatura das escolas para acrescentar a terminologia “Trilíngue/Plurilíngue” em sua denominação.

Considerando seu caráter de legislação mais generalista, a Lei aponta a necessidade de regulamentação de seus dispositivos, buscando preencher diversas lacunas em termos que operacionalizarão o ensino trilíngue/plurilíngue no município, tais como: o tempo para a implantação gradativa do ensino trilíngue; quais licenciaturas plenas serão consideradas adequadas ao corpo docente; dubiedade

quanto à proficiência como alternativa à formação superior em nível superior; de que forma a SMED pode articular a organização e ampliação de cursos de licenciatura em Letras.

Exatamente seis dias antes da publicação da Lei nº 5.223/2023 como ato do Poder Legislativo, no dia 14 de março de 2023, foi publicada, como ato do Poder Executivo, a Lei nº 5.215/2023, dispondo “sobre a obrigatoriedade da implantação dos componentes curriculares de inglês e espanhol nas escolas da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu”. A Lei é fruto do Projeto de Lei nº 171/2021, novamente, de autoria do Vereador Adnan El Sayed, redigido em novembro de 2021, substituído pelo próprio Vereador por novo texto em setembro de 2022, conteúdo publicado em sua íntegra no texto da Lei.

É importante ressaltar, no entanto, que o texto original do PL nº 171/2021 instituía as disciplinas de língua inglesa e língua espanhola como obrigatórias no currículo da rede pública municipal. O texto da Lei, por sua vez, dispõe sobre a oferta obrigatória desses componentes como “atividades extracurriculares”, sendo que, apenas nas escolas de ensino integral, os componentes farão parte da matriz curricular.

Ao contrário do PL nº 65/2021, não foi possível localizar texto de Defesa Jurídica da matéria. O texto de justificativa, no entanto, aborda como o processo de globalização tem feito com que as fronteiras entre países sejam cada vez mais difusas, enfatizando que a aprendizagem de “idioma estrangeiro” permitiria criar formas de engajamento e participação no mundo, além do intercâmbio cultural. Para o autor do projeto de lei, “uma educação linguística voltada para a interculturalidade” coloca a cidadania e a consciência crítica como temas centrais da proposta.

O texto justificativo ainda atribui ao espanhol e ao inglês o status de “línguas de comunicação internacional”. Nesse ponto, é relevante apontar como esse argumento tende a dar maior relevância à matéria, seguindo a tendência utilitarista da língua, apontando o inglês e o espanhol como as línguas globais, línguas do mercado, sentidos

filiados aos discursos hegemônicos, que constituem predominantemente representações e espaços do dizível sobre as línguas, conforme estudos anteriores (Arnoux, 2007; Fortes, 2019; Pennycook, 2007).

Em síntese, é possível estabelecer um quadro comparativo entre as duas legislações, considerando os seguintes aspectos: delimitação das línguas, modalidades de ensino e a forma como será ofertado, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1 – Comparativo das leis municipais**

Característica	Lei nº 5.215/2023	Lei nº 5.223/2023
<b>Ato de publicação</b>	Poder Executivo	Poder Legislativo
<b>Línguas</b>	Inglês e espanhol	Não especificado
<b>Modalidade</b>	Componentes curriculares	Educação Trilíngue/Plurilíngue
<b>Oferta</b>	Atividade extracurricular (uma hora/aula semanal)	Formação integral / aprendizagem conduzida em três ou mais línguas

*Fonte: elaborado pelas autoras.*

É fundamental destacar um Decreto anterior às duas Leis analisadas até aqui. Trata-se do Decreto nº 31.091 de 25 de janeiro de 2023, que “institui e regulamenta o Programa de Educação em Tempo Integral, no âmbito das Escolas Públicas Municipais de Ensino Fundamental e dá outras providências”.

O Decreto define que o ensino integral será ofertado mediante a realização de atividades no contraturno escolar, em jornada ampliada de no mínimo 3 horas diárias, abrindo espaço para uma “terceirização” para outros espaços que não a escola, mediante a parcerias, convênios ou acordos de cooperação técnica. O Decreto autoriza ainda oficinas a serem desenvolvidas, sendo parte de cunho obrigatório e parte de livre escolha das unidades escolares.

O ensino de “língua estrangeira – Inglês/Espanhol” aparece como componente obrigatório e o art. 15 do referido Decreto estipula

que esse componente “será ministrado por professor efetivo da educação básica, com material didático e assessoramento pedagógico fornecido pela Secretaria Municipal da Educação”. Por outro lado, o Decreto abre a possibilidade de contratação de oficinairos por chamada pública para executarem as diversas oficinas propostas como de livre escolha.

Por fim, cabe o registro de que a Lei nº 5.247 de 17 de abril de 2023, que dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino (SME), de Foz do Iguaçu, não aborda, em nenhum de seus capítulos, qualquer referência ao contexto translíngue da fronteira e a necessidade de um ensino que disponha de uma educação plurilíngue que dialogue com essa realidade.

## ANÁLISES

A importância de uma educação plurilíngue no município de Foz do Iguaçu está relacionada a dois fatores elementares: sua localização geográfica transfronteiriça e o contexto de imigração. Esses dois elementos são chaves para pensar sobre como a educação em contexto de fronteira deve se pautar na riqueza cultural e linguística das crianças que compõem a rede municipal de ensino.

Nesse sentido, o reconhecimento da heterogeneidade linguística que permeia essa região trinacional e receptora de uma diversidade de imigrantes é condição determinante para fazer frente a tendência marcante de uma ideia monolíngue, conforme defende Livi (2022), ou ainda tendenciosa para a formulação de propostas que advogam a necessidade de uma língua franca que atenda demandas presentes na ideia hegemônica de globalização.

Concordamos com Guimarães (2001) que a globalização “[...] é a ampliação do espaço enunciativo de línguas não-só-nacionais”,

ou seja, a globalização deve evidenciar um intercâmbio de línguas e não reforçar uma geografia hierarquizada de dominação linguística. Os espaços ocupados pelas línguas não possuem delimitações rígidas e, novamente nas palavras do autor, é necessário “[...] trabalhar para que os espaços de cada língua sejam também os espaços da outra [trabalhando] a pluralidade das línguas e não a extensão de uma língua como língua franca para o mundo” (Guimarães, 2001).

É importante reconhecer que, ao dispor em seu Art. 2º que “a Escola Trilíngue/Plurilíngue que tem por objetivo desenvolver o ensino e estratégias plurilíngues, considerando a região e contexto de fronteira”, a Lei 5.223/2023 reconhece que a diversidade é constitutiva e que, portanto, o monolingüismo é um mito, especialmente em regiões fronteiriças. Mito que, de acordo com Cavalcanti, “[...] é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (Cavalcanti, 1999, p. 387). Em contraste, línguas e variedades representadas como “internacionais” e “majoritárias” ganham mais visibilidade, evocando imagens de valorização, prestígio e ascensão socioeconômica, conforme analisamos anteriormente em contextos bilíngues de elite (Fortes, 2016b).

Ainda que a proposta inicial do PL nº 65/2021 especificasse as três línguas, português, inglês e espanhol, para a educação trilíngue no município, a supressão dessa especificação na Lei abre possibilidade para algumas reflexões. A maioria dos estudantes migrantes ou refugiados possuem o espanhol como língua materna. Desses, a maior parte é formada por estudantes de nacionalidade paraguaia que oficialmente é um país bilíngue, tendo adotado o espanhol e o guarani como línguas oficiais. Nesse contexto, a proposta de uma escola trilíngue, no município, que adotasse o português, o espanhol e o guarani como línguas de ensino poderia se apresentar como uma proposta pertinente.

Entretanto, a não especificação na Lei de quais são as três línguas a serem adotadas pelas instituições de ensino poderia levar a um contexto em que as línguas com status de prestígio nas relações econômico-sociais ocupassem maior protagonismo, sem levar em consideração a heterogeneidade linguística dos(as) próprios(as) alunos(as).

Aqui, é possível destacar as perspectivas ideológicas que colocam o inglês como a língua privilegiada do processo de globalização e, junto com ele, as línguas legitimadas pelas relações sociais capitalistas como línguas de maior valor. Nessa concepção mais utilitarista da língua, apartando-a da “história social que a molda” (Calvet, 2002, p. 106) a língua torna-se *commodity* e, “para que uma língua entre outras se imponha como a língua legítima é preciso um mercado linguístico unificado, no qual o valor das diversas outras línguas e dos dialetos (sociais ou regionais) seja medido em comparação à língua dominante” (Calvet, 2002, p. 107).

Nesse caminho, é importante que parcerias com universidades, como previsto no texto da Lei, constituam-se como espaços de tensionamento para uma postura mais socialmente localizada, disputando espaços que tão frequentemente são ocupados pelos interesses meramente econômicos do município.

É importante reconhecer que, ao se instituir que a educação trilingue/plurilingue deve promover a “formação integral do estudante”, a Lei nº 5.223/2023 aponta caminhos que podem ser de resistência. A própria Lei carrega um sentido de resistência simbólica ao trazer para a atualidade a importância da educação plurilingue na rede municipal de ensino.

Nesse sentido, colocar no horizonte a “formação integral do estudante” pode ser entendido como um importante reconhecimento de um processo de letramento que não se esgota na alfabetização centrada nos códigos da língua, mas, extrapolando essa importante dimensão, avança para um ensino potencialmente crítico e emancipador, na medida em que permite a ampliação de repertório cultural, de valores de coletividade e empatia.

Nesse contexto, a formação docente deve ser considerada central e determinante. Acolher a riqueza e heterogeneidade cultural dos alunos e alunas da rede municipal de ensino exige um olhar pautado pela ótica dos Direitos Humanos e dos Direitos Linguísticos, além de exigir a criticidade de uma perspectiva anticolonial que não reproduza posturas que buscam “aculturar” o outro.

Em relação ao corpo docente, apenas a Lei nº 5.223/2023 apresenta dispositivo relacionado à habilitação necessária para instituição da Educação Trilíngue/Plurilíngue no município. A normativa define a necessidade de licenciatura plena, sem especificar a área de formação, além de possibilitar que o(a) docente, independente da formação, possua proficiência com carga horária mínima de 360h ou nível que comprove a segunda língua adotada, mediante certificação. Note-se que tampouco há determinação específica quanto à certificação, produzindo um efeito de indeterminação discursiva que, conforme estudo anterior (Grigoletto; Fortes, 2022), tem perpassado documentos de políticas linguísticas e educacionais no Brasil em sua constituição histórico-social.

Por sua vez, a Lei nº 5.215/2023, como ato do Poder Executivo, atribui à Secretaria Municipal da Educação (SMED) a responsabilidade da “organização e o planejamento das formações iniciais/continuadas do corpo docente”. Como já destacado neste capítulo, não foi possível encontrar nenhum outro normativo (portaria, decreto ou resolução) que regulamenta a oferta dos componentes curriculares de inglês e espanhol nas escolas municipais.

É fundamental destacar que a execução de qualquer política pública exige condições materiais para sua implementação. A contratação de corpo docente qualificado, nos moldes da própria normativa (licenciatura plena ou curso/proficiência), é fundamental para que o objetivo da Lei nº 5.223/2023 se cumpra. A previsão de que o município poderá implementar o Ensino Trilíngue/Plurilíngue de forma gradativa com o quadro de professores concursados do município fragiliza sua operacionalização e desresponsabiliza o Poder Público em realizar concurso para provimento de quadro docente habilitado.

A Lei ainda atribui à SMED a possibilidade de “[...] articular a organização e a ampliação dos cursos de graduação em Licenciatura em Letras [...] em parceria e colaboração com as Universidades”, como uma forma de promover e otimizar a formação inicial, continuada e de capacitação do corpo docente do município. A proposta se mostra pouco palpável, considerando a esfera de atuação da Secretaria, além de apontar uma alternativa de longo prazo.

Por fim, é importante o registro de que a Lei nº 5.215/2023 revogou a Lei Municipal nº 1.520 de 28 de novembro de 1990. Essa Lei, anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituiu no município “o idioma espanhol, como matéria de ensino obrigatório na rede municipal de ensino de 1º Grau”, devendo ser ofertada uma vez na semana. Considerando os limites deste capítulo e sua base de pesquisa bibliográfica, não foi possível verificar se a referida Lei era considerada nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas municipais. Entretanto, podemos inferir, a partir de estudos como o de Teixeira e Amato (2018), que as práticas pedagógicas e os PPPs tendem a se distanciar das realidades socioculturais vivenciadas pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contextos sociolinguisticamente complexos, como é o caso de regiões de fronteira, exigem uma política linguística de inclusão atenta à diversidade e heterogeneidade cultural e linguística das pessoas que ocupam esse espaço. O currículo é um instrumento linguístico determinante neste espaço de disputa, pois se configura como “um construto histórico-político que descreve e instrumentaliza os saberes sobre a língua e seu ensino, dando-lhes uma forma, uma interpretação, um recorte, uma organização” (Fortes, 2021, p. 967).

As Leis nº 5.223/2023 e nº 5.215/2023 abrem um caminho importante para disputas de sentidos e possibilidade de intervenção

na realidade do ensino público municipal com impactos não apenas no âmbito dos direitos linguísticos, mas nos direitos sociais de forma mais ampla. A oferta efetiva de um ensino plurilíngue caminha de mãos dadas com a noção de cidadania, com a possibilidade de acessar direitos e lugares na sociedade que não se acessariam sem essas línguas.

Cavalcanti nos alerta, entretanto, que

[...] não adianta simplesmente mudar as matérias do currículo. Isso tem que acontecer juntamente com a determinação do perfil do aluno entrante e seu objetivo, com o pressuposto filosófico que faz o tecido do curso, com o entrelaçamento dos objetivos das diferentes disciplinas e do pessoal envolvido (Cavalcanti, 1999, p. 405).

A disputa desse espaço, de forma que reconheça a diversidade como um valor central, passa pela necessária formação do corpo docente para um efetivo conhecimento do outro, das culturalidades, para uma sensibilização em pensar os sujeitos que estão falando essas línguas em seus múltiplos contextos. Além disso, exige o compromisso político e financeiro do município em prover os meios necessários, tanto com a realização de concurso público para contratação de corpo docente habilitado como na oferta e estímulo à formação e capacitação continuada do quadro docente atual.

Mesmo diante de tais fragilidades, é fundamental ressaltar a potencialidade das Leis aqui analisadas como instrumentos fundamentais no reconhecimento da diversidade de culturas presentes na região de fronteira e na importância de ofertar uma formação mais democrática, ampliando os direitos linguísticos e culturais das crianças e adolescentes que compõem a rede municipal de ensino.

Por fim, destaca-se que a efetiva aplicação e operacionalização das Leis nº 5.223/2023 e nº 5.215/2023 se darão nos próximos anos, considerando que a composição orçamentária municipal para o ano de 2023 foi delimitada no ano anterior. Dessa forma, novas análises e processos investigativos poderão evidenciar se os caminhos trilhados pelo município possibilitaram a efetivação dos normativos legais ou apenas relegaram ao texto frio da lei as possibilidades de

alçar o município a um cenário de respeito e promoção da diversidade e riqueza cultural e linguística de seus habitantes.

## REFERÊNCIAS

ARNOUX, E. N. 'La lengua es la patria,' 'Nuestra lengua es mestiza' y 'El español es americano': desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española. **Miradas sobre la lengua**, 2007. Disponível em: <https://miradassobrelengua.blogia.com/2007/091701-elvira-narvaja-de-arnoux-lalengua-es-la-patria-nuestra-lengua-es-mestiza-.php>. Acesso em: 1 ago. 2023.

CALVET, L. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *In*: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.

FORTES, L. O currículo como instrumento linguístico: ordem e organização de saberes em contextos educacionais multilíngues e translíngues. **Projeto de Pesquisa**. UNILA: Foz do Iguaçu, 2016a.

FORTES, L. **Entre o silêncio e o dizível**: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês. 2016. 444 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016b.

FORTES, Laura *et al.* **Línguas adicionais no ensino fundamental**: Experiências didático-pedagógicas e construção de políticas linguísticas interculturais/translíngues em contexto de fronteira. *Revista X, [S.l.]*, v. 16, n. 3, p. 961-984, jun. 2021.

FOZ DO IGUAÇU. **Decreto nº 31.091 de 25 de janeiro de 2003**. Institui e regulamenta o Programa de Educação em Tempo Integral, no âmbito das Escolas Públicas Municipais de Ensino Fundamental e dá outras providências. Foz do Iguaçu: Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. Diário Oficial nº 4.590, 2023.

FOZ DO IGUAÇU. **Lei Municipal nº 5.215 de 14 de março de 2003**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação dos componentes curriculares de Inglês e Espanhol nas escolas da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. Diário Oficial nº 4.620, 2023.

FOZ DO IGUAÇU. **Lei Municipal nº 5.223 de 20 de março de 2023.** Dispõe sobre a Educação Plurilíngue/Trilíngue no sistema municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: Câmara Municipal de Foz do Iguaçu. Diário Oficial nº 4.625, 2023.

FOZ DO IGUAÇU. **Lei nº 5.247 de 17 de abril de 2003.** Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino - SME, do Município de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. Diário Oficial nº 4.590, 2023.

FOZ DO IGUAÇU. **Projeto de Lei nº 65/2021.** Dispõe Sobre a Educação Plurilíngue/Trilíngue no sistema municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Câmara Municipal de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: Disponível em: <https://sapl.fozdoiguacu.pr.leg.br/materia/14175>. Acesso em: 1 ago. 2023.

FOZ DO IGUAÇU. **Projeto de Lei nº 171/2022.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação das disciplinas de Inglês e Espanhol na grade curricular das escolas da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Câmara Municipal de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: Disponível em: <https://sapl.fozdoiguacu.pr.leg.br/materia/17963>. Acesso em: 1 ago. 2023.

GRIGOLETTO, M.; FORTES, L. Sentidos em movimento e trabalho do equívoco: uma leitura discursiva da proposta curricular nacional para a oferta de educação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 2, p. 376–390, 2022.

GUIMARÃES, E. Política de Línguas na América Latina. **Relatos 7**, Campinas - HIL/ UNICAMP, n. 7, p. 5-11, 2001.

LIVI, C. C. dos S. **Política de Línguas na Fronteira:** Sentidos de Diversidade, Monolingüismo e Práticas Translígües. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. *In*: MAKONI S.; PENNYCOOK, A. (ed.) **Disinventing and Reconstituting Languages**. Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2007, p. 90-115.

TEIXEIRA, R. G.; AMATO, L. J. D. O Outro e a Escola: análise relacional dos Parâmetros Curriculares e do Discurso de Professores/as em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2018. DOI: 10.23899/relacult.v3i3.515. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/515>. Acesso em: 26 nov. 2023.

The background is a complex, abstract geometric pattern composed of numerous overlapping triangles in various shades of blue, purple, red, and yellow. Overlaid on this pattern is a network of stylized human figures. Each figure is represented by a circular outline containing a silhouette of a person's head and shoulders. These figures are interconnected by thin, light-colored lines, suggesting a social or professional network. The overall aesthetic is modern and digital.

# 5

*Andréa Carolina Bernal - UNIOESTE*

## **OS SURDOS NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-221-2.5

## INTRODUÇÃO

O Brasil, país de dimensões continentais, localizado na América do Sul, com uma população de 203.080.756 habitantes (IBGE, 2024), é conhecido por sua diversidade linguística e cultural, abrigando indígenas, migrantes, imigrantes, refugiados e surdos. Considero que a primeira língua dos surdos seja a Língua Brasileira de Sinais (Libras); e a segunda língua, a língua oficial nacional, o português.

Existem mais de 2,5 milhões de surdos no Brasil (PNS, 2019), porém, desse número, somente 22,4% são fluentes em Libras (PNS, 2019). A Comunidade Surda, por um longo tempo, vem defendendo a valorização da Libras, por ser essa a língua através da qual os surdos podem ter asseguradas sua identidade e condições de exercerem cidadania plena. Desde a década de 1990, houve um movimento dos surdos brasileiros pela valorização da Libras, culminando na Lei nº 10.656 de 2002 e no Decreto nº 5.625 de 2005. Contudo, ainda é necessário conscientizar a sociedade sobre a importância da Libras, combatendo preconceitos e reconhecendo a língua e cultura próprias dos surdos, para promover melhores condições de cidadania.

O **objetivo** deste capítulo é apresentar um histórico da presença (ou ausência) do tratamento dado aos surdos nas políticas linguísticas e educacionais brasileiras, visando a valorização da Língua de Sinais. Para alcançar esse objetivo e visando apresentar os termos que compõem essa história, considero essencial expor essa história, desde o século XVIII até os dias atuais.

Este texto deriva de **revisão bibliográfica e pesquisa documental** sobre a história dos surdos, instrumentos legais relacionados à Libras e os termos utilizados em diferentes épocas. Foram reunidas informações, a partir da leitura de textos de diversos autores, incluindo Fernandes (2018), Mazacotte (2018), Rocha (2008), Sacks (1998) e Brito (1993), entre outros, para descrever em que período

e ano esses eventos ocorreram, organizando-os em uma linha do tempo histórica. Assim, foi possível identificar as conquistas nas políticas linguísticas e educacionais para os surdos, tanto no contexto mundial quanto no Brasil. Além disso, foram estudadas as políticas linguísticas por meio das obras de pesquisadores como Berger (2017, 2021), Savedra e Lagares (2012) e Fernandes (2018), entre outros.

Os **objetivos específicos** do texto foram assim delineados: a) reunir dados históricos relacionados às Língua de Sinais; b) analisar esses dados em um cronograma de eventos e lutas históricas relacionadas à sociedade e à Língua de Sinais; c) identificar as normas em diversos contextos, com ênfase nas leis brasileiras referentes à Língua de Sinais; e d) compreender por que os surdos consideram a Língua de Sinais como sua língua natural. Em resumo, este capítulo visa sensibilizar os leitores quanto às demandas dos surdos, para promover a empatia, respeito e valorização pela Libras, e, como efeito, contribuir para uma melhor qualidade de vida dos surdos na sociedade brasileira ouvinte.

Como este capítulo trata de **políticas linguísticas e educacionais**, considero importante definir esses termos. Segundo Savedra e Lagares (2012, p. 12), as políticas linguísticas se referem à “determinação de grandes escolhas relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades e planificação linguística como a política linguística posta em prática, representando um ato de autoridade.” Entendo que, como o Brasil é um país de grandes dimensões e intensamente multilíngue, é fundamental ter uma abordagem de políticas linguísticas para compreender esse fenômeno. Conforme Berger (2021, p. 120):

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

de línguas é, portanto, um tema de discussão do campo da Política Linguística.

Isso quer dizer que, em diversas regiões do Brasil, destaca-se uma grande diversidade linguística e cultural, tema amplamente discutido no campo da Política Linguística. Essas políticas abordam questões como a escolha de línguas oficiais, a preservação de línguas minoritárias, a promoção do multilinguismo e a definição de padrões educacionais linguísticos.

Na comunidade surda brasileira, os surdos se comunicam utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com avanços em pesquisa e tecnologia, tem-se ampliado o conhecimento sobre essa comunidade, que possui sua própria língua e cultura. Compreender a importância da Libras é essencial para o dia a dia dos surdos.

## A PRESENÇA DOS SURDOS E DAS LÍNGUAS DE SINAIS NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS

Sabemos que os surdos e a sua língua sempre estiveram presentes na história das sociedades, porém políticas linguísticas voltadas para essa comunidade nem sempre estiveram presentes nas decisões. Por essa razão, apresento importantes informações e fatos que contribuíram para a visibilidade dos surdos e de suas línguas de sinais em diferentes contextos. Exponho alguns fatos, a partir de pesquisa bibliográfica, para que possamos acompanhar esses movimentos, constituídos de avanços e retrocessos, ao longo da história, em ordem cronológica.

Começo a expor fatos a partir do século XVIII. Na Europa, os surdos pobres eram excluídos da educação, que era reservada apenas aos nobres. O abade francês Charles Michel de l'Épée mudou a

história dos surdos ao perceber que eles se comunicavam através da *Langue des Signes Françaises* e ao aprender a antiga língua gestual francesa, que já existia na época. Assim, começou a ensinar aos surdos, desenvolvendo os *sinais metódicos* (Sacks, 1998; Moura, 2000). l'Epée fundou o *Institut National de Jeunes Sourds* de Paris em 1771, oferecendo formação geral aos surdos e salvando-os da exclusão social. Após a formação, os surdos foram espalhados pelo mundo, incluindo figuras como Clerc (EUA) e Huet (Brasil). Após sua morte, l'Epée foi considerado o pai dos surdos e benfeitor da humanidade pela Assembleia Nacional Francesa (Moura, 2000).

Simultaneamente, o abade alemão Samuel Heinicke ensinou surdos a ler, escrever e praticar a leitura labial, focando na oralidade e na comunicação escrita, e fundou um instituto para surdos na Alemanha em 1778. Heinicke desconsiderava a língua de sinais, acreditando que prejudicava o desenvolvimento da oralidade e do pensamento, resultando em atraso na fala (Sacks, 1998; Mazacotte, 2018). Ele visava normalizar os surdos para a inclusão social e é reconhecido como pai do método alemão (Sacks, 1998; Moura, 2000; Sanchez, 1990).

A partir desse momento histórico, iniciou-se um conflito entre o **Gestualismo**, que defendia a Língua de Sinais, e o **Oralismo**, que promovia o uso da língua oral. Segundo Fernandes (2018, p. 23), o Gestualismo era representado pelo método criado por l'Epée, que defendia a ideia de que a mímica constituía a linguagem natural dos surdos. Hoje conhecida como Língua de Sinais, os surdos aprendiam utilizando-a. Segundo Mazacotte (2018, p. 31):

[...] a língua de sinais como uma língua natural dos surdos e concluiu que ela acontece por meio da modalidade gestual-visual e que é um verdadeiro meio de comunicação e desenvolvimento do pensamento. [...] Os surdos conseguiam sinalizar qualquer texto escrito ou escrever textos de forma correta em francês. Também alunos surdos eram capazes de planejar adequadamente a linguagem escrita e traduzir sem dificuldades na leitura.

Por outro lado, o Oralismo é descrito como uma “filosofia educacional que desenvolve estratégias metodológicas baseadas em práticas de reabilitação da audição e da fala por meio de treinamento intensivo e da utilização de aparelhos auditivos” (Fernandes, 2018, p. 14). Nesse período, no Brasil, os surdos ainda permaneciam à margem dos sistemas educativos. Em 1855, D. Pedro II convidou E. Huet, um professor surdo, do Instituto Surdo Mudo de l’Epée, na França. Em 26 de setembro de 1856, foi fundado o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. O INES foi um marco social ao reconhecer que os surdos podiam ser educados e úteis à sociedade. As aulas eram ministradas em Língua de Sinais e incluíam disciplinas como aritmética, língua portuguesa, leitura labial, linguagem articulada, geografia, história do Brasil e doutrina cristã. Em 1875, Flausino José da Costa Gama, ex-aluno do INES, publicou a “Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos”, o primeiro registro da Língua de Sinais no Brasil (Rocha, 2008).

Apesar do conflito entre os defensores do oralismo e do gestualismo, em 1880, na cidade de Milão, Itália, ocorreu o II Congresso Internacional de Educação dos Surdos, reunindo médicos, equipes multifuncionais e professores de surdos. Durante o congresso, foi votada a “proibição” da Língua de Sinais em favor do oralismo na educação dos surdos. Esse período foi difícil para os surdos, que perderam seus empregos e foram submetidas as terapias de fala e de audição, sendo tratados como indivíduos com *deficiência auditiva* a serem “normalizados”. Sanchez (1990) se refere a isso como “*una pedagogía para corregir*”. O Congresso de Milão teve um impacto significativo na educação dos surdos, que resistiram à imposição da língua oral por mais de 100 anos, criando associações de surdos para preservar sua cultura e língua.

No Brasil, segundo Rocha (2008), o INES começou a sentir os efeitos do Congresso de Milão em 1911, quando a Língua de Sinais foi proibida e os surdos foram obrigados a se comunicar oralmente,

sob risco de castigos físicos. Muitas escolas adotaram o método do oralismo, levando à perseguição à Libras. Porém, os surdos resistiram e preservaram a língua secretamente.

Os surdos, considerados como “pacientes em tratamento”, permaneciam em instituições e centros de reabilitação, enquanto os professores agiam como terapeutas, buscando “curar” a surdez. Apenas quando atingiam os objetivos estabelecidos, os surdos eram então incluídos nas escolas públicas junto com os estudantes ouvintes.

No Brasil, em 1937 foi criado o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), vinculado ao Ministério da Cultura, responsável pela preservação e divulgação do patrimônio nacional. Seu objetivo é orientar e fiscalizar o patrimônio cultural material e imaterial<sup>6</sup>. Considerando que a Libras é reconhecida como um patrimônio imaterial, há uma rica tradição de contos históricos, literatura, poesia e arte expressos em Libras.

Em 10 de dezembro de 1948, a ONU instituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um documento que estabelece os direitos básicos de todos os seres humanos. Nela, defende-se a vida digna de um cidadão, independente de nacionalidade, etnia, sexo, língua, política ou religião. As pessoas surdas começaram a lutar e levantar a bandeira pelo direito ao uso da Língua de Sinais e pela resistência dos sujeitos surdos, combatendo o discurso clínico e adotando um novo conceito: o sujeito surdo bilíngue.

Em 1951, em Roma, Itália, foi fundada a *World Federation of the Deaf – WFD* (Federação Mundial dos Surdos), uma organização não governamental internacional reconhecida pela ONU. Seu

6 **Cultura material** – é composta por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza, sujeitos a forma de preservação como registro, inventário e tombamento; **Cultura imaterial** – não é um objeto ou algo concreto, mas sim narrada oralmente ou por meio de práticas e rituais transmitidos ao longo das gerações. Isto inclui tradições, conhecimentos, expressões artísticas, práticas sociais, língua, contos populares e entre outros. No caso dos surdos, eles se expressam em Libras para expor sua história, conhecimentos, artes e contos. (IPHAN).

objetivo é lutar pelo reconhecimento das línguas de sinais, pela melhoria da educação dos surdos, pelo acesso ao ensino superior, pela formação de intérpretes e pela difusão da cultura surda. Atualmente, a WFD está sediada na Finlândia.

Na educação dos surdos, a ideia de que o surdo ao aprender a falar seria capaz de expressar a plenitude do pensamento humano tornou-se muito forte. Façamos uma reflexão: é sabido que a inteligência não pode ser medida apenas pela capacidade de falar ou ouvir, pois cada indivíduo possui habilidades únicas e a inteligência pode se manifestar de diferentes formas. Nesse sentido, citamos Sánchez (1990, p. 32):

Hoy sabemos que lo sordo es tan inteligente como puede serlo cualquier ser humano, que los sordos sí pueden recibir educación, y que la falta de oído no impide el dominio de las ideas más abstractas y complejas, porque sabemos que la lengua de señas le permite al sordo acceder a todos los niveles del conocimiento, y que es un instrumento de comunicación equivalente en todo aspecto a las lenguas naturales utilizadas por los oyentes.

A proibição da língua de sinais persistiu por um tempo, mas os resultados foram insatisfatórios, pois poucos surdos conseguiam completar seus estudos. Para “normalizar” os surdos, proibia-se o uso da língua de sinais e concentrava-se na reabilitação e naturalização biológica. Os movimentos, as lutas e os estudos sobre língua de sinais começaram a ganhar força a partir de 1960. Em Washington, EUA, por volta do ano de 1964, pesquisadores linguísticos da *Gallaudet University*, liderados por William Stokoe, comprovaram que a língua de sinais usada por surdos possuía todas as características de uma língua natural. Citando Pereira,

A análise das propriedades formais da língua de sinais americana revelou que ela apresenta organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas,

incluindo um nível sublexical de estruturação interna do sinal (análoga ao nível fonológico das línguas orais) e um nível gramatical, que especifica os modos como os sinais devem ser combinados para formarem frases e orações (Pereira, 2011, p. 17).

Isto significou um avanço, já que foi comprovado que a Língua de Sinais possui a mesma estrutura linguística da língua oral, marcando um novo marco na história da Comunidade Surda no Mundo (Sacks, 1998, Mazacotte, 2018).

Em 1970, no Brasil, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), atualmente conhecida como Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A FENEIS tem como finalidade a defesa política, linguística, educacional, cultural, empregatícia, de saúde e assistência social em favor da Comunidade Surda Brasileira, sendo filiada à Federação Mundial de Surdos (WFD). Segundo Fernandes (2018, p. 27), “[...] a partir da década de 1970, a principal bandeira de luta política dos surdos é o reconhecimento de sua condição de minoria linguística e a defesa da educação bilíngue como política educacional”.

No Brasil, o fracasso do oralismo teve uma nova direção na educação na década 1990, com a adoção da Comunicação Total. Essa abordagem “pressupõe a utilização de qualquer recurso linguístico para facilitar a comunicação com a pessoa surda, como a fala, a língua de sinais, o alfabeto datilológico, a leitura labial, a mímica, a dramatização, entre outros” (Fernandes, 2018, p. 27). O principal objetivo era utilizar várias formas de comunicação para que o surdo pudesse aprender e se expressar de maneira diferenciada (Pereira, 2011).

A Comunicação Total teve pontos positivos: ao aprenderem a língua de sinais, os surdos melhoram a sua interação, comunicação, aprendizagem e qualidade de vida; e negativos: o português sinalizado desfigura a estrutura gramatical da Língua de Sinais, gerando

confusão sobre qual é a língua materna. Isso implica no uso concomitante de uma língua oral e de uma língua de sinais.

Segundo Brito (1993), a Comunicação Total seria uma nova forma de oralismo, utilizando a língua de sinais apenas como apoio à língua falada. Os professores ouvintes ensinam, enquanto surdos atuam como monitores, ensinando apenas os sinais. Ao aprenderem sinais soltos ou por palavras, sem contextualização, corre-se o risco de que o aprendizado fique vago, ignorando-se toda a complexidade estrutural específica da língua de sinais. Ainda assim, naquele momento histórico, a Comunidade Surda Brasileira não estava satisfeita com as decisões sobre as políticas linguísticas e educacionais e começou a se mobilizar em busca de seus direitos. Assim, em 1983, foi criada uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, no Rio de Janeiro.

Em 1945, foi fundada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU). Seu objetivo é promover a paz por meio da cooperação internacional em educação, ciência, cultura e comunicação.

Durante o período de redemocratização no Brasil, a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, marcou avanço significativo na valorização dos direitos de minorias, incluindo a comunidade linguística. Esse período trouxe maior reconhecimento das línguas de minorias (étnicas) e das línguas de sinais nas políticas linguísticas brasileiras.

A partir da década de 1990, a abordagem de Comunicação Total foi enfraquecendo e se deu uma nova abordagem: Educação Bilíngue de/para surdos. Segundo Skliar (2009, p. 7), essa "proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas - características

da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas - e como um reconhecimento político da surdez como diferença". Essa nova abordagem promove o acesso à língua de sinais e à língua nacional escrita, reconhecendo as diferenças linguísticas e culturais dos surdos, e mudando a perspectiva sobre a surdez de uma visão clínica para uma visão antropológica. A comunidade surda, assim, defende a valorização da língua de sinais.

Em 1990, UNESCO organizou um evento que reuniu representantes de vários países e Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades privadas sem fins lucrativos que defendem e promovem causas políticas. As ONGs atuam em áreas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. Assim, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia. Desse documento, podemos citar os seguintes artigos:

Art. 1: 2) Respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual;

Art. 2: 2) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;

Art. 3: 4) Assumir compromisso dos grupos minorias étnicas, raciais e linguísticas de não sofrer qualquer tipo discriminação no acesso às oportunidades educacionais; 5) As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo;

Art. 5: [...] Alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. [...] As línguas a serem utilizadas na educação (UNESCO, 1990, p. 5-8).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos observa que, no aspecto linguístico, é fundamental respeitar a língua de sinais

e conservá-la para as futuras gerações como parte de sua herança cultural. É crucial que as crianças surdas aprendam a Língua de Sinais desde cedo para um desenvolvimento cognitivo e emocional adequado. Também, na gestão das línguas na educação, as escolas precisam decidir qual língua será usada na sala de aula como meio de instrução, dentre outras decisões (Berger, 2017). No Brasil, de acordo com a Constituição de 1988, o português é a língua oficial, mas, reflitamos, como fica a situação dos surdos?

Em 1993, a pesquisadora Lucinda F. Brito foi a primeira a estudar a Língua de Sinais no Brasil. Ela identificou duas línguas de sinais no país: “a Língua de Sinais Brasileira Kaapor (LSKB), usada por índios surdos na selva amazônica, e a Língua de Sinais Brasileira, usada nas capitais e em outros centros urbanos do Brasil (LSCB).” (Brito, 1993, p. 1). Conforme Brito (1993) afirma, todos os surdos têm direito à igualdade linguística, à aprendizagem e à valorização da língua materna (Língua de Sinais). Ela defende que a Língua de Sinais não é mímica nem uma expressão artística, mas sim uma língua natural dos surdos.

Quando aceito a língua de outra pessoa, eu aceitei a pessoa... Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é a parte de nós mesmos... Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los. Ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo.” Terje Basilier, psiquiatra surdo norueguês (Brito, 1993, p. 75).

Como se vê, a língua, “além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda” (Brito, 1993, p. 75). Isso quer dizer que a pesquisadora é surda e, quando se expressa em Libras, eu a identifico. “O problema das minorias linguísticas é, muitas vezes, não apenas a

privação de sua língua materna, mas sobretudo a privação de sua identidade cultural” (Brito, 1993, p. 75). Se me privarem da língua de sinais, afinal, quem eu sou?

Por isso, é fundamental que a criança surda aprenda Libras desde pequena, pois “o atraso no desenvolvimento linguístico acarreta atraso no desenvolvimento cognitivo” (Brito, 1993, p. 76). Idealmente, mesmo que os pais sejam ouvintes, a família deve encaminhar a criança para a escola bilíngue de surdos ou classe bilíngue para surdos em sua cidade ou associação de surdos o mais cedo possível. Isso proporcionará à criança um contato linguístico precoce, tornando sua jornada escolar desde a educação infantil mais tranquila. Caso isso não aconteça, ela terá que aprender o dobro: Libras e o conteúdo escolar.

No ano de 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso à qualidade, em parceria com a UNESCO, dando origem à nova concepção de *Educação Inclusiva*, por meio da Declaração de Salamanca, na Espanha. Essa declaração ressaltou que as políticas educacionais devem levar em total consideração as diferenças e as situações individuais, reconhecendo a importância da *linguagem de signos* como meio de comunicação entre os surdos:

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da **linguagem de signos** como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua **língua nacional de signos**. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (Unesco – Declaração de Salamanca, nº 19).

A partir de então, deu-se início a um movimento pela educação inclusiva e fortaleceu-o. No ano de 1996, em Barcelona, foi realizada uma Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos, e foi aprovada uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, com o objetivo de defender as línguas ameaçadas de extinção. No mesmo ano, no Brasil, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que possui um capítulo específico para a Educação Especial (Cap. V). Isso fortaleceu o movimento pela inclusão de pessoas com deficiência na escola, e os surdos começaram a aprender a Libras, sua cultura e identidade. As associações de surdos no Brasil cresceram e se fortaleceram. No Paraná, em Foz do Iguaçu, na Câmara Municipal, foi aprovada a Lei nº 2.055, em 19/12/1996 – Lei da *Linguagem Gestual* do Surdo Iguaçuense.

Art. 1º Fica reconhecida oficialmente, pelo Município de Foz do Iguaçu, a *linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS* - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Na época da transição da Comunicação Total para a Educação Bilíngue para surdos, as instituições e “escolas especiais” para surdos mobilizaram-se pelos direitos dos surdos em diversas áreas, principalmente na educação. Começando um conflito entre a educação inclusiva e a educação bilíngue para surdos.

Em 1999, ocorreu o Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em Porto Alegre/RS. A Comunidade Surda elaborou um documento intitulado “A educação que nós surdos queremos”, enfatizando a importância de as crianças surdas aprenderem Libras desde cedo e da valorização de Libras. Nesse mesmo ano, foi fundado o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), em Florianópolis/SC, dedicado aos estudos sobre diversidade linguística e formulação de políticas linguísticas. O IPOL trabalha com a conscientização

sobre a importância da diversidade linguística e na defesa dos direitos linguísticos das comunidades falantes de línguas minoritárias no Brasil. Em 2014, o IPOL incluiu o Inventário da Libras, em parceria com a UFSC, com foco na sistematização de dados sociolinguísticos dessa língua, utilizando a produção acadêmica da UFSC.

Grupos de pesquisadores das universidades UFRJ, UFSC, UFRGS, INES realizaram pesquisas sobre a língua de sinais dos surdos e levantaram vários dados que comprovaram que essa tem estrutura semelhante à língua falada. Isso evidencia que os surdos possuem sua própria língua e cultura. Com base nessa mobilização, o tema foi levado até Brasília e, em 24 de abril de 2002, foi aprovada a Lei Federal nº 10.436:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Essa lei é conhecida como Lei de Libras: Língua Brasileira de Sinais e representa um grande marco histórico para a Comunidade Surda Brasileira. Devido à evolução do mundo, incluindo avanços em tecnologia, política linguística, sociolinguística, antropologia e linguística, houve uma mudança de perspectiva em relação aos surdos, cuja língua é Libras. Reconheceu-se, assim, sua capacidade de exercer igualdade com as pessoas ouvintes (referindo-se àqueles que não são surdos). Ao observar que estrangeiros, refugiados e indígenas têm suas línguas e culturas respeitadas, torna-se evidente a necessidade de também respeitar os surdos.

É importante compreender que, para os surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é sua primeira língua, enquanto o Português é sua segunda língua na modalidade escrita. Complementando a Lei de Libras, foi criado o Decreto nº 5.626, em 22 de dezembro de 2005, conhecido como o Decreto de Libras. O documento aborda a formação de profissionais na área, incluindo instrutores e professores de Libras para ensinar a língua, e os intérpretes de Libras para realizar a tradução e interpretação entre Libras e Língua Portuguesa.

Após a aprovação do Decreto de Libras, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) inaugurou em 2006 o curso de Graduação em Letras Libras – Licenciatura, em Florianópolis/SC. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi estabelecida, assegurando serviços de Intérpretes de Libras, disciplina obrigatória em cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, ensino de Libras nas escolas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com isso, os estudantes surdos podem estudar na escola pública com a presença de ILS em contraturno no atendimento na sala de recurso AEE.

No ano de 2010, o Decreto nº 7.387 sobre Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) foi aprovado, reconhecendo e registrando a diversidade linguística no Brasil. Essa iniciativa é importante, pois promove o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística e cultural do país. A Libras é uma língua utilizada pela comunidade surda no Brasil e foi incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) no ano de 2022.

A Comunidade Surda intensificou a luta por seus direitos, resultando na aprovação da Lei de Intérpretes de Libras nº 12.319, em setembro de 2010, e na aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência no Paraná, nº 18.419, de 7 de janeiro de 2010. Dentro dessa lei, há uma disposição específica sobre Libras (Artigo

7º). Também surgiu o Curso de Graduação em Letras Libras – Bacharelado, na UFSC, para a formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS).

Após 12 anos da aprovação da Lei de Libras, foi “instituído o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” em 24 de abril com a Lei nº 13.055 de 2014. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146, garantiu direitos práticos de acesso à comunicação e à informação em Libras. Em 2017, a Comunidade Surda começou a discutir a regulamentação de carreira dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais para surdos cegos, resultando na Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.

Ainda em 2017, graças ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável por organizar e aplicar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), houve prova em Libras para estudantes surdos e uma redação com a temática: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Essa foi a primeira vez na história em que os surdos tiveram acesso a uma prova em Libras, representando um grande avanço linguístico.

No mesmo ano, teve a Assembleia Geral da ONU em Genebra, Suíça, a Federação Mundial dos Surdos (WFD) alcançou um marco significativo com a aprovação da Resolução nº 72/161, oficializando Dia Internacional das Línguas de Sinais.

Durante a pandemia de COVID-19, iniciada em 2020 no Brasil, os surdos mantiveram seu movimento ativo por meio da tecnologia, produzindo vídeos educativos e informativos ganhando visibilidade em várias mídias, shows, jornais, palestras e lives com Intérpretes de Libras (ILS), promovendo conscientização e empatia. Em 2021, foi

aprovada a lei nº 14.191, de 03 de agosto, que dispõe sobre a *modalidade de educação bilíngue para surdos* na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No capítulo V-A:

Art. 60-A: Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em **Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua**, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Art. 78-A: I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a **valorização de sua língua e cultura** (Brasil, 2021).

Nessa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), finalmente são reconhecidas as conquistas almejadas pela comunidade surda há muito tempo, com a Libras sendo reconhecida como a primeira língua na escola bilíngue de surdos, e valorizada como tal.

[...] São muitos os desafios que permeiam o acesso à língua escrita pelos Surdo, tornando-os estrangeiros em seu próprio país, onde sua língua visual ainda é “desconhecida” e “desprestigiada” em detrimento da língua nacional e estas questões, presentes nos discursos dos surdos, reafirmam o que foi argumentado até aqui (Vasconcellos, 2017, p. 123).

Diante das lutas e conquistas relacionadas à Libras no Brasil e no mundo, fica evidente que ainda há muito a ser feito para melhorar as condições de vida dos surdos na sociedade ouvinte.

## POLÍTICA LINGUÍSTICA E LEGISLAÇÕES SOBRE LÍNGUA OFICIAL

De acordo com dados do *World Atlas of Languages* da UNESCO, há no mundo mais de sete mil línguas faladas e a Língua de Sinais é utilizada em aproximadamente 159 países, porém poucas são reconhecidas oficialmente (*Ethnologue*, 2024). Até o ano de 2022, apenas um país havia oficialmente reconhecido uma língua de sinais: a *New Zealand Sign Language* (NZSL), por meio da Lei nº 18, de 10 de abril de 2006, da Nova Zelândia, que declara: “A Língua de Sinais da Nova Zelândia é declarada uma língua oficial da Nova Zelândia.” Esse país tem como línguas oficiais o Inglês, o Maori e a Língua de Sinais da Nova Zelândia (*New Zealand Legislation*, 2006; *Ethnologue*, 2024).

No Brasil, conforme a Constituição de 1988, a língua portuguesa é o idioma oficial. Oficializar outras línguas dentro do país, isto é, cooficializar, significa “que ela se torna oficial ao lado de outra língua que já goza do estatuto de oficialidade, como é o caso da Língua Portuguesa no Brasil” (Morello, 2015, p. 27). Como o Brasil é um país vasto, ele possui diversas línguas, entre elas a Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerada língua oficial da Comunidade Surda.

Pesquisas pioneiras da pesquisadora Brito identificaram dois grupos de língua de sinais: Língua de Sinais Kaapor Brasileira, que hoje se chama Língua de Sinais Urubu Kaapor (de Amazonas); Língua de Sinais de Centros Urbanos no Brasil (LSCB), usada nas capitais brasileiras, e que hoje conhecemos como Libras. Em 2022, uma pesquisadora surda encontrou vários estudos sobre o tema. De acordo com a pesquisa apresentada por Silva (2021), revelou-se a existência de diversas comunidades surdas que falam outras línguas de sinais além da Libras e as leis sobre essas línguas no Brasil. A seguir apresento os resultados:

**Quadro 1 – Resultado de Pesquisas sobre as Línguas de Sinais no Brasil**

<b>A) Língua de Sinais Nacionais, nos Centros Urbanos:</b>
<b>Libras</b> – Língua Brasileira de Sinais (Ferreira-Brito, 1984), encontrada em todo o território brasileiro e aprovada a <b>Lei de Libras, nº 10.436, de 24 de abril de 2002.</b>
<b>B) Língua de Sinais Originais, nas Aldeias:</b>
<p><b>Língua de Sinais Urubu – Kaapor</b> (Kakamasu, 1968 e Ferreira – Brito, 1984), em Maranhão;</p> <p><b>Língua de Sinais Ka'apor</b> (Godoy, 2020), na Aldeias no Pará: Xie, Axingi, Ama'y ty renda, Bacurizeiro e Ximborenda;</p> <p><b>Língua de Sinais Sateré-Warê</b> (Azevedo, 2015) de Mawé de Parintins – Manaus;</p> <p><b>Língua de Sinais Kaigang</b> (Giroletti, 2008) de Xanxerê – Santa Catarina;</p> <p><b>Língua de Sinais Terena</b> (Vilhalva, 2012 e Sumaio, 2014) de Mato Grosso do Sul;</p> <p><b>Língua Terena de Sinais</b> (Soares, 2018) de Aldeia de Cachoeirinha, Miranda – Mato Grosso do Sul, foi aprovada <b>cooficialização a Lei Municipal nº 1538, de 04 de abril de 2023;</b></p> <p><b>Língua de Sinais Guarani -Kaiowá</b> (Coelho, 2011, Vilhalva, 2012, Lima, 2013), de Mato Grosso do Sul;</p> <p><b>Língua de Sinais Akwê</b> (Barretos, 2016) de Xerente – Tocantins;</p> <p><b>Língua de Sinais Maxakali</b> (Stoianov &amp; Nevins, 2017) de Minas Gerais;</p> <p><b>Língua de Sinais Pataxó</b> (Damasceno, 2017) de Aldeia Coroa Vermelha – Bahia;</p> <p><b>Língua de Sinais Macuxi</b> (Oliveira, 2017) de Comunidade Indígena de Uiramutã – Roraima;</p> <p><b>Língua de Sinais Paiter Suruí</b> (Eler, 2020) de Aldeia Gapgir, na Terra Indígena Sete de Setembro, Cacoal de Rondônia);</p> <p><b>Língua de Sinais Canaúim</b> (Moura e Santos, 2020) de Comunidade Indígena Canaúim do Município de Cantá – Roraima.</p>
<b>C) Língua de Sinais Nativas, nas Comunidades Isoladas:</b>
<p><b>Cena</b> (Pereira, 2013) de Várzea Queimada, Jaicós – Piauí;</p> <p><b>Acenos</b> (Cerqueira &amp; Teixeira, 2016) de Cruzeiro do Sul – Acre;</p> <p><b>Língua de Sinais da Fortalezinha</b> (Charlize, Formigosa &amp; Cruz, 2016) de Pará;</p> <p><b>Língua de Sinais de Ilha do Marajó</b> (Martinod, 2013, Formigosa, 2015, Fusilier, 2016) na Ilha de Soure – Pará;</p> <p><b>Língua de Sinais de Porto de Galinhas</b> (Carlíez, Formigosa &amp; Cruz, 2016) de Pernambuco;</p> <p><b>Língua de Sinais de Caiçara</b> (Temóteo, 2008), no Sítio Caiçara, Várzea Alegre – Ceará.</p>
<b>D) Língua de Sinais de Fronteiras, na Comunidade de Fronteira:</b>
<p><b>Língua de Sinais compartilhadas na Fronteira</b> (Figueira, 2016) na Santana do Livramento - Brasil e Rivera – Uruguai;</p> <p><b>Língua de Sinais Emergentes de São Gabriel da Cachoeira</b> (Santos, 2019), Amazonas.</p>

Fonte: Adaptada de Silva (2021, p. 106-108)

Como é possível observar, existem várias outras línguas de sinais no Brasil, mas apenas **uma** foi cooficializada: a Língua Terena de Sinais. Como podemos preservar, valorizar e cooficializar as outras línguas de sinais? Para preservar e valorizar essas línguas, é necessário um trabalho conjunto de pesquisadores linguísticos e com o apoio de governo para regularizá-las, compreender seu uso e importância cultural, política e econômica. Conforme Berger (2020, p. 25):

[...] autores e grupos sociais na gestão das línguas e do multilinguismo, atuando desde a proteção e manutenção de línguas locais e minoritárias sob risco de extinção, as ações e práticas sobre as línguas que se desenvolvem em domínios como instituições religiosas, organizações, mídias, espaço urbano público, escolas, famílias, associações, entre outros.

No caso indígena, como são diversas aldeias e cada uma delas tem sua língua, não é viável oficializar em forma federal, mas sim na sua região em que vive. Em relação aos municípios, a situação é diferente, pois uma certa quantidade de população falando uma língua pode legitimar sua cooficialização. Por exemplo, existem cerca de 20 municípios no Brasil onde a população indígena é majoritária. Conforme a mesma pesquisadora:

Existem cerca de 80 municípios com imigrantes cuja população é significativa. Além disso, no Brasil, existem 122 municípios fronteiriços com países que têm outras línguas oficiais, sendo que 10 deles têm fronteira com mais de um país, constituindo tríplexes fronteiras. (Morello, 2015, p. 27)

Os indígenas, os imigrantes e os surdos que vivem nos municípios exercem sua cidadania e se relacionam com o restante da sociedade brasileira: obtêm documentos, podem trabalhar ou estudar, fazer serviço militar, casar, votar, pagar impostos, comprar e vender bens de consumo, e têm os mesmos direitos que os demais cidadãos. Para atender a um público mais amplo, é importante a cooficialização de línguas para essas comunidades.

Para comprovar a língua de determinado local, registrá-la e valorizá-la, o pesquisador linguístico, que conhece sua descrição linguística, verifica junto com a comissão de ética ou de autorização. Quando aprovado, vai ao local, realiza pesquisa e, no caso dos surdos, filma os sinais daquela comunidade e os registra, documentando-os para Corpus, o INDL e o Patrimônio Imaterial da Cultura Surda Brasileira. Quanto mais evidências forem obtidas, maiores as chances de comprovar a língua de sinais daquele local.

Diante do abordado, enfatizo o multilinguismo no Brasil e, nesse enquadre, a Comunidade Surda também não se limita apenas à Libras, havendo as outras línguas de sinais no território nacional.

Falando sobre as leis estaduais no Brasil, que possui 26 Estados e o Distrito Federal, identificamos que 22 deles têm Leis Estaduais sobre Libras. Essa pesquisa foi realizada por meio da análise de sites dos governos estaduais e das leis estaduais até o ano de 2022. Coletamos as leis estaduais pertinentes e analisamos cada uma delas. Abaixo está a tabela referente aos resultados obtidos:

**Quadro 2 - Leis estaduais do Brasil**

REGIÃO NORTE	
ESTADOS	LEI DE LIBRAS
Roraima - RR	Lei nº 353, de 21 de novembro de 2002.
Acre - AC	Lei nº 1.487, de 24 de janeiro de 2003.
Amapá - AP	Lei nº 834, de 27 de maio de 2004.
Amazonas - AM	Lei nº 501, de 22 de novembro de 2011.
Tocantins - TO	Lei nº 3.367, de 24 de abril de 2018.
Rondônia - RO	Lei nº 5.579, de 25 de julho de 2023.
Pará - PA	?

REGIÃO NORDESTE	
ESTADOS	LEI DE LIBRAS
Pernambuco – PE	Lei nº 11.686 de 18 de outubro de 1999.
Ceará – CE	Lei nº 13.100, de 12 de janeiro de 2001.
Maranhão – MA	Lei nº 8.708, de 16 de novembro de 2007.
Rio Grande do Norte – RN	Lei nº 9.249, de 15 de julho de 2009.
Paraíba – PB	Lei nº 8.957, de 30 de outubro de 2009.
Sergipe – SE	Lei nº 7.317, de 19 de dezembro de 2011.
Alagoas – AL	?
Bahia – BA	?
Piauí – PI	?
REGIÃO CENTRO OESTE	
ESTADOS	LEI DE LIBRAS
Goiás – GO	Lei nº 12.081, de 30 de agosto de 1993.
Mato Grosso do Sul – MS	Lei nº 1.693, de 12 de setembro de 1996.
Mato Grosso – MT	Lei nº 7.831, de 13 de dezembro de 2002.
Distrito Federal – DF	<i>Projeto de Lei nº 1756, de 04/10/2017.</i>
REGIÃO SUDESTE	
ESTADOS	LEI DE LIBRAS
Minas Gerais – MG	Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991.
Espírito Santo – ES	Lei nº 5198, de 25 de março de 1996.
Rio de Janeiro – RJ	Lei nº 3195, de 15 de março de 1999.
São Paulo – SP	Lei nº 10.958, de 27 de novembro de 2001.

REGIÃO SUL	
ESTADOS	LEI DE LIBRAS
Paraná – PR	Lei nº 12.095, de 11 de março de 1998. <i>Revogada</i> pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, nº 18.419, de 07 de janeiro de 2015.
Rio Grande do Sul – RS	Lei nº 11.405, de 31 de dezembro de 1999.
Santa Catarina – SC	Lei nº 11.385, de 25 de abril de 2000. <i>Revogada</i> Lei nº 11.869, de 06 de setembro de 2001. <i>Revogada</i> Lei nº 15.925, de 06 de dezembro de 2012. <i>Revogada</i> Lei nº 17292, de 19 de outubro de 2017.

*Fonte: elaboração da autora.*

Como você pode ver no quadro acima, considerando que existem 27 estados, observamos que ainda há cinco estados que não aprovaram a Lei de Libras em âmbito estadual: PA, BA, AL e PI. Além disso, o Distrito Federal está com um projeto de lei em andamento desde 2017, aguardando aprovação. Em relação a dois estados, SC e PR, a Lei de Libras foi revogada. Verificamos, portanto, que não podemos afirmar que todos os estados brasileiros possuem uma lei de Libras aprovada, pois houve uma confusão com as leis municipais em vez das estaduais. Diante disso, a comunidade surda continua lutando para valorizar a legislação de Libras em âmbito estadual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, podemos observar que, apesar de a Constituição de 1988 estabelecer o português como língua oficial do país, o Brasil abriga cerca de 180 línguas indígenas e 30 línguas de imigração, totalizando aproximadamente 210 línguas (Morello, 2015). É importante lembrar que os surdos sempre fizeram parte da história e a língua de sinais sempre esteve presente em suas vidas.

A sociedade ouvinte, ao longo da história, passou por um processo de evolução, saindo do mito e da ignorância para começar a ouvir a voz dos surdos, reconhecendo sua língua, sua cultura e sua comunidade. Com a aprovação da Lei de Libras, houve um novo paradigma: a Libras é reconhecida como uma língua natural dos surdos, garantindo-lhes direitos linguísticos.

É essencial que as leis sejam respeitadas, reconhecendo a Língua de Sinais como um direito linguístico fundamental. Nesse sentido, as comunidades surdas de diferentes regiões enfrentam uma luta árdua pelo reconhecimento linguístico e pela criação de um ambiente linguístico inclusivo.

Cotidianamente convivemos com a diversidade cultural e linguística. Por isso, é importante promover a troca de conhecimento e a participação, reconhecendo as diferenças e buscando a união e a igualdade para que possamos desenvolver a economia, a sociedade e a educação. É fundamental, portanto, que cultivemos uma nova identidade política e cultural baseada na tolerância e no respeito mútuo, tornando-nos uma sociedade transformadora. O Brasil não é um país monolíngue, mas sim um país plurilíngue e multicultural, o que nos leva a valorizar as diversas línguas e a política linguística como um todo.

## REFERÊNCIAS

BERGER, Isis Ribeiro. Gestão da Diversidade Linguística na Educação formal no Brasil: Desafios para uma política linguística. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 11, n. 20, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/16959>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BERGER, Isis Ribeiro. Pluralidade linguística e políticas linguísticas-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo. **Caderno de Letras UFF**, Niterói, v. 32, n. 62, p.119-142, 1º Semestre de 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/47131/29682>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BERNAL, Andréa Carolina. **História de vida de uma professora surda e sua prática.** 2018. 178 p. Dissertação (Mestrado em Ensino, Centro de Educação, Letras e Saúde) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4213/5/Andrea\\_Carolina\\_Bernal\\_Mazacotte\\_2018.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4213/5/Andrea_Carolina_Bernal_Mazacotte_2018.pdf). Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto de Libras. Lei nº 5.626, 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei de Libras - Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.796, de 29 de dezembro de 2008.** Institui o Dia Nacional dos Surdos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11796-29-outubro-2008-582804-publicacaooriginal-105594-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.055, de 22 de dezembro de 2014.** Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13055.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13055.htm). Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.**

Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14704.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14704.htm). Acesso em: 30 mar. 2024.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social e Educação de Surdos.** Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

DIÁRIO OFICIAL. **Cooficialização da Lei de Língua Terena de Sinais - Miranda -MS.** Disponível em: <https://www.diariooficialms.com.br/media/84426/627---11-04-2023.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F.; FENNING, Charles D. (ed.). 2024. **Etnólogo: Línguas do Mundo**. 27 ed. Dallas: SIL Internacional. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/>. Acesso em: 1 maio 2024.

FERNANDES, Sueli. **Língua brasileira de Sinais**: Libras. Curitiba: IESDE, 2018.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

INEP. **Videoprova Traduzida em Libras será aplicada para 1,9 mil participantes do Enem 2017**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/videoprova-traduzida-em-libras-sera-aplicada-para-19-mil-participantes-do-enem-2017>. Acesso em: 1 maio 2024.

IPHAN. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140>. Acesso em: 31 mar. 2024.

IPOL. **Sobre o IPOL**. Disponível em: <http://ipol.org.br/sobre-o-ipol/>. Acesso em: 31 mar. 2024.

LDB. **Modalidade de Educação bilíngue de Surdos**, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2). Acesso em: 30 mar. 2024.

LEIS MUNICIPAIS. **Lei de Libras de Foz do Iguaçu - PR, nº 2055, de 19 de dezembro de 1996**. Reconhece oficialmente, no município de Foz do Iguaçu, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/lei-ordinaria/1996/206/2055/lei-ordinaria-n-2055-1996-reconhece-oficialmente-no-municipio-de-foz-do-iguacu-como-meio-de-comunicacao-objetiva-e-de-uso-corrente-a-linguagem-gestual-codificada-na-lingua-brasileira-de-sinais-libras>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MORELLO, Rosângela (org.). **Leis e Línguas no Brasil**: o processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015.

MOURA, Cecília de. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NEW ZEALAND LEGISLATION. **Lei Língua de Sinais Nova Zelândia**, nº 18, 05 de abril de 2006. Disponível em: <https://www.legislation.govt.nz/act/public/2006/0018/latest/whole.html#DLM372782>. Acesso em: 02 maio 2024.

ONU. **Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência**, 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 06 mar. 2024.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 06 mar. 2024.

ONU. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 30 mar. 2024.

ONU. **Resolution adopted by the general assembly on 19 December 2017, nº 72/161: International Day of Sign Languages**. Disponível em: <https://eurocid.mne.gov.pt/sites/default/files/repository/content/event/34683/documents/ares72161e.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). **Libras: conhecimento além dos sinais**. Editora Pearson, São Paulo, 2011.

PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. **Agência IBGE Notícias**, 26 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso dia 28 fev. 2024.

ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de surdos no Brasil**. vol. 1, Rio de Janeiro: Editora INES, 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia de Letras, 1998.

SANCHEZ, Carlos M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Merida: CREPOSORD, 1990. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/701868064/LA-INCREIBLE-Y-TRISTE-HISTORIA-DE-LA-SORDERA-Carlos-M-Sanchez-G>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no brasil. **Gragoatá**, [S.L.], v. 17, n. 32, p. 11-27, 30 jun. 2012. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - UFF. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33029>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SILVA, Diná Souza da. **Inventário de línguas de sinais emergentes encontradas no Brasil**: o caso da cena (jaicós – pi) e da língua de sinais de caiçara (várzea alegre – ce). 2021. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/229358/PLLG0845-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 maio 2024.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística, v. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

VASCONCELLOS, Anya Lizandra Campos de. O papel do tradutor/intérprete de Libras e as relações entre o TILS e o surdo no processo tradutor: um debate crítico sobre a inclusão/exclusão, subalternidade e amizade. *In*: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar C. de; CALIXTO, Hector Renan da S.; NEGREIROS, Karine Albuquerque de (org.) **Libras em diálogo**: interfaces com tradução e interpretação. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 105-131.



# 6

*Marcos Galdino - UNIOESTE*

## **O LUGAR DOS MIGRANTES NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS *IN VITRO:***

UMA DISCUSSÃO SOBRE  
AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS  
PARA ESCOLAS PÚBLICAS  
DE FOZ DO IGUAÇU

## INTRODUÇÃO

Os últimos anos têm sido marcados por uma sequência de crises econômicas, políticas e sociais que afligiram não apenas o Brasil, mas toda a América Latina. Naturalmente, momentos de crise econômica são também momentos de grande fluxo e movimentação de pessoas, que, não encontrando as condições adequadas de sobrevivência em seu lugar de origem, buscam oportunidades em outras localidades, inclusive, em outros países. O Brasil, historicamente, tem sido destino de muitos destes imigrantes, seja pela proximidade geográfica com alguns destes países que se encontram em situação de crise ou calamidade, ou mesmo, pela aparente estabilidade política e social da qual goza há algumas décadas (Ferreira, 2023).

O aumento considerável do processo migratório para o Brasil nos últimos anos, acendeu, nos círculos acadêmicos, o debate a respeito da necessidade da construção de Políticas Linguísticas que deem conta de atender às novas demandas (Silva; Santos; Jung, 2016) nos vários níveis de atuação do poder público, seja na esfera Federal, Estadual ou Municipal. Tendo como ponto de partida as reflexões propostas por Calvet (2002) a respeito da gestão do plurilinguismo, este capítulo tem como finalidade analisar, no geral, o Planejamento Linguístico construído pelo Governo do Estado do Paraná visando atender às novas demandas educacionais que resultam do fenômeno migratório.

Em específico, analisa dois documentos de referência na defesa do direito dos Migrantes, Refugiados e Apátridas no Estado do Paraná: *O Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa do Direito dos Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná*, em suas versões construídas no ano de 2014 e 2018, além do relatório *MigraCidades*, que em 2020 apresentou um diagnóstico situacional da cidade de Foz do Iguaçu, contendo 10 dimensões de

governança migratória, com a finalidade de auxiliar o poder público local no aferimento, planejamento e monitoramento de suas políticas públicas para migração.

Metodologicamente, a presente pesquisa fez uso de pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 1994), com a finalidade de demonstrar de forma breve, porém concisa, a relevância desta problemática para a gestão do plurilinguismo na cidade de Foz do Iguaçu e, se possível, gerar provocações que possam conduzir a novas reflexões ou, até mesmo, a propostas de intervenção que apresentem soluções às problemáticas aqui levantadas, mesmo que de forma preliminar.

## A GESTÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A EDUCAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

A educação é um instrumento de emancipação e de promoção dos ideais humanos, sendo a língua o principal veículo para a transmissão de seus valores. É através da língua que os conhecimentos escolares são compartilhados, bem como a interação entre os indivíduos no processo educativo. Isso transforma a educação em uma jornada de autoconhecimento e compreensão do outro, mesmo quando esse "outro" se expressa em uma língua diferente. Essa ligação intrínseca entre educação, língua e interação humana é essencial para o enriquecimento do conhecimento e para a promoção do entendimento mútuo.

Tamanha é a importância dos sistemas escolares nesse processo, que Cooper (1997), ao tratar dos três tipos de planificação

linguística<sup>7</sup>, aponta que é papel da escola promover a aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira por meio da organização de um sistema que contemple em seu planejamento esta finalidade. Portanto, a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento de políticas linguísticas, particularmente no que diz respeito à promoção de idiomas adicionais, aumentando assim a competência linguística e a diversidade cultural em uma sociedade.

Apesar de, atualmente, notar-se “que os discursos oficiais do Estado nos âmbitos educacionais e culturais tendem a focar, com maior ou menor intensidade, um olhar sobre a diversidade linguística” (Severo, 2013, p. 113), ainda há muito que se construir em nível de planejamento linguístico, principalmente com a finalidade de atender às novas demandas sociais e culturais, promovidas, principalmente, pelo aumento do processo migratório na América Latina e, conseqüentemente, no Brasil, em especial nas últimas duas décadas.

Guerras civis, catástrofes naturais, instabilidade política e econômica, além de agitação social, estão entre as principais causas das migrações (Ferreira, 2023). O Brasil tem emergido como um destino de escolha para inúmeras pessoas, vindas das mais variadas regiões do continente americano, e mesmo de outros continentes, embora em menor quantidade.

Desse modo, é natural que o emigrado traga consigo sua família. Recomeçar não significa “tentar a sorte”, mas planejar o futuro a partir das condições materiais de sua existência: com que e onde trabalhar? Onde os filhos irão estudar? Serão meus filhos bem recebidos na escola escolhida? Terão eles acesso a todos os

7 Cooper (1997) apresenta uma tipologia de política linguística que inclui três tipos de planificação: formal, funcional e de aquisição de língua. A planificação formal envolve mudanças na forma da língua, como criar novas palavras, reformar a ortografia e adotar novos sistemas de escrita. A planificação funcional trata das mudanças no status da língua, suas funções, uso e recursos linguísticos em uma comunidade, dividindo-se em várias categorias, como: oficial, provincial, comunicação comunitária, internacional, entre outras. A planificação de aquisição de língua visa promover a aprendizagem da língua e varia de acordo com os objetivos e métodos empregados.

saberes sistematizados disponibilizados pelo sistema escolar aos alunos falantes do idioma nacional? A resposta para tais perguntas passa, indispensavelmente, pela promoção de Políticas Linguísticas. Afinal, é o Estado que deve dar conta de oferecer aos estudantes de suas escolas condições plenas de acesso aos conhecimentos por ela compartilhados.

Calvet (2002) denomina como Política Linguística, “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre as línguas e vida social” (p. 145). Isso significa dizer que, necessariamente, toda a política linguística, antes de implementada, precisa ser pensada, estudada, planejada, a partir de um conjunto de demandas que justifiquem a sua existência. A este conjunto de ações, Calvet denomina como Planejamento Linguístico, que segundo ele se caracteriza pela “implementação prática de uma Política Linguística, em suma, a passagem ao ato” (Calvet, 2002, p. 145). Calvet aponta ainda que, embora diferentes grupos possam ter suas próprias políticas linguísticas, é o Estado que detém a autoridade e os meios para conduzir políticas linguísticas de grande alcance e impacto.

Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se, por exemplo, de “políticas linguísticas familiares”; pode-se também imaginar que uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de iídiche<sup>8</sup>) se reunisse em um congresso para decidir uma política linguística. Mas, num campo tão importante quanto as relações entre língua e vida social, só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas (Calvet, 2002, p. 145-146).

8 O iídiche é uma língua germânica que se desenvolveu historicamente entre as comunidades judaicas na Europa Central e Oriental, combinando elementos do alemão com influências do hebraico e de línguas eslavas. Foi a língua predominante das comunidades judaicas por séculos, desempenhando um papel essencial na preservação da cultura e identidade judaicas. No entanto, seu uso diminuiu significativamente ao longo do século XX devido ao Holocausto e à assimilação das comunidades judaicas em contextos linguísticos diferentes. Ainda hoje, o iídiche é falado em algumas comunidades, mas é uma língua em declínio que está sendo preservada principalmente por esforços culturais e educacionais (Szuchman, 2009).

Embora as Políticas Linguísticas não se limitem apenas a políticas públicas, neste texto, vamos destacar os aspectos das políticas linguísticas que estão diretamente relacionados às práticas educacionais. Assim como qualquer prática consciente, as práticas educacionais devem ser precedidas por fases de planejamento e organização. Nesse contexto, a gestão do plurilinguismo, conforme definida por Calvet, pode ser dividida em dois tipos distintos:

Um que procede das práticas sociais e outro da intervenção sobre essas práticas. O primeiro, que chamaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem (Calvet, 2002, p. 147).

Calvet (2002) propõe uma distinção interessante entre duas abordagens para lidar com questões linguísticas e de comunicação: a gestão *in vivo* e a gestão *in vitro*. O conceito de gestão *in vivo* está relacionado com a maneira como as pessoas comuns, no seu cotidiano, enfrentam e resolvem desafios de comunicação em contextos multilíngues. Essa abordagem destaca a criatividade e a adaptabilidade das comunidades para desenvolver soluções práticas, como a criação de novas palavras e expressões para facilitar a comunicação entre falantes de idiomas diferentes que compartilham um espaço social. Isso reflete a natureza dinâmica e orgânica da evolução linguística em situações da vida real.

Por outro lado, a gestão denominada como *in vitro* se refere à intervenção deliberada e planejada nas práticas linguísticas por parte de instituições, autoridades ou políticas governamentais. Essa abordagem envolve a padronização da língua, a imposição de regras e normas linguísticas e a promoção de uma variedade linguística específica. Geralmente, a gestão *in vitro* é mais formal e é conduzida por meio de políticas linguísticas que visam regular o uso de idiomas em âmbito social, educacional e oficial.

Essa distinção é importante para compreender como as sociedades lidam com o plurilinguismo e como as línguas evoluem.

A gestão *in vivo* destaca a capacidade de adaptação e inovação das comunidades linguísticas em resposta às suas necessidades diárias, enquanto a gestão *in vitro* destaca o papel das instituições e governos na influência e direção das práticas linguísticas em uma sociedade. Ambas as abordagens têm implicações significativas para a preservação da diversidade linguística e para o entendimento das dinâmicas culturais em contextos multilíngues.

Mas existe outra abordagem dos problemas do pluri-linguismo ou da neologia, a abordagem do poder. É a gestão *in vitro*: em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois os políticos estudam as hipóteses e as proposições, fazem escolhas, aplicam-nas (Calvet, 2002, p. 148).

A gestão *in vitro*, conforme conceituada por Calvet (2002), é uma abordagem que se concentra na intervenção deliberada e planejada nas práticas linguísticas, muitas vezes sob a influência de autoridades, instituições ou políticas governamentais, sendo orientada por objetivos específicos, como a padronização da língua, a promoção de uma variedade linguística considerada padrão ou a imposição de normas gramaticais e ortográficas. Isso pode ser feito para consolidar a coesão social, facilitar a comunicação em nível nacional ou internacional e, em alguns casos, para promover um idioma em detrimento de outros.

No entanto, a gestão *in vitro* também pode ser controversa, uma vez que frequentemente envolve a imposição de uma língua dominante ou hegemônica sobre línguas minoritárias, o que pode levar à perda de diversidade linguística e cultural. Além disso, as políticas linguísticas *in vitro* nem sempre são bem-sucedidas, e as comunidades podem resistir a essas intervenções, mantendo suas próprias práticas linguísticas e identidades culturais.

No contexto escolar, é evidente a prevalência da primeira abordagem mencionada por Calvet, conhecida como gestão *in vivo*. Um exemplo ilustrativo dessa dinâmica pode ser observado na cidade de Foz do Iguaçu, localizada na região oeste do Estado do Paraná. Tanto nas escolas públicas quanto nas privadas desse município, durante os intervalos entre as aulas, manifesta-se de maneira tangível a riqueza da diversidade linguística em ação.

Nos momentos de pausa entre as atividades escolares, os corredores das escolas se enchem de vitalidade e celebração do plurilinguismo. Os estudantes, provenientes de variadas origens e culturas, compartilham suas experiências e expressam-se em seus idiomas maternos. As línguas ganham vida nas conversas animadas, formando um mosaico linguístico singular. Naturalmente, surgem oportunidades de aprendizado e enriquecimento cultural à medida que os alunos interagem em diversas línguas e dialetos.

Essa abordagem espontânea e orgânica, observada nas escolas de Foz do Iguaçu, é um exemplo inspirador de como a gestão *in vivo* pode enriquecer a experiência educacional ao promover a interação linguística e a valorização das diversas línguas presentes na comunidade escolar. Ela evidencia a importância de reconhecer e incentivar a diversidade linguística como um ativo cultural enriquecedor dentro do ambiente educacional.

Esse cenário evidencia a riqueza do plurilinguismo no cotidiano escolar, ressaltando que a gestão das múltiplas línguas não se limita apenas às salas de aula, mas também se manifesta nos espaços de convivência. O contato direto com a diversidade linguística enriquece a experiência educacional, além de destacar a importância de valorizar e promover a convivência harmoniosa de diferentes idiomas e culturas no ambiente escolar. A esse respeito, Berger (2015) assinala que:

Considerando que a língua portuguesa não é a (única) língua materna de todos os alunos que estão matriculados

no sistema de ensino regular em regiões de fronteiras nacionais, decorrentes das dinâmicas próprias da fronteira e fluxos migratórios da atualidade (Andrade; Santos, 2010), pressupõe-se que tanto o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como matéria de estudo quanto dos demais conteúdos escolares, para esses alunos, pressupõem abordagens pedagógicas diferenciadas. Isso implica tratar, em muitos casos, o português como língua não materna e/ou considerar o repertório linguístico plural dos alunos de modo a propiciar não só o acesso à escola, mas principalmente a valorização de suas línguas como meio de promover o êxito nas diversas etapas da escolarização e permanência (Berger, 2015, p. 148).

Estudantes de origem árabe, descendentes de migrantes que escolheram a cidade para viver há muitas décadas, atraídos pelo potencial da Usina Hidrelétrica de Itaipu, que ali se instalava a partir dos idos de 1960; estudantes filhos dos primeiros haitianos que, a partir de 2004, passaram a deixar o país, quando este foi surpreendido por um tsunami e posteriormente devastado por um terremoto; estudantes venezuelanos, que chegam semanalmente às escolas, filhos de pais que tomaram a difícil decisão de abandonar seu lugar de origem, sua cultura, parte de seus familiares, em busca de paz e estabilidade política e jurídica. E eles se comunicam. Criam vínculos afetivos. Divertem-se, riem e criam códigos próprios que mediam sua comunicação, de forma livre, sem normas preestabelecidas, sem acordos ortográficos, tendo como única finalidade comunicar-se.

Apesar da beleza proporcionada pela gestão das línguas *in vivo*, conforme categoria utilizada por Calvet, quando se trata de educação pública, faz-se necessária uma gestão do plurilinguismo que lhe proporcione condições reais de aprendizagem dos saberes curriculares proporcionados pela escola, ao mesmo tempo em que valorize a interação social do estudante estrangeiro e a sua inclusão ao ambiente educacional, assim como meios e instrumentos que lhe permitam acessar os canais de comunicação disponibilizados pelas instituições públicas em seu idioma de origem.

Foz do Iguaçu é reconhecidamente uma cidade multiétnica e plural. Entretanto, quando se trata de gestão de plurilinguismo, o que mais prevalece é a invisibilização do estrangeiro, manifestada na ausência de orientações oficiais a respeito da construção de políticas voltadas para as escolas públicas, sejam estaduais ou municipais (Silva; Santos; Jung, 2016). Tais afirmações se confirmam a partir da análise dos documentos elencados nas seções a seguir.

## FOZ DO IGUAÇU SOB A ÓTICA DO RELATÓRIO *MIGRACIDADES*

O relatório "*MigraCidades - Aprimorando a Governança Migratória Local no Brasil*" é uma iniciativa colaborativa entre a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o apoio da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e financiamento do Fundo da OIM para o Desenvolvimento.

Esta plataforma foi concebida com o objetivo principal de informar e fortalecer a capacidade de governança local relacionada às migrações no Brasil. Para atingir essa meta, o *MigraCidades* avalia e verifica a presença de 10 dimensões cruciais de governança migratória, divididas em dois grupos: dimensões de governança, que analisam o desenho institucional das políticas locais, e dimensões de acesso a direitos, que avaliam o acesso a serviços como saúde, educação e mercado de trabalho, visando a integração e o bem-estar das pessoas migrantes internacionais.

Este relatório tem como objetivo oferecer uma visão abrangente do diagnóstico situacional das 10 dimensões de governança migratória, com base nas informações disponibilizadas pelo próprio governo. Sua finalidade principal é fornecer apoio às autoridades

públicas locais no processo de avaliação, planejamento e monitoramento de suas políticas públicas relacionadas à migração. De acordo com o documento, o intuito desse esforço é permitir que as migrações tragam benefícios tanto para as pessoas que migram quanto para as comunidades que as recebem.

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Justiça e da Segurança Pública, 1,3 milhão de imigrantes residem no Brasil. O mesmo relatório informa que as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado também cresceram, passando de 1,4 mil em 2011, para 26,5 mil em 2020 (Números [...], 2021). Alguns países lideram o ranking de solicitações, como Venezuela, Haiti e Bolívia, devido às condições de instabilidade política e jurídica que marcam estes países. A cidade de Foz do Iguaçu, na região da chamada tríplice fronteira<sup>9</sup>, tem sido um dos principais destinos da população migrante nos últimos anos. Essa afirmação se confirma por meio das informações registradas pelo *MigraCidades* e divulgadas no relatório publicado em 2020:

De 2000 a 2020, 13.976 migrantes internacionais obtiveram o Registro Nacional Migratório como habitantes do município, de acordo com dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra) (NEPO/UNICAMP, 2020). Entre abril de 2018 e agosto de 2020, o município de Foz do Iguaçu recebeu cerca de 321 venezuelanos por meio da estratégia de interiorização do Governo Federal (Operação Acolhida, 2020) (*MigraCidades*, 2020, p. 9).

Os dados supracitados dão conta do aumento significativo da migração internacional em Foz do Iguaçu durante as duas últimas

9 A região oeste do Paraná, onde se encontra Foz do Iguaçu, é chamada de Região da Tríplice Fronteira devido à sua proximidade com a interseção de três fronteiras internacionais: Brasil-Argentina, Brasil-Paraguai e Argentina-Paraguai. Essa área é conhecida por suas atrações turísticas, bem como pela intensa atividade comercial e influências culturais diversas, tornando-a um ponto de encontro único de diferentes nacionalidades na América do Sul.

décadas, destacando a chegada significativa de venezuelanos entre 2018 e 2020. O relatório ainda destaca as “boas práticas” planejadas e executadas pelo município de Foz do Iguaçu no que diz respeito ao acolhimento da população migrante.

Ressalta ainda, como uma prática positiva da administração local, a instituição do Protocolo de Assistência à Migrantes em situação de vulnerabilidade, que prevê a inclusão de migrantes em iniciativas de assistência social, bem como o oferecimento de abrigo temporário em casas de passagem. Além disso, destaca a criação do Comitê Municipal de Atenção aos Migrantes e Refugiados em 2019, uma iniciativa que, segundo informado pelo documento, envolve a colaboração de universidades, órgãos governamentais e secretarias municipais. O relatório inclui informações sobre as prioridades do governo local para desenvolver, implementar e monitorar políticas públicas relacionadas à migração no próximo período. Nesse contexto, à época, o Governo do Município de Foz do Iguaçu identificou três prioridades: “a) Capacitação de servidores públicos e sensibilização sobre direitos do migrante; b) Transparência e acesso à informação para migrantes; c) Acesso ao mercado de trabalho” (MigraCidades, 2020, p. 28-30).

O *MigraCidades* é um programa que se inspira na vasta experiência da Organização Internacional para as Migrações (OIM) em iniciativas similares. No entanto, ele se diferencia ao adaptar e customizar essas práticas, resultando na criação de um processo de certificação destinado a estados e municípios. A obtenção dessa certificação depende do alcance das prioridades identificadas e elencadas pelos próprios estados e municípios participantes. Essas prioridades são identificadas por meio do preenchimento de relatórios diagnósticos detalhados, fornecendo uma base sólida para a promoção de políticas e práticas eficazes em relação à migração.

O processo de certificação *MigraCidades* consiste em cinco etapas: inscrição, diagnóstico, priorização, certificação e monitoramento. Na etapa de inscrição, municípios e estados brasileiros se candidatam, designando uma pessoa de referência local para acompanhar o processo. Após a seleção, o governo local preenche um Formulário de Diagnóstico com perguntas sobre 10 dimensões de governança migratória. Em seguida, ocorre a etapa de priorização, na qual o governo identifica suas prioridades para políticas migratórias futuras, com a pessoa de referência local facilitando o diálogo com diferentes áreas governamentais. O relatório consolidando respostas e recomendações é crucial para obter a certificação e será usado no monitoramento posterior, sendo baseado nas informações fornecidas pelos próprios governos locais.

Na primeira edição do Relatório *MigraCidades*, datado de 2020, quanto ao item b), relacionado à prioridade denominada “*Transparência e acesso à informação para migrantes*”, torna-se notável que, embora o governo local tenha destacado essa ação como uma prioridade, não houve sequer uma previsão específica para a implementação de uma Política Linguística abrangente o suficiente para garantir o acesso do migrante às informações.

**DETALHAMENTO DAS AÇÕES:** Está em processo de discussão a elaboração de uma cartilha bilíngue que será disponibilizada de forma física e virtual com informações sobre a cidade e os serviços existentes que os migrantes podem acessar. **JUSTIFICATIVA:** O Comitê Municipal de Atenção ao Migrante, através dos representantes das diversas entidades e secretarias identificaram a necessidade de informações e transparência para os migrantes que chegam em Foz do Iguaçu. **ATORES LOCAIS ENVOLVIDOS COM A DIMENSÃO:** Secretarias Municipais participantes do Comitê e entidades, especialmente as Universidades (Unila e Unioeste) (*Migracidades*, 2020, p. 29).

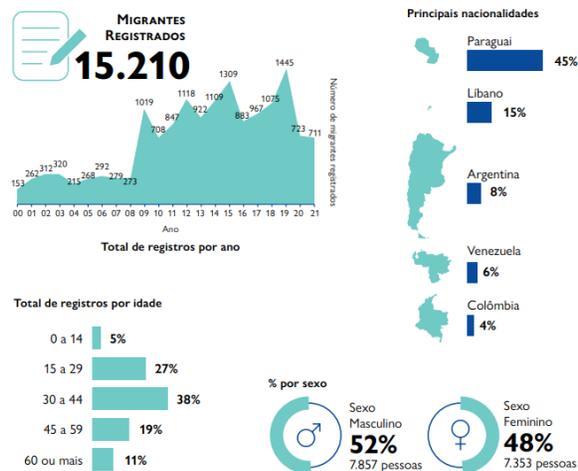
A iniciativa do município de Foz do Iguaçu de elaborar uma cartilha bilíngue para fornecer informações aos migrantes é um passo positivo na promoção da transparência e do acesso à informação. No entanto, ao analisar criticamente essa ação, é notável a ausência de menção à implementação de uma Política Linguística mais abrangente e que leve em consideração as barreiras linguísticas enfrentadas pelos migrantes. A falta de intérpretes, ou outros recursos linguísticos que possam auxiliar os migrantes nos processos iniciais, como a confecção de documentos pessoais ou o acesso a serviços públicos, pode representar um obstáculo significativo.

A comunicação eficaz é fundamental para garantir que os migrantes possam acessar informações e serviços de maneira adequada e compreensível. Isso é especialmente importante quando se lida com documentos legais, procedimentos administrativos e informações essenciais para a vida cotidiana. A falta de atenção a essas necessidades linguísticas pode resultar em exclusão e dificuldades adicionais para os migrantes, prejudicando a sua integração e participação na comunidade.

Além disso, é igualmente importante considerar que a implementação de políticas de gestão do plurilinguismo *in vitro*, conforme entendido por Calvet (2002), no sentido de garantir pleno acesso à informação para migrantes, passa necessariamente pela contratação de intérpretes ou de serviços de tradução, especialmente em um contexto de cidade com uma população migrante diversificada e multilíngue. A ausência desse tipo de serviço se apresenta como uma lacuna diante da necessidade de assegurar que a população migrante tenha igualdade de oportunidades e acessibilidade à informação e serviços em Foz do Iguaçu.

O relatório *MigraCidades* publicado no ano de 2021 apresenta novos dados em relação à situação do processo migratório em Foz do Iguaçu:

Gráfico 1 – Números de migrantes registrados (janeiro/2000 – junho/2021)

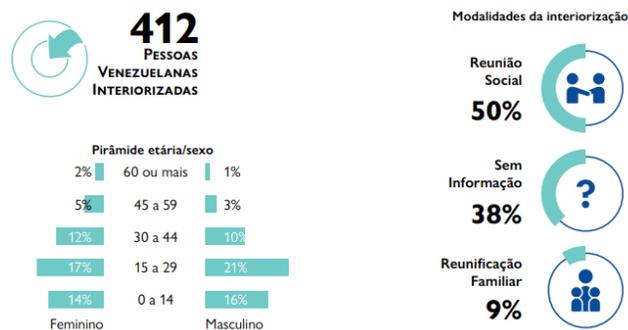


Fonte: MigraCidades (2021, p. 8).

As discrepâncias nos valores apresentados nos relatórios *MigraCidades* de 2020 e 2021 refletem as mudanças dinâmicas na migração internacional e na estratégia de interiorização do Governo Federal no município de Foz do Iguaçu. Entre 2020 e 2021, o número de migrantes internacionais que obtiveram o Registro Nacional Migratório como habitantes da cidade aumentou em aproximadamente 8,88%. Esse aumento indica um contínuo fluxo de migração internacional para a região, tanto quanto uma maior eficácia nos processos de registro e documentação.

Em relação aos venezuelanos acolhidos por meio da estratégia de interiorização, houve um aumento mais substancial de cerca de 28,34%. Esse incremento expressivo sugere que o aumento nas ações de acolhimento e interiorização de venezuelanos durante o período entre 2020 e 2021 tiveram resultados relevantes, conforme observa-se no gráfico abaixo:

**Gráfico 2 - Número de migrantes venezuelanos interiorizados**  
(abril/2018 - agosto/2021)



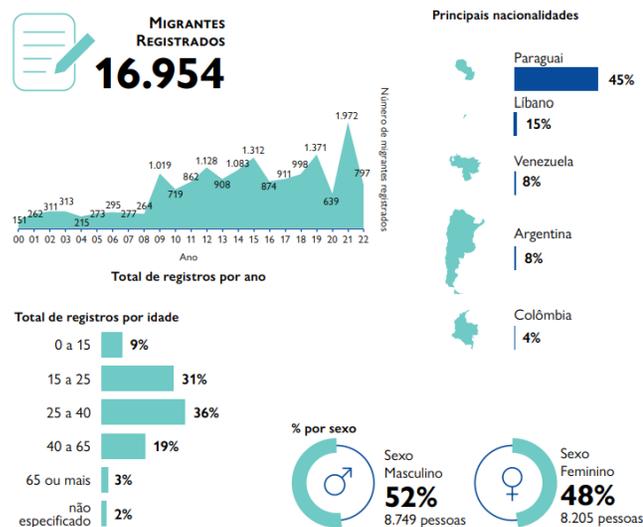
Fonte: MigraCidades (2021, p. 9).

O relatório MigraCidades de 2021, que avaliou as ações implementadas com base no diagnóstico do ano anterior, revelou que, no contexto da prioridade identificada como *Transparência e acesso à informação para migrantes*, o município de Foz do Iguaçu não conseguiu atender plenamente à meta estabelecida anteriormente. Uma das razões apontadas para a não consecução dessa meta foi a pandemia da COVID-19, que impôs diversas restrições à mobilidade e resultou em desafios significativos relacionados à disseminação de informações e à comunicação, conforme aponta o excerto a seguir:

Uma das prioridades apresentadas pelo governo de Foz do Iguaçu na etapa de priorização foi a transparência e acesso à informação para pessoas migrantes. Para isso, o governo propôs a elaboração de uma cartilha bilíngue, a ser disponibilizada de forma física e online, com informações sobre a cidade e os serviços existentes. A partir dessa proposta, o município realizou reuniões para discutir e pesquisar os conteúdos relevantes para compor a cartilha, bem como para constituir uma equipe técnica para desenvolver o conteúdo. O governo relatou que o principal desafio para a implementação da ação decorreu da dificuldade de comunicação e de acesso às informações por conta das restrições impostas pela pandemia de COVID-19 (Migracidades, 2021, p. 11).

O relatório *MigraCidades* de 2022 apresenta um panorama atualizado das dinâmicas migratórias em Foz do Iguaçu. Comparando com os dados anteriores, observa-se um aumento notável na população migrante, que agora totaliza 16.954 pessoas. Esse crescimento demonstra a contínua atração da cidade para migrantes internacionais, possivelmente influenciada por fatores como oportunidades econômicas, a reputação da cidade como destino turístico e a rede de apoio já estabelecida.

**Gráfico 3 – Números de migrantes registrados (janeiro/2000 – março/2022)**

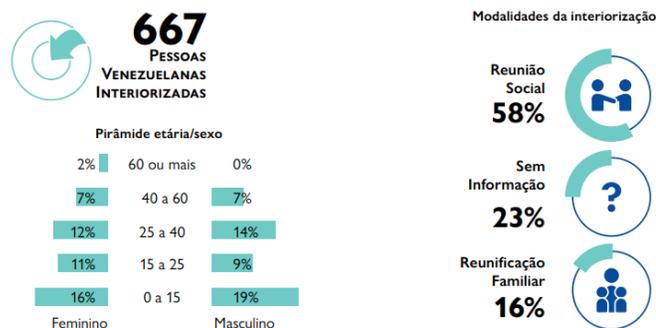


Fonte: *MigraCidades* (2022, p. 9).

Além disso, o relatório destaca que a população venezuelana interiorizada aumentou para 667 pessoas. Esse aumento na interiorização de venezuelanos sugere um compromisso contínuo em lidar com os desafios específicos enfrentados por essa comunidade e em promover sua integração. É crucial que, diante dessas mudanças, o município de Foz do Iguaçu continue a desenvolver políticas e programas que atendam às necessidades em evolução das populações

migrantes e busquem promover a inclusão e a convivência harmônica na comunidade. Naturalmente, entre essas políticas, é imprescindível a implementação de políticas linguísticas.

**Gráfico 4 - Números da interiorização (abril/2018 - outubro/2022)**



Fonte: *MigraCidades (2022, p. 10)*.

A publicação de 2022 do relatório *MigraCidades* aponta que, ao longo do período compreendido entre 2020 e 2022, o governo local realizou diagnósticos, identificou prioridades, participou de capacitações e promoveu a reestruturação de comitês e grupos de trabalho, como o *GT Migrante*. Além disso, iniciativas como a elaboração de uma cartilha ilustrada e eventos culturais evidenciam um esforço para tornar as informações acessíveis e promover a integração dos migrantes. Essas ações foram separadas nas seguintes dimensões:

- Estrutura Institucional de Governança e Estratégia Local;
- Capacitação de Servidores Públicos;
- Participação social e cultural de migrantes;
- Transparência e Acesso à informação para migrantes;
- Parcerias Institucionais;
- Acesso à saúde;
- Acesso e integração à educação;

- h) Acesso à assistência e à proteção social;
- i) Acesso ao mercado de trabalho;
- j) Acesso, acolhimento e serviços de proteção: gênero, LGBTQI+ e igualdade racial (MigraCidades, 2022, p.12-19).

Em relação ao item “d”, que diz respeito à *Transparência e Acesso à informação para migrantes*, o relatório *MigraCidades* aponta, como cumprimento da ação, a criação, divulgação e distribuição do Guia para Migrantes e Refugiados em Foz do Iguaçu, desenvolvido em uma colaboração eficaz entre a UNIOESTE, UNILA, ACNUR, OIM, Clínica de Direitos Fundamentais Sociais e Migração, Cáritas e Casa do Migrante. Segundo o relatório *MigraCidades*:

A elaboração, divulgação e distribuição do Guia para Migrantes e Refugiados em Foz do Iguaçu-PR, nas línguas portuguesa e espanhola, foi um avanço importante na dimensão de Transparência e acesso à informação para migrantes. Fruto de parceria entre a UNIOESTE, UNILA, ACNUR, OIM, Clínica de Direitos Fundamentais Sociais e Migração, Cáritas e Casa do Migrante, o guia conta com informações acerca de direitos e deveres, bem como acesso a serviços públicos para migrantes e foi disponibilizado nos principais pontos de entrada, saída e trânsito; **no website do governo local**; em locais de atendimento presencial; e **outros canais** (MigraCidades, 2022, p. 14, grifos nosso).

Segundo o documento, o guia oferece informações abrangentes sobre direitos, deveres e acesso a serviços públicos para migrantes, tendo sido amplamente divulgado nos principais pontos de entrada, saída e trânsito da cidade, no site oficial do governo local, em locais de atendimento presencial e por meio de outros canais de comunicação, com a finalidade de facilitar o acesso dos migrantes a informações essenciais, fortalecendo a transparência e a integração da comunidade migrante em Foz do Iguaçu. Entretanto, quando se visita o site oficial da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu (Foz do Iguaçu, 2023), o layout da página sequer oferece a possibilidade de

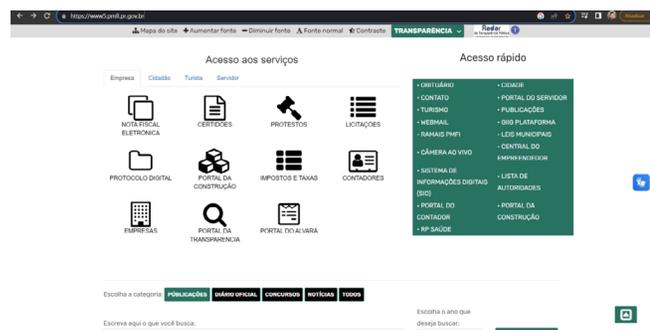
tradução para outros idiomas, ou um guia claro que identifique os serviços ofertados exclusivamente à população migrante:

**Figura 1** – Print da página oficial da prefeitura municipal de Foz do Iguaçu na internet



Fonte: Site da Prefeitura de Foz do Iguaçu (Foz do Iguaçu, 2023).

**Figura 2** – Print da página oficial da prefeitura municipal de Foz do Iguaçu – acesso aos serviços



Fonte: Site da Prefeitura de Foz do Iguaçu (Foz do Iguaçu, 2023).

Em uma busca na página de pesquisas Google, utilizando como palavras-chave em língua portuguesa "Guia para Migrantes e Refugiados em Foz do Iguaçu", entre os resultados, encontra-se o site da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, que redireciona o usuário a uma página oficial de notícias (Foz do Iguaçu, 2022), com a seguinte manchete:

Figura 3 – Print da página oficial de notícias da prefeitura municipal de Foz do Iguaçu



Fonte: Site da Prefeitura de Foz do Iguaçu (2022).

O conteúdo da notícia, porém, ao contrário do relatado no relatório *MigraCidades* como uma das ações que caracterizam *Transparência e Acesso à informação para migrantes*, não apresenta nenhuma menção à divulgação on-line da cartilha. Ao retratar às informações contidas na cartilha, a matéria traz a seguinte informação:

Lançada em português e espanhol, a cartilha traz orientações importantes, sobre as garantias de direitos e os serviços de atendimento - com endereços e telefones - que auxiliam o migrante durante sua permanência na cidade. No material é possível encontrar as informações sobre documentação migratória, serviços dos CRAS, CREAS, CRAM e delegacia da mulher; unidades básicas de saúde e Upas; emissão da carteira de trabalho; matrículas para escolas municipais, colégios estaduais, educação de jovens e adultos e em universidades; transporte público, cultura, esporte e lazer; acesso à Casa do Migrante e demais informações (Foz do Iguaçu, 2022).

No entanto, ao analisar essas informações, torna-se essencial problematizar a importância de desenvolver políticas públicas abrangentes que atendam às novas demandas resultantes da presença dessas populações migrantes. Naturalmente, o aumento da migração internacional pode ter um impacto abrangente em diversos

setores, incluindo educação, saúde, moradia e emprego (Ferreira, 2023). Portanto, do ponto de vista administrativo, é crucial pensar em estratégias eficazes que facilitem a integração desses migrantes na comunidade local, garantindo-lhes acesso a serviços essenciais e promovendo a inclusão social, ao mesmo tempo respeitando seus direitos humanos.

Além disso, é igualmente importante considerar a implementação de políticas de gestão do plurilinguismo *in vitro*, conforme entendido por Calvet (2002), para acomodar a diversidade linguística trazida por essas populações, garantindo que a comunicação e o acesso à informação sejam equitativos, ao mesmo tempo em que se promove a coexistência pacífica e a valorização das várias línguas e culturas presentes na cidade, aproveitando suas contribuições para o desenvolvimento regional.

No que tange às questões relativas à informação, é relevante destacar que o relatório *MigraCidades* não faz menção a nenhuma ação que abranja, mesmo que indiretamente, o campo da gestão da educação no município. Isso é notável, dado que o município tem recebido um número significativo de estudantes estrangeiros nos últimos anos, o que torna a falta de políticas específicas voltadas para a educação uma lacuna que merece atenção e resolução adequadas.

## O PLANO ESTADUAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DE REFUGIADOS E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, elaborou, no ano de

2014, o *Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná*, que teve sua reedição no ano de 2022, com o título *II Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados*.

Na primeira edição do plano, que ocorreu em 2014, o Governo do Estado do Paraná delineou um conjunto de ações organizadas em seis eixos temáticos distintos: Educação, Família e Desenvolvimento Social, Saúde, Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, Segurança Pública e Trabalho. No que diz respeito especificamente ao Eixo Educação, o Plano de Ação traçou as seguintes diretrizes a serem implementadas durante o período compreendido entre os anos de 2015 e 2018:

**Quadro 1 - Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (2014)**

Ações	Metas	Indicadores	Parcerias	Prazo	Orçamento
1. Articular a inserção da temática Migração, Refúgio e Apatridia em espaços educativos e de formação.	<p><b>1.1</b> Incluir a temática da Migração, Refúgio e Apatridia de forma transversal nos currículos estaduais e municipais.</p> <p><b>1.2</b> Estabelecer parcerias com universidades e centros universitários que pesquisem o tema.</p> <p><b>1.3</b> Realizar seminários, palestras e cursos sobre a temática Migração, Refúgio e Apatridia.</p>	Realização de seminários, cursos e palestras.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Instituições de Ensino Superior (IES Federais e Estaduais), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo.	2015-2018

Ações	Metas	Indicadores	Parcerias	Prazo	Orçamento
2. Desenvolver programas de Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Construir parcerias com entidades que promovam o Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas	Cursos de Língua Portuguesa.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Instituições de Ensino Superior (IES Federais e Estaduais), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo.	2015-2018
3. Estimular e desenvolver programas de ensino de língua estrangeira para a funcionários e agentes dos órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Construir parcerias com entidades que promovam o Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Cursos de Língua Estrangeira.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Instituições de Ensino Superior (IES Federais e Estaduais), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo.	2015-2018
4. Garantir o pleno acesso para Migrantes, Refugiados e Apátridas à educação em todos os níveis e modalidades de ensino.	Realizar análise dos currículos para reinserção do estrangeiro na Educação Básica e Ensino Superior	Acolhimento de 100% dos solicitantes de ingresso.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Instituições de Ensino Superior (IES Federais e Estaduais), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo.	2015-2018

Fonte: adaptado de Governo do Estado do Paraná (2014).

Ao observar as ações estipuladas pelo Plano Estadual de Políticas para Migrantes, Apátridas e Refugiados de 2014 (Governo do Estado do Paraná, 2014), destacam-se a ausência de diretrizes

específicas relacionadas à construção de Políticas Linguísticas direcionadas às escolas públicas estaduais do Estado do Paraná. Uma análise da coluna de Ações dos itens 2 e 3 revela que o plano enfatiza consideravelmente o Ensino de Línguas, abordando tanto o português quanto as línguas estrangeiras, que já são contempladas pela estrutura curricular. No entanto, é notável a carência de ações concretas que efetivamente garantam o acesso dos estrangeiros aos bens sociais básicos, em especial o acesso à educação.

Nesse contexto, surgem preocupações sobre a eficácia das estratégias delineadas no plano em promover a inclusão educacional de migrantes, refugiados e apátridas. É imperativo que as políticas abordem não apenas o ensino de línguas, mas também a remoção de barreiras que possam impedir o acesso a serviços educacionais essenciais.

Assim, é fundamental que o plano seja revisto e aprimorado, considerando a implementação de medidas que garantam o acesso real à educação, tais como adaptação curricular, programas de mentoria, capacitação de professores, apoio psicossocial e a criação de ambientes educacionais que promovam a inclusão e integração. Essas ações direcionadas à educação seriam um passo significativo para assegurar que os migrantes tenham a oportunidade de se integrar efetivamente nas escolas públicas do Estado do Paraná, especialmente nas regiões de fronteira.

O II Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, que passou por uma reelaboração em 2022, resultou de extensos debates e discussões decorrentes das propostas apresentadas na I COTERMA<sup>10</sup>, com o intuito de desenvolver ações e propostas relacionadas à temática migratória. Entretanto, é notável que o documento carece de informações detalhadas sobre quais ações foram efetivamente realizadas e quais ficaram pendentes.

10

Conferência Temática Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná.

Além disso, chama a atenção o fato de que o plano não apresenta políticas linguísticas, no âmbito da educação, que estejam alinhadas com as demandas reais das escolas públicas em relação aos migrantes.

De acordo com a análise do CERMA [Comitê Estadual para Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná], conforme informações obtidas, das 21 ações previstas, 17 foram realizadas - sendo 9 realizadas plenamente, 8 realizadas parcialmente e 4 ações não realizadas. Em números percentuais, 80,9% das ações foram realizadas, embora 42,8% delas tenham sido realizadas plenamente e 38% realizadas parcialmente. Quanto às ações não realizadas, este número fica em torno de 19% (Governo do Estado do Paraná, 2022, p. 18).

De acordo com a análise do Comitê Estadual para Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (CERMA), de um total de 21 ações planejadas, 17 foram de fato implementadas. Dentre essas, nove foram executadas integralmente, enquanto oito foram realizadas parcialmente. No entanto, o documento não fornece uma visão clara sobre quais ações estão incluídas em cada categoria, nem oferece uma explicação sobre as razões pelas quais algumas ações não foram executadas como planejado. Além disso, é relevante destacar a ausência de políticas linguísticas no eixo da educação que abordem adequadamente as reais necessidades das escolas públicas que lidam com estudantes migrantes. A falta de orientações específicas sobre como lidar com questões linguísticas pode representar um desafio significativo para a integração bem-sucedida desses alunos no sistema educacional.

Portanto, é fundamental que o plano seja revisado de forma abrangente, abordando não apenas o acompanhamento detalhado da implementação de ações, mas também a inclusão de políticas linguísticas que atendam às necessidades das escolas públicas e dos estudantes migrantes, a fim de promover uma inclusão eficaz e o pleno acesso à educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado neste texto, torna-se evidente que, embora a necessidade de desenvolver políticas linguísticas *in vitro*, conforme Calvet (2002), tanto em âmbito estadual quanto municipal, para a gestão do plurilinguismo em ambientes escolares, tenha sido reconhecida, a realidade se apresenta de forma bem diferente. O silêncio e a ausência de orientações oficiais em relação à construção de Políticas Linguísticas, mesmo que de aplicação local, destacam-se como um desafio significativo. A análise dos documentos da Secretaria de Estado da Educação revela a falta de menção às demandas dos alunos estrangeiros, bem como a falta de diretrizes para a adaptação desses estudantes em seus novos ambientes educacionais. Isso tem como resultado a dependência dos alunos estrangeiros em relação à boa vontade e à disponibilidade de professores, funcionários e colegas, em vez de contar com a implementação de ações estratégicas destinadas a assegurar o pleno exercício de seu direito à educação, especialmente para aqueles que estão distantes de seus países de origem.

Ao analisar o Plano Estadual de Políticas para Migrantes, Apátridas e Refugiados, nas versões de 2014 e 2022, surge um contraste entre as promessas documentais de pleno acesso à educação para migrantes, refugiados e apátridas e a realidade enfrentada por esses grupos. Questões práticas, como a falta de tradução de sites oficiais para outros idiomas, desencontro de informações sobre procedimentos de adaptação de estudos, classificação e reclassificação escolar, além da ausência de um programa sistemático de nivelamento de estudos, demonstram a necessidade urgente de políticas efetivas que garantam o pleno acesso ao direito à educação para estrangeiros.

Em síntese, as conclusões dessa pesquisa indicam a carência de ações efetivas que atendam às demandas dos alunos estrangeiros no sistema educacional do Paraná. É crucial que sejam

desenvolvidas políticas linguísticas abrangentes e estratégias práticas para promover a inclusão e a adaptação desses estudantes nas escolas públicas, garantindo que o direito à educação seja uma realidade tangível, não apenas uma promessa documental.

## REFERÊNCIAS

BERGER, Isis Ribeiro. Experiências e ações de Política Linguística no âmbito do observatório da educação na fronteira. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 138-163, 2015.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

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

FERREIRA, Max André de Araújo. **A migração venezuelana na sociedade roraimense (2016-2020)**. 2023. 303 f. Tese (Doutorado em Sociedade Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação e Letras e Saúde, Foz do Iguaçu, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Plano Estadual de Políticas para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná**. Curitiba: Departamento de Imprensa Oficial do Paraná, 2014.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **II Plano Estadual de Políticas para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná**. Curitiba: Departamento de Imprensa Oficial do Paraná, 2022.

FOZ DO IGUAÇU. Guia para migrantes e refugiados é lançado em Foz do Iguaçu. **Prefeitura de Foz do Iguaçu**, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://www5.pmf.pr.gov.br/noticia.php?id=50437>. Acesso em: 8 out. 2023.

FOZ DO IGUAÇU. Página Inicial. **Prefeitura de Foz do Iguaçu**, Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em: <https://www5.pmf.pr.gov.br/home>. Acesso em: 8 out. 2023.

MIGRACIDADES. **Perfil de Governança Migratória Local do Município de Foz do Iguaçu.** Porto Alegre: Organização Internacional para as Migrações (OIM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2020. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/migracidades/wp-content/uploads/2020/12/Relatorio\\_Foz-do-Iguacu.pdf](https://www.ufrgs.br/migracidades/wp-content/uploads/2020/12/Relatorio_Foz-do-Iguacu.pdf). Acesso em: 31 ago. 2022.

MIGRACIDADES. **Perfil de Governança Migratória Local do Município de Foz do Iguaçu.** Porto Alegre: Organização Internacional para as Migrações (OIM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/migracidades/wp-content/uploads/2021/02/Migracidades-Fozdolguacu.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MIGRACIDADES. **Relatório de Seguimento do Município de Foz do Iguaçu.** Porto Alegre: Organização Internacional para as Migrações (OIM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/migracidades/relatorios-2021-3/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

NÚMERO de novos imigrantes cresce 24,4% no Brasil em dez anos. **Agência Brasil**, Brasília, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos#:~:text=Atualmente%201%2C3%20milh%C3%A3o%20de%20imigrantes%20residem%20no%20Brasil,%26%2C5%20mil%20em%202020>. Acesso em: 8 out. 2023.

SEVERO, Cristine Gorski. A diversidade linguística como questão de governo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 107-115, Mai/Ago 2013.

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

SILVA, Izabel da; SANTOS, Maria Elena Pires; JUNG, Neiva Maria. Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1257-1277, Out/Dez 2016.

SZUCHMAN, Esther. Memórias, línguas e identidade. Identificação linguístico-cultural na condição judaica. In: LEWIN, H. (org.). **Judaísmo e modernidade: suas múltiplas inter-relações**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009, p. 358-377. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ztrp5/pdf/lewin-9788579820168-31.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.



*Angie Melissa Gamboa Yaruro - UNILA*

*Franciele Maria Martiny - UNILA*

# **POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN FOZ DO IGUAÇU:**

**ANÁLISIS DE UN PAISAJE  
LINGÜÍSTICO FRONTERIZO  
EN ESPACIOS COMERCIALES**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-221-2.7*

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la sociedad ha enfrentado constantes y acelerados cambios. La intensificación del proceso de globalización, el auge tecnológico, el rompimiento de las fronteras y el aumento de los flujos migratorios han generado un mayor tránsito/concentración de personas, contacto con diferentes lenguas/culturas y una mejor interacción social desde diferentes espacios. Si bien, tener acceso a otras culturas, interactuar con otras personas, viajar por diversos lugares turísticos y buscar oportunidades para una mejor calidad de vida en otro país, permite que las personas entren en contacto y convivan con diferentes lenguas.

Lo anterior, da origen a espacios con una enriquecida diversidad lingüística y al mismo tiempo una fuerte jerarquización entre estas, ya que además de denotar marcas de identidades, las lenguas han sido usadas como instrumentos de poder. Estos cambios y sus efectos son estudiados con frecuencia por diferentes áreas, las cuales se suelen enfocar en su influencia en el comportamiento de las personas, dejando de lado en la mayoría de los casos, la influencia que estos factores tienen sobre las lenguas y sus variaciones.

Foz do Iguaçu es un claro ejemplo de un espacio con gran diversidad lingüística-cultural. Debido a su posición geográfica fronteriza con Paraguay y Argentina, el continuo tránsito de turistas y los flujos migratorios que han estado en constante aumento. La ciudad no sólo cuenta con la presencia de diversas lenguas sino con variedades lingüísticas surgidas del contacto entre estas. Basta ver las lenguas escritas en su entorno social cotidiano, para percibir cómo cada vez más y pese a los diversos intentos de silenciarlas, forman parte de los espacios públicos y privados, configurando un enriquecido paisaje lingüístico (*linguistic landscape*); el cual es producto y/o refleja las políticas lingüísticas establecidas *de facto* en la ciudad.

Así mismo, hay un discurso altamente propagado por las redes sociales y medios de comunicación, sobre ser una ciudad con una gran diversidad étnica y con una supuesta “armonización” entre estas, como se puede constatar en el video “Foz do Iguaçu Destino del Mundo”, realizado por Itaipu Binacional y publicado en YouTube en el año 2017. No obstante, actualmente no se sabe con exactitud cuáles lenguas circulan, debido a la falta de un mapeamiento lingüístico oficial y completo, tampoco se evidencia un equilibrio entre los usos y el papel que cumplen estas lenguas dentro del territorio, existiendo, de manera general, una hegemonía lingüística liderada por la lengua mayoritaria del país<sup>11</sup>.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación insertada en los estudios de la Lingüística Aplicada, de naturaleza transdisciplinaria, en dialogo con las políticas lingüísticas, de carácter cualitativa y exploratoria, tiene como objetivo verificar las lenguas presentes en el paisaje lingüístico de Foz do Iguaçu y analizar la relación entre el estatus, las políticas lingüísticas y el espacio sociocultural que cada una de estas ocupan, dentro de este escenario multilingüe. Dado que, el paisaje lingüístico puede revelar más sobre el plurilingüismo de la ciudad (o su ausencia) ya que “[...] los espacios públicos son lugares demostrativos, en los cuales se afirman valores, comportamientos, derechos y conforman actitudes.”<sup>12</sup> (GOMES, 2013, p. 247, traducción nuestra). A la importancia de delimitar los espacios de observación, dicha investigación se realizará por medio del registro fotográfico de espacios comerciales ubicados la región central y de lugares cercanos a las dos fronteras internacionales.

11 Aunque el idioma oficial de Brasil es el portugués y está el mito de que es la única lengua que se habla en el país, existen alrededor de 330 idiomas, de los cuales 274 son lenguas indígenas (MORELLO, 2015) y 56 son lenguas de inmigración, además de las lenguas criollas, afro-brasileñas y de las lenguas de señas, así como mezclas e hibridaciones lingüísticas.

12 “[...] os espaços públicos são lugares demonstrativos, onde se afirmam valores, comportamentos, direitos e conformam atitudes.”

## EL PAISAJE LINGÜÍSTICO COMO ACCIÓN POLÍTICA: UN ESPEJO DE LA SOCIEDAD

Esta investigación se basa en los estudios de LA, más específicamente, en los aportes teóricos y metodológicos de las políticas lingüísticas, considerado como un campo de acción, por medio del cual se toman decisiones y acciones, respecto a situaciones relacionadas con las lenguas y su desenvolvimiento en la sociedad, con el fin de mejorar/cambiar el rumbo de dichas situaciones, y en el que, a pesar de contar con especialistas en el área, como los lingüistas, el ciudadano común debería ser quien tiene la última palabra, ya que son los principales agentes beneficiados y/o perjudicados.

Este campo de estudio es reciente, surgió a mitades del siglo XX y desde entonces ha tenido un gran crecimiento, sin embargo, esto no significa que desde antes no se pusiera en práctica, puesto que analizando la historia de Brasil y de cualquier sociedad en general, se puede contemplar que la intervención humana en la lengua siempre ha estado presente. A través de la historia, ha habido personas intentando legalizar y dictar por medio de normas, el uso correcto o intervenir en la forma de una lengua. Así mismo, los poderes políticos en su facultad de "dirigentes" privilegiaron y aún siguen privilegiando ciertas lenguas, escogiéndolas e imponiéndolas como lenguas nacionales, mientras minorizan<sup>13</sup> las demás lenguas presentes en el territorio (CALVET, 2007).

Cabe resaltar que las políticas lingüísticas no necesariamente deben ser implementadas por instituciones gubernamentales o en sociedades de gran tamaño, estas pueden ser llevadas a cabo

13

Las lenguas minoritarias, también denominadas lenguas minorizadas, se acercan a las minorías lingüísticas en relación con una posición hegemónica particular. Por lo tanto, en estos casos ser minoría no es una cuestión numérica, sino de ser una lengua que está al margen de las estructuras de poder.

por la comunidad y pueden establecerse dentro de un grupo familiar, como designar una lengua para establecer relaciones personales y familiares, y otra para efectuar trámites o comunicarse con las personas externas. De igual forma, no todas las políticas implementadas se hacen con el fin de salvaguardar/proteger una lengua, en la historia han quedado grandes registros de su implementación como método de silenciamiento, debido a que dichas acciones son implementadas de acuerdo con los intereses de sus promotores y en cómo estos perciben las problemáticas del momento.

El paisaje lingüístico (PL) surge en ese escenario más amplio de la política lingüística, más exactamente de la planificación lingüística y es entendido como el lenguaje de las señales de tránsito, vallas publicitarias, rótulos institucionales, intervenciones artísticas en muros, letreros de establecimientos comerciales, nombres de calles, nombres de lugares y demás representaciones escritas visibles en los espacios públicos (LANDRY; BOURHIS, 1997). También, el paisaje lingüístico es un medio por el cual las lenguas se pueden relacionar con las personas más allá del habla, ya que son los usuarios quienes optan por la forma más adecuada de usar su lengua, según las condiciones presentes en el ambiente que habitan (SHOHAMY; GORTER, 2009).

A pesar de ser también un concepto relativamente nuevo en el área, es considerado un campo de estudio accesible, por medio del cual se puede estudiar y entender diversos aspectos como: el desenvolvimiento de la diversidad lingüística/cultural de un territorio, la demarcación de los espacios socioculturales, los efectos de las políticas lingüísticas, la educación multi/plurilingüe de la sociedad, los estudios de las relaciones económicas en el paisaje lingüístico y el poder/estatus de las lenguas que circulan en el ambiente (GONÇALVES, 2021).

De esta manera, el paisaje lingüístico es un concepto multimodal (SHOHAMY, 2006), mezcla códigos verbales y visuales que

transmiten significados, como características tipográficas, colores, símbolos e íconos colocados al lado del texto verbal. De acuerdo con Clemente, “[...] la lengua no es el único vehículo que transporta significados en una situación comunicativa, y se deben tener en cuenta otros modos”<sup>14</sup> (2017, p. 119, traducción nuestra). Es decir, el espacio no es neutro (BLOMMAERT, 2013) y, por lo tanto, pueden representar la realidad lingüística de determinado territorio. Así, el paisaje lingüístico acaba cruzando varios campos de estudio que transmiten perspectivas distintas, pero complementarias, desde los estudios urbanos, la geografía social, la arquitectura, hasta la sociología, la semiótica, la comunicación y la lingüística aplicada.

Los escenarios fronterizos brasileños, por lo general, son los que llaman más la atención en este campo de estudio, debido a que son espacios en los que es evidente la circulación de varias lenguas y variaciones lingüísticas. En la lingüística, el paisaje lingüístico es un espejo de la sociedad, dado que en las lenguas inscritas alrededor se puede observar los diferentes cambios por lo que está pasando la sociedad, la posición ideológica y la resistencia del pueblo, las variedades lingüísticas que empiezan a abrirse paso. Pero que, por no cumplir con esa esencia de lengua “pura”, no pueden estar presente en otros ámbitos más formales, así la posición que tiene tanto la comunidad como las entidades gubernamentales en relación con ciertas lenguas puede servir como lugar de protesta y negociación.

Siguiendo la afirmación de Berger

[...] la pluralidad de lenguas en un paisaje puede verse como una demostración concreta de la diversidad de grupos que habitan el territorio o región específica, así como ser un reflejo del poder y prestigio de algunas lenguas

14

“[...] a língua não é o único veículo que transporta significados numa situação comunicativa, devendo outros modos serem tidos em consideração”.

(o comunidades de habla) con relación a las demás”<sup>15</sup>  
(2022, p. 129-130, traducción nuestra).

Del mismo modo, el paisaje lingüístico funciona como un marcador de poder y estatus de las lenguas que circulan en una comunidad, asumiendo así una importante función informativa y simbólica (LANDRY; BOURHIS, 1997). De acuerdo con Shohamy (2006), el lenguaje de los espacios públicos puede utilizarse como mecanismo para afectar, manipular e imponer prácticas de lenguajes, por lo tanto, debe entenderse como uno de los principales mecanismos que afectan las políticas lingüísticas y una herramienta para influenciar y crear realidades lingüísticas.

El paisaje lingüístico puede estar compuesto por políticas lingüísticas de arriba hacia abajo (*top-down*), los cuales se encuentran visibles en los textos regulados por las entidades públicas, como nombres de calles, señales de tránsito, placas turísticas y placas en los predios gubernamentales y edificios públicos y por políticas lingüísticas de abajo hacia arriba (*bottom-up*), llevadas a cabo por personas/entidades privadas, como ejemplo los textos de tiendas, restaurantes, empresas, bancos, anuncios publicitarios, entre otros (SHOHAMY, 2006).

En consecuencia, analizar estas políticas lingüísticas permite identificar la preferencia que tienen los entes gubernamentales y la comunidad en general por ciertas lenguas en específico y comprender mejor la dinámica de los estatus de poder entre estas. Así mismo, el paisaje lingüístico puede ser parte de una política de Estado explícita, lo que no imposibilita que los agentes sociales interactúen con ella, transformándola o resignificándola. Lo anterior, considerando que la implementación de dichas acciones es “[...] por la acción de múltiples agentes que imprimen marcas lingüísticas en el paisaje”<sup>16</sup>

15 “[...] a pluralidade de línguas de dada paisagem pode ser tida como demonstração concreta da diversidade dos grupos que habitam o território ou região específica, bem como pode ser reflexo do poder e prestígio de algumas línguas (ou comunidades de fala) em relação a outras”.

16 “[...] pela ação de múltiplos agentes que imprimem marcas linguísticas na paisagem”.

(BERGER, 2022, p. 131, traducción nuestra), como una estrategia para darle visibilidad y estatus.

## ¿MULTILINGÜISMO EN FOZ DO IGUAÇU? ¿EN DÓNDE SE ENCUENTRAN LAS LENGUAS?

Foz do Iguazu, localizada en el extremo oeste del estado de Paraná, en la región sur de Brasil y en la triple frontera (Argentina-Paraguay-Brasil) más famosa de las nueve triples fronteras que hay en el país. Tiene una población estimada de 285.415 personas y una extensión territorial de 609,192 km<sup>2</sup> (IBGE, 2022). Es uno de los destinos turísticos más importantes del país y un escenario de concentración de muchas lenguas/culturas. Entre sus lugares turístico se destacan: las Cataratas de Iguazú, una de las Siete Maravillas Naturales del Mundo; Itaipú, la represa más grande del hemisferio occidental y la segunda más grande del mundo; el Marco de las Tres Fronteras, punto de encuentro de los tres países; el Parque de las Aves; la Rueda Gigante Yup Star; el Templo Budista y la Mezquita Árabe.

De acuerdo con los datos del Sistema de Registro Nacional Migratorio (Sismigra), ofrecidos por la Policía Federal, de enero de 2000 hasta marzo de 2022, 16.954 inmigrantes obtuvieron el Registro Nacional Migratorio (RNM) en la ciudad, de los cuales el 45% son paraguayos, 15% libaneses, 8% venezolanos, 8% argentinos y 4% colombianos. A partir del año 2009<sup>17</sup>, los flujos migratorios comenzaron a incrementar drásticamente, pasando de tener un registro de

17

Uno de los factores que ha influido en este incremento, es la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila), creada en el año 2010, la cual recibe estudiantes/profesores de diversos países del mundo.

264 inmigrantes en el 2008, a tener 1.019 inmigrantes en el 2009, registrándose el pico más alto en el año 2021 con un total de 1.972 inmigrantes. Es importante aclarar que el término etnias que se destaca en los medios de comunicación hace alusión a nacionalidades y que, aunque todavía no se ha publicado el informe de este año, según información solicitada y ofrecida por la Policía Federal (2022), el número de nacionalidades (etnias) ha incrementado.

Actualmente, la ciudad cuenta con residentes de 100 nacionalidades diferentes, siendo los paraguayos, libaneses, venezolanos, argentinos, chinos, colombianos, peruanos, surcoreanos, cubanos y haitianos, las nacionalidades con mayor número de residentes. Adicionalmente, no se puede hablar de una “armonización” cuando se dispone de muy poca información sobre las comunidades indígenas presentes y sus lenguas. Conforme el IBGE (2010), la población indígena de Foz do Iguaçu es de 406 personas, de las cuales no se tiene ninguna información sobre en dónde se encuentran ubicadas y a qué pueblos pertenecen<sup>18</sup>.

Dando una mirada hacia la historia de la ciudad, se puede observar que los inmigrantes ocupaban la región y que su presencia en la ciudad influyó en el crecimiento económico y cultural, que hoy en día la caracteriza. Antes de la delimitación de la región que comprendía lo que hoy es Foz do Iguaçu, por medio del Tratado de Madrid firmado en 1750, esta zona era una “[...]” región de gran movilidad por la cual transitaban españoles, etnias indígenas, paraguayos,

18 Una investigación de Oliveira (2022) reveló que la presencia guaraní en la ciudad era bastante fuerte y se concentraba en la región de Três Lagoas, tierra demarcada en 1913 por el Servicio de Protección al Indígena (SPI), pero, en 1976 los órganos públicos federales, con ayuda militar, sacaron a los indígenas de estas tierras. Como compensación, los indígenas fueron distribuidos entre las aldeas de Puerto Iguazú y Ciudad del Este. Sin embargo, revisando los resultados del Proceso Selectivo de Indígenas (PSIN) de la Unila, correspondiente a los últimos cuatro años (2018-2021), en la ciudad hay presencia de 39 pueblos indígenas, siendo el pueblo Tikuna el de mayor presencia.

argentinos y desde finales de la década de 1880, también brasileños”<sup>19</sup> (SILVA, 2014, p. 20, traducción nuestra). La lengua con mayor presencia era el español y una gran parte de la población descendía de los paraguayos. Como resultado del proyecto de unificación de la triple frontera, llegan inmigrantes europeos, asiáticos, orientales, latinoamericanos, africanos, entre otros; factor que fortaleció la diversidad cultural presente en la zona.

No obstante, el hecho de que Foz do Iguazu sea un espacio multilingüe no quiere decir que también sea plurilingüe, como en muchos casos se piensa y se transmite en los medios de comunicación. Siguiendo la afirmación de Oliveira (2016), hay una gran distinción entre estos dos términos, multilingüismo es un término descriptivo, que hace referencia a la presencia de varias lenguas en un determinado espacio, mientras que el plurilingüismo, hace referencia a la valorización positiva de dicho multilingüismo y a su utilización como recurso efectivo para la vida de las personas, las instituciones y para el país.

Por consiguiente, así como en su paisaje lingüístico queda reflejado la circulación de las lenguas, también es evidente que no se les da la misma importancia/valor a todas, creando estatus de poder entre estas y diferentes funciones para cada una. Empleando las palabras de Berger (2022), sobre ambientes sociolingüísticos plurilingües y complejos, al espacio de interacción y contacto que se suman las varias lenguas, son siempre permeadas por valores económicos, sociales, culturales y educacionales.

Citando a Clemente (2017), se vuelve a la idea de que el paisaje lingüístico integra un conjunto de textos visibles y, en cierta medida, invisibles. La invisibilidad se refiere a las motivaciones y significados

19

“[...] região de grande mobilidade pela qual passavam espanhóis, nações indígenas, paraguaios, argentinos e, desde o final da década de 1880, também brasileiros.”

que los autores/lectores atribuyen al paisaje lingüístico y que no siempre son expuestos en el espacio público. Por lo tanto, se considera útil que la investigación se oriente por este camino, puesto que además de identificar las lenguas presentes en la ciudad, se pretende comprender la ausencia (planificada) de ciertas lenguas en el panorama lingüístico.

## PAISAJE LINGÜÍSTICO EN LOS ESCENARIOS COMERCIALES: ACCIONES BOTTOM-UP DE LA CIUDAD

Teniendo en cuenta lo accesible y envolvente que es el campo del paisaje lingüístico, el cual presenta la posibilidad de comprender el multilingüismo urbano y la diversidad lingüística, no como un todo, sino como una ilustración de la diversidad lingüística presente en el espacio a estudiar (CLEMENTE, 2017), los escenarios comerciales seleccionados para esta investigación son: Vila Portes (barrio cercano al puente de la Amistad/PY), Av. das Cataratas (dirección al Puente de la Fraternidad/AR) y locales ubicados alrededor del centro de la ciudad.

Es importante aclarar que los locales comerciales fotografiados no son empresas multinacionales, son establecimientos propios de la ciudad, a excepción del Grupo Muffato que es una empresa local del estado de Paraná, que al ser una de las empresas con mayor presencia en el estado y por ende en la ciudad, no podía dejarse a un lado. El criterio se tuvo en cuenta con el fin de presentar un mejor análisis del paisaje lingüístico de la ciudad, puesto que, al incluir empresas multinacionales, las lenguas presentes en su paisaje lingüístico estarán más relacionadas con las acciones y lenguas presentes a nivel nacional.

Foto 1 – Muffato Av. Juscelino Kubitschek



Fuente: YARURO, 2022

Foto 2 – Muffato Av. Paraná



Fuente: YARURO, 2022

En las fotos 1 y 2, se observan las fachadas de dos supermercados que pertenecen al Grupo Muffato, cuyo paisaje lingüístico es el mismo a pesar de estar en diferentes lugares. La foto 1 fue tomada en la Avenida Juscelino Kubitschek, próximo al Terminal de Transporte Urbano (TTU), mientras que la foto 2 fue tomada entre la Avenida Paraná y Avenida das Cataratas. Las lenguas que se identifican en la denominación del establecimiento, siguiendo el orden de arriba

hacia abajo son: portugués, inglés, alemán, español, chino y árabe. Analizando este orden de presentación, se puede tener una idea del estatus que tiene cada una de estas lenguas dentro de este espacio.

Cabe resaltar que dichas lenguas sólo se encuentran en la fachada, puesto que dentro de las instalaciones todo los anuncios informativos se encuentran en portugués. En la foto 1, además de estar la denominación supermercado en diferentes lenguas, también se fortalece la presencia del portugués con el letrero en el que se informa su horario de funcionamiento, mientras que en la foto 2, no hay más representaciones visuales aparte de la lista analizada. Otro aspecto para tener en cuenta, es que los dos mercados, se encuentran ubicados en calles altamente frecuentadas por residentes de dicha zona y por turistas, por ende, el uso de varias lenguas en la fachada puede ser una forma de atraerlos y de encajar con la diversidad lingüística que se suele divulgar.

Las lenguas presentes destacan los clientes en potencial, las comunidades lingüísticas más presentes, de modo que, la inclusión de estas en el paisaje lingüístico del mercado también demuestra el interés del grupo administrador y la forma en cómo ven las lenguas y a quienes se dirigen. El inglés y el alemán se encuentran posicionados antes que el español, que es la lengua de los dos países fronterizos, una de las lenguas más hablada en el mundo y la lengua hablada por la comunidad inmigrante con mayor presencia en la ciudad, los paraguayos. Es probable que dicha elección se deba al estatus que actualmente tienen estas dos lenguas a nivel global, más exactamente en el campo comercial. En el caso del alemán, además de llamar la atención de los turistas, su aparición también puede estar relacionada con la gran presencia de comunidades y aldeas alemanas en el estado de Paraná.

Así mismo, el inglés también tiene mayor representación que la lengua árabe, comunidad que históricamente ha tenido una presencia significativa en la región y ha contribuido en la construcción

de la ciudad. Un factor que se puede evidenciar desde ahora es el gran estatus que tiene el inglés, el cual sin importar cuántas lenguas aparezcan en el paisaje lingüístico, generalmente se encuentra ubicado detrás del portugués, como ocurre en las señales de tránsito de la ciudad. Lo anterior se debe, a que dicha lengua es considerada como una lengua de prestigio, la lengua hegemónica de la globalización, de carácter internacional y con fuerte carácter simbólico de sofisticación, incluso para quienes no conocen el idioma, como retornan Gonçalves (2021) y Berger (2022).

**Foto 3 - Com Al Cuña Porã**



*Fuente: YARURO, 2022*

**Foto 4 - Kuña Mbarete (Mujer fuerte)**



*Fuente: YARURO, 2022*

Por otro lado, en la foto 3 tomada en un minimercado de verduras administrado por paraguayos, ubicado en el barrio Vila Portes, se percibe la presencia de la lengua guaraní con algunas influencias

del portugués. El nombre completo del local es “Comercial Cuña Porã”, el cual es una modificación de la escritura en guaraní “*kuña Porã*”, cuyo significado es “mujer bonita”. En lo que se refiere al término “comercial”, este se encuentra abreviado como “Com Al”, es decir, no sólo tiene influencias del portugués, sino que el guaraní coexiste con esta lengua; dando a entender que, al ser la lengua oficial del país, estará presente en su paisaje lingüístico sin importar el espacio.

A diferencia del Grupo Muffato, este minimercado tiene un mayor foco en su comunidad más cercana y su estrategia es utilizar las lenguas que tienen más presencia en ese espacio. Es un comercio pequeño y con menor flujo de personas, las cuales mayormente son ciudadanos fronterizos que atraviesan el puente diariamente en busca de mercancías, educación o salud. Vila Portes, además de ser uno de los puntos de concentración de la comunidad paraguaya, se encuentra ubicado en la frontera con Paraguay, razón por la cual el portugués, español y guaraní<sup>20</sup> conviven constantemente, principalmente en espacios más informales de uso.

En la foto 4, tomada unas calles más abajo, se encuentra nuevamente la presencia del guaraní en el nombre del almacén de ropa “*Kuña Mbarete*”, que significa “Mujer fuerte”. Aunque el nombre del establecimiento se encuentra en mayor tamaño, también se puede observar la presencia del portugués en la frase “*Roupas usadas*”, escrito con otro color y tamaño menor. Esto deja en evidencia que a pesar de ser una zona que se encuentra en la frontera con Paraguay y que tiene mucha presencia de esta comunidad, debido a que vendedores y clientes brasileños también frecuentan este espacio, aún sigue siendo representado en el paisaje lingüístico de la zona, conviviendo con la lengua guaraní de una forma desequilibrada.

20

Paraguay es un país oficialmente bilingüe: español y guaraní, pero también es multilingüe, incluso presentando mezclas lingüísticas como el jopará. Aunque no sea oficial en Argentina, el guaraní también se habla en ese país.

**Foto 5** – Estacionamiento Árabe



*Fuente: YARURO, 2022*

**Foto 6** – Establecimiento Iporã



*Fuente: YARURO, 2022*

Otra comunidad de habla presente en el barrio Vila Portes son los árabes. En la foto 5, tomada en un estacionamiento cerca de la aduana brasileña, se encuentra presente dos lenguas, el árabe y portugués con la denominación “Bismillah”, el cual significa “en nombre de Dios”, además del término “estacionamentos”. Observando más a profundidad, además de la denominación del estacionamiento hay información sobre los demás locales presentes en dicho espacio, información que se encuentra totalmente en portugués. Por consiguiente, esta coexistencia de las lenguas se debe a la convivencia de comerciantes de las dos culturas, los cuales quieren resaltar su lengua y cultura. Se debe agregar que la comunidad árabe es la

segunda comunidad de inmigrantes con mayor presencia en la ciudad y se dedican principalmente al comercio y la política. Su presencia se encuentra representada por su gastronomía, asociaciones, la escuela árabe-brasileña y por sus creencias culturales, contando con la presencia física de una Mezquita (SILVA, 2014).

Por otro lado, alejándonos bastante de la zona de Vila Portes, en la foto 6, tomada en la Avenida das Cataratas, cerca al shopping Catuaí Palladium y de la frontera con Argentina; también se evidencia la presencia del guaraní. El nombre del shopping es una mezcla entre el inglés *"palladium"* que significa "paladio" y *"shopping"* un extranjerismo utilizado en el portugués para denominar los mercados comerciales grandes, y, el guaraní *"Catuaí"*, que en español significa "muy buen(o)", siendo el nombre traducido al español "Centro comercial muy buen paladio", y, un espacio en el que el portugués no tiene mucha relevancia.

En la foto 6, el nombre del establecimiento *"Iporã"* que significa bueno, bonito o bien, dependiendo de la situación y el contexto en el que se use. Al igual que las analizadas anteriormente, el guaraní y el portugués conviven nuevamente, acompañados de una tercera lengua, el inglés. En este caso, el escrito en guaraní es el que ocupa mayor espacio visual dentro de este paisaje lingüístico, mientras que debajo de este, en portugués se encuentra escrito *"Lenda"* seguido del extranjerismo proveniente del inglés *"Show"*. Así mismo, al fondo de la foto, cerca de la puerta del establecimiento, se encuentran cuatro letreros informativos escritos en portugués, español e inglés, en ese mismo orden y sin distinción en tamaño/color de la letra.

Por ende, en el paisaje lingüístico de este establecimiento están conviviendo cuatro lenguas, cuyo estatus que adquieren dependerá de la forma en la que se evalúe dicho paisaje lingüístico. Si se evalúa teniendo en cuenta el tamaño del escrito, el guaraní al ser el que más resalta y llama la atención a primera vista, sería el de mayor estatus, seguido del portugués, inglés y español. Pero, si el criterio que se tiene en cuenta es el del número de veces en el que

se usa dicha lengua y su posición jerárquica, la lengua con mayor estatus sería el portugués, seguido del español, inglés y guaraní.

Prosiguiendo con el análisis, se tendrá en cuenta el público al que se encuentra dirigido el local, el cual considerando su ubicación y los show que ofrecen, es un local dirigido principalmente a turistas, ya que su atracción principal es ofrecer un almuerzo acompañado de un espectáculo, que destaca los aspectos culturales de los tres países fronterizos. En consecuencia, considerando que el guaraní sólo aparece una vez y no tiene nada que ver con el espectáculo que ofrecen, según la frecuencia del uso de las lenguas, el portugués es la lengua con mayor presencia, seguida del inglés, español y, por último, el guaraní.

**Foto 7 - Denominación en alemán**



*Fuente: YARURO, 2022*

**Foto 8 - Establecimiento trilingüe**



*Fuente: YARURO, 2022*

En la foto 7, tomada dentro del Shopping Catuaí Palladium, en un pequeño establecimiento que comercializa pieles de animales, la lengua alemana es representada por medio de un apellido alemán "Schmitz" y el portugués con las palabras "tapetes" y "couro", estructura que también se evidenció con el árabe y el inglés en otros nombres de locales comerciales. Esta es una alternativa muy común para hacer que una lengua forme parte del paisaje lingüístico, puesto que, además de reflejar la propiedad de un local, también llama la atención al tener presencia de apellidos/nombres en otras lenguas.

A excepción de las fotos tomadas en el Muffato, no se encontró un establecimiento con nombre o la traducción de este en alemán, lo cual no quiere decir que no existan en otros espacios geográficos de la ciudad. Esta situación llama mucho la atención y no es más que el producto de esa gran persecución que históricamente, a nivel nacional y local, se hizo a la comunidad alemana, con la política lingüística implementada por Getúlio Vargas, encaminada a la implementación de un "Proyecto de Nacionalización", que de una forma autoritaria y repitiendo la historia colonial del país, fortalecía el uso exclusivo de la lengua portuguesa. En definitiva, a esta situación se le debe brindar atención, pues en un futuro esta lengua podría no estar representada en el paisaje lingüístico de la ciudad.

La foto 8, tomada en la Avenida das Cataratas, muestra el nombre del establecimiento comercial "Pedras preciosas" en tres lenguas chino, portugués e inglés. Teniendo en cuenta que las letras chinas son las que ocupan más espacio en este paisaje, es evidente que el establecimiento es chino, pero, contar con la presencia de estas dos lenguas, le permite al lector comprender la función del establecimiento, ya que, como el chino tiene una escritura muy diferente a las lenguas latinas, a veces queda difícil entender los letreros cuando sólo se escriben en este idioma. Además, la presencia

del inglés deja en claro esa función comercial y global que se le ha atribuido a esta lengua. Esas realidades pasan muchas veces por la lógica del marketing, a través de la cual se puede entender la jerarquía lingüística que se impone localmente, con tonos de modernidad y un discurso cosmopolita con fines económicos.

Debido a que el letrero se encuentra un poco deteriorado, para un mejor entendimiento para el lector, se describirá su estructura. El letrero comercial se encuentra estructurado de la siguiente forma: en el centro está escrito el nombre del establecimiento en chino, arriba en la izquierda se encuentra la traducción al portugués “*pedras preciosas*”, al lado derecho la traducción en inglés “*precious stones*”; y, en la parte inferior está escrito en chino el nombre de cada una de las piedras graficadas. En resumen, se sabe que el chino es la lengua con mayor prestigio, pero en el caso del inglés y el portugués, las cuales se encuentran una al lado de la otra, sin ninguna distinción de tamaño o color, teniendo en cuenta la forma en la que se suele leer, la cuál es de izquierda a derecha, la segunda lengua con mayor prestigio sería el portugués.

**Foto 9 - Fachada Librería Kunda**



Fuente: YARURO, 2022

En la foto 9, tomada en la fachada de la Librería Universitaria Kunda (el origen de la palabra proviene de una ciudad en Estonia), ubicada en el centro de la ciudad, se puede observar la identificación del negocio (librería) en ocho idiomas y a diferencia de las anteriores agrupaciones analizadas, en esta se resalta el guaraní, ocupando

una buena posición al estar ubicado en segundo lugar, contando de izquierda a derecha. Las lenguas que se representan en este paisaje lingüístico son el portugués, guaraní, español, alemán, francés, árabe, inglés y chino. Por primera vez, se evidencia que el inglés no tiene un papel tan fundamental en comparación con las otras lenguas, se encuentra casi de último, ubicado antes del chino.

Esta representación visual, así como las analizadas anteriormente, refleja la importancia del guaraní en la región y el valor que tiene para sus hablantes y/o personas que tienen contacto con esta lengua, quienes por medio de acciones como estas la resaltan y difunden. También es interesante contemplar cómo además de convivir en un mismo espacio geográfico, estas lenguas se mezclan entre sí<sup>21</sup> y cada vez van tomando más fuerzas y presencia, desmitificando poco a poco la idea de que una lengua no debe ser influenciada y de que cierta forma de hablar es la “correcta/superior” o la única posible. Estas mezclas acontecen en la mayoría de los casos en ambientes no oficiales, de ahí el hecho de que se encuentren presentes en la esfera comercial, una esfera en la que los hablantes tienen mayor libertad para manifestar sus lenguas.

Conviene subrayar que la librería es una de las mayores de la región y trabaja con libros en diferentes idiomas, incluyendo autores de la frontera. Además, su función principal es promover la cultura y lectura local, por ende, es probable que el orden utilizado sea la forma en cómo los dueños perciben la dinámica de ocupación de estas lenguas y el contacto que suelen tener con estas cuando recorren la ciudad o en los libros que venden.

21 Dicha influencia entre lenguas tiene mayor presencia en la oralidad, puesto que, es común que las personas que aprenden varias lenguas o conviven en un espacio donde circulan varias lenguas, mezclen la fonética de la palabras; alternen las lenguas en un mismo discursos sin afectar la estructura gramatical de esta (*code-switching*) y mezclen códigos lingüísticos de dos o más lenguas (*code-mixing*), como ocurre en el caso del portuñol.

Foto 10 – Nombres de establecimientos comerciales en árabe



Fuente: YARURO, 2022

En este grupo de fotos se puede reparar la presencia de la lengua árabe por medio de diferentes métodos, como denominación de establecimientos con nombres propios y escritos con la grafía de dicha lengua a modo de traducción, lo que señala la existencia de esa comunidad en la ciudad, principalmente en esa región cercana al centro.

La primera foto a la izquierda, tomada en la fachada de la dulcería que se encuentra al frente de la Mezquita Árabe (espacio dominado por el comercio árabe), "Bayan" es el nombre del propietario del establecimiento y "al" es el artículo "el" en árabe, de ese modo, el nombre de la dulcería en español sería "El Bayan". Usar un artículo definido antes de un nombre propio, es una estructura gramatical muy utilizada en el portugués, por consiguiente, además de usar la grafía del portugués también se está usando la estructura de dicha lengua.

En la foto del medio, tomada en la Avenida Juscelino Kubitschek, próximo al TTU, siguiendo la misma estrategia que la anterior, “Hijazi” es un apellido árabe, específicamente el apellido del profesional que atiende en dicho establecimiento. En la foto ubicada en la derecha, también tomada en la Avenida Juscelino Kubitschek, el nombre del establecimiento “*Casa da Esfiha*”<sup>22</sup>, se encuentra acompañado de su debida traducción en árabe.

En el caso de la lengua árabe al igual que el chino, su forma escrita es totalmente diferente a la de las lenguas latinas, por lo cual, es difícil encontrar el nombre de un establecimiento árabe sólo en esa lengua, siempre estará acompañado de la traducción en portugués y será esta la que tendrá mayor tamaño. Así mismo, el portugués en su condición de lengua oficial seguirá teniendo presencia y siendo la lengua de mayor estatus, mientras que el árabe está presente por decisión de los dueños, quienes pertenecen a dicha comunidad.

Foto 11 - Artesanía



Fuente: YARURO, 2022

22

Traducción: Casa de la esfiha/esfirra. Es una comida muy popular en Brasil, que tiene sus orígenes en Siria y Líbano y consiste en una masa hecha de harina de trigo, asada en el horno en forma de rodajas circulares (abiertas) o en forma triangular (cerradas), rellenas de carne molida, queso y verduras.

Foto 12 – Nombre en francés



Fuente: YARURO, 2022

Foto 13 – Nombre en italiano



Fuente: YARURO, 2022

En la foto 11, tomada en la Avenida Brasil, se logra identificar una alternancia entre el español y portugués. El título del establecimiento se encuentra en las dos lenguas, siendo el término “*artesanato*” perteneciente a la lengua portuguesa y la frase “*raíces de América*” perteneciente a la lengua española. En el contenido del panel publicitario, a excepción del nombre, la estrategia de comunicación utilizada es la denominada “*code-switching*” o cambio de

códigos, ya que, las informaciones se presentan en las dos lenguas, sin alterar la estructura gramatical de estas y sin mezclar las palabras. No obstante, el cambio de códigos no se hace de forma equitativa, pues hay más frases en portugués que en español.

En la foto 12, tomada a unas cuantas calles de la primera, la lengua que predomina es el francés, puesto que el establecimiento de ropa tiene como nombre *“Âme belle”*, que en español significa “alma bella”. Esta situación también está en la foto 13, tomada en la misma avenida, sólo que en este caso la lengua que predomina es el italiano, dado que, el nombre de la perfumería es *“L’acqua di fiori”* que significa “agua de flores”. En estos dos casos, las lenguas se encuentran solas sin ninguna mezcla o convivencia con otra lengua y es posible que esto se deba a los siguientes: es fácil identificar el producto que se venden en dichos establecimiento a través de su infraestructura (la vitrina); es una estrategia de marketing utilizada para llamar la atención, dado que en italiano y el francés son dos lenguas con un gran estatus en el mundo de la moda o los propietarios de dichos establecimientos son hablantes de estas lenguas.

La predominancia del italiano y francés en dicho paisaje lingüístico permite llegar a la conclusión de que debido a que estás dos lenguas son las que ocupan una posición bastante inferior, como se logró observar en las fotos en las que se concentraban varias lenguas, sus hablantes recurren al uso comercial para poder representarlas y que formen parte del paisaje lingüístico de la ciudad, lo anterior, considerando que el italiano también es una lengua de inmigración con fuerte presencia en la región. En ese sentido, el paisaje lingüístico conforma representaciones y voluntades de los sujetos, basándose en lo que les es cercano, pero también en lo que les es lejano, reflejando por tanto representaciones sobre contextos locales y/o familiares y también sobre otros contextos de otras regiones o países.

## CONSIDERACIONES FINALES

Los datos obtenidos en esta investigación permitieron dar cumplimiento al objetivo propuesto y a entender un poco mejor la realidad lingüística de Foz do Iguaçu. Actualmente, la ciudad no cuenta con una política lingüística oficial claramente definida, sin embargo, esto no quiere decir que no existen políticas lingüísticas en la ciudad, considerando que las personas pueden hacer políticas lingüísticas por sí mismos y lo están haciendo. Debido a ese abandono que muchas comunidades lingüísticas han sentido por parte del Estado, son múltiples las acciones a nivel nacional y local que están tomando fuerza, que están trayendo a la luz la realidad sobre esta diversidad lingüística que tanto caracteriza al país y la ciudad, pero la cual, se tiene muy olvidada.

Por medio del estudio realizado en el paisaje lingüístico comercial, se registró la presencia de 8 lenguas además del portugués, siendo estas: inglés, alemán, español, guaraní, chino, árabe, italiano y francés, teniendo cada una de estas lenguas un estatus diferente dependiendo de su función y el espacio geográfico que ocupa. En el caso del portugués, estuvo presente en la mayoría de las fotos analizadas, sólo las dos últimas fotos cuyos nombres de establecimientos estaban en francés e italiano eran monolingües, en las demás las lenguas convivían con el portugués o se mezclaban con este. Aunque, en el paisaje lingüístico comercial de la ciudad sólo se verificó la presencia de estas lenguas, de acuerdo con la historia de inmigración de la ciudad, es evidente que circulan más, las cuales están silenciadas en los escenarios seleccionados debido, principalmente, a la repetición local del escenario nacional.

En consecuencia, pese a que se encontró un número significativo de lenguas, hay predominancia de lenguas hegemónicas, siendo el portugués la lengua hegemónica por ser la lengua oficial y mayoritaria del país. Seguida del inglés, lengua extranjera que mayor

representación y estatus tiene en el paisaje lingüístico, debido a que, es la lengua más presente en establecimientos cercanos a lugares turísticos y a las políticas lingüísticas implementadas por las entidades gubernamentales. Excluyendo al portugués, el español fue la segunda lengua más representada y con mayor estatus dentro del paisaje lingüístico, debido principalmente al papel que cumple dentro de esta región.

El guaraní, a pesar de ser una lengua minorizada a través de la historia, tiene una representación visual considerable, no sólo en la zona de Vila Portes sino también en diversos lugares. Su influencia en esta zona además de reflejarse en los nombres de establecimientos, se ve respaldada por los nombres de diversas calles y lugares en guaraní, pero también se ve opacada por las diversas acciones implementadas por el Estado para apagarla y por su objetivo de seguir conservando el portugués como lengua superior. En la zona central de la ciudad, lugar más transitado por residentes y turistas, además de la fachada de la Librería Universitaria Kunda, no se encontró representación visual en guaraní, a diferencia de las otras siete lenguas que, en mayor o menor grado estaban presentes. Lo anterior, deja en evidencia la falta de interés en esta lengua, por personas que no se encuentran relacionadas con esta y por las instituciones gubernamentales.

## REFERENCIAS

BERGER, Isis. As línguas pelas ruas da cidade: o estudo da paisagem linguística urbana em contextos plurilíngues. In: SEVERO, Cristine (Org.). **Políticas E Direitos Linguísticos: Revisões Teóricas, Temas Atuais e Propostas Didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 127-147.

BLOMMAERT, Jan. **Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes**. Chronicles of complexity. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Foz do Iguaçu, 2010.

CLEMENTE, Mariana. **Paisagem linguística urbana**: o caso de Aveiro e sua relevância educativa. 637f. Tese. Universidade de Aveiro, Portugal, 2017.

GOMES, Paulo. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GONÇALVES, Dania Pinto. **Plurilinguismo na Paisagem Linguística da Fronteira entre Brasil e Uruguai**. (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/233742>. Acesso em: 13 dic. 2022.

LANDRY, Rodrigue; BOURHIS, Richard. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. In: **Journal of Language and Social Psychology**, v. 16, n. 1, p. 23- 49. 1997.

MORELLO, Rosângela (Org.). **Leis e línguas no Brasil**: O processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015.

OLIVEIRA, Gilvan. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 52, n. 2, Campinas, p. 409-433, dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132013000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 dic. 2022.

OLIVEIRA, Osmarina de. **A Desterritorialização do Tekoha Guarani no Município de Foz do Iguaçu (PR), nas Décadas de 1970-1980**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu, 2022.

SHOHAMY, Elana; GORTER, Durk. **Linguistic landscape**: expanding the scenery. New York: Routledge, 2009.

SHOHAMY, Elana. **Language Policy**: Hidden Agendas and New Approaches. Oxon: Routledge, 2006.

SILVA, Michael. **Breve História de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu: Editora Epígrafe, 2014.

# 8

*Maria Elena Pires Santos - UNIOESTE*

*Marcia Palharini Pessini - UNIOESTE*

## **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DESVELADAS:**

**O (IN)VISÍVEL NO CONTEXTO  
ESCOLAR DE FRONTEIRA  
EM PERSPECTIVA**

## INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que construímos o mundo e “[...] aprendemos a nos constituir como seres sociais a partir dos discursos” (Lopes, 2002, p. 14). Essa constatação se torna ainda mais relevante, quando tratamos de práticas discursivas presentes na paisagem linguística<sup>23</sup> do cenário educacional de fronteiras, justamente porque nos ajudam a desvelar as ideologias que embasam as políticas linguísticas<sup>24</sup> implícitas e/ou explícitas nesse contexto.

Embora reconheçamos as práticas discursivas nos espaços públicos como um importante mecanismo de política linguística (Shohamy, 2006) que está sendo cada vez mais difundida entre pesquisas linguísticas nos últimos anos, Silva, Pires Santos e Jung (2016, p. 1259) chamam a atenção para o fato de que “[...] ainda percebemos uma lacuna nos estudos voltados, especialmente, à análise do multilinguismo representado na paisagem linguística brasileira, sobretudo, em contextos de fronteira”.

No intuito de contribuir para tal debate, a partir da análise de aspectos públicos e privados que constituem a paisagem linguística do IFPR pretendemos, neste capítulo, discutir como a presença ou ausência das línguas nesse espaço pode desvelar as políticas linguísticas (implícitas ou explícitas) aí praticadas e se essas têm evidenciado ou “desocultado” (Freire, 1997, p. 9) a constituição desse cenário, o que isso significa e quais implicações estão aí atreladas.

A análise aqui apresentada está orientada pelas concepções teóricas e metodológicas provenientes de perspectiva qualitativa

23 Nesse capítulo, compreendemos paisagem linguística como um campo de estudo em que os espaços públicos físicos (Shohamy, 2006) e/ou virtuais são simbolicamente construídos pela linguagem. Esse conceito será apresentado na primeira seção.

24 De acordo com Maher (2008), políticas linguísticas referem-se tanto ao planejamento das línguas quanto as escolhas linguísticas, conforme será mais bem detalhado na primeira seção.

interpretativista na sua vertente etnográfica (Erickson, 1989; Bortoni-Ricardo, 2008) bem como pelos preceitos da Linguística Aplicada (LA) crítica (Pennycook, 2001, 2003 e 2004), problematizadora (Pennycook, 2001; Moita Lopes 2006; Cavalcanti, 2004) e transgressiva (Pennycook, 2006). Sendo assim, o presente estudo buscará corroborar a relevância das pesquisas desenvolvidas na Linguística Aplicada, que tem o intuito de debruçar-se sobre temas relevantes para a respectiva comunidade. Ao problematizar questões situadas, busca oportunizar, aos atores sociais, a ampliação do olhar em relação ao contexto social vivido e, a partir da análise realizada, buscar possíveis (re)significações que contribuam para que os significados possam ser produzidos e compreendidos localmente. Nesse sentido, concordamos com Pires Santos *et al.* (2015, p. 60) quando explicam que “[...] a preocupação central da Linguística Aplicada é com o uso situado da linguagem, pelo sujeito social em sua heterogeneidade”.

Para desenvolver o objetivo proposto, além da introdução, este texto apresenta a seguinte organização: a primeira seção trata do cenário de fronteira e dos conceitos de paisagem linguística e políticas linguísticas; na segunda seção explicitamos, por meio da paisagem linguística do IFPR, campus de Foz do Iguaçu, as Políticas linguísticas in(visíveis) nesse cenário; por fim, apresentamos as considerações finais.

## A PAISAGEM LINGUÍSTICA COMO POSSIBILIDADE PARA “DESOCULTAR” POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTO TRANSFRONTEIRIÇO

Apesar de a pluralidade linguístico-cultural ser uma realidade vivenciada mundialmente, como já afirmava Romaine (1995), em

contextos de fronteiras, essa configuração é potencializada em todos os espaços sociais. No entanto, principalmente nos contextos educacionais, inclusive naquele aqui focalizado, essa condição é geralmente ignorada ou desconsiderada, o que se confirma nas práticas pedagógicas quase sempre orientadas por concepções monolíngues e moderno-coloniais.

Ao problematizar a paisagem linguística do IFPR – campus Foz do Iguaçu e relacioná-la com a política linguística desenvolvida nesse cenário, buscamos embasamento em um estudo desenvolvido por Silva, Pires Santos e Jung (2016) sobre como a paisagem linguística de Foz do Iguaçu semiotiza o multilinguismo no espaço público e quais políticas linguísticas estão presentes nesse contexto. Para as autoras (Silva; Pires Santos; Jung, 2016, p. 1258), “[...] a paisagem linguística é reveladora de políticas linguísticas locais”, posicionamento com o qual concordamos e que nos motiva para a realização da análise proposta neste capítulo.

Em uma região fronteira, debater sobre o posicionamento da instituição escolar diante da sua condição multilíngue e multicultural é uma questão central. Por isso, inspiradas pelas palavras de Paulo Freire (1996, p. 30) e nos colocando no papel de quem “[...] não só [...] constata o que ocorre, mas, também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”, partimos da perspectiva de que, para docentes e demais profissionais da educação conscientes da relevância do papel social da sua atuação, problematizar as questões que constituem o seu espaço social, de forma local e situada, é algo fundamental.

Para discutir em que medida a presença ou ausência das línguas nos espaços que constituem a realidade observada pode revelar as políticas linguísticas aí praticadas, consideramos importante iniciar tais discussões explicitando a compreensão do cenário da pesquisa e das abordagens teórico-metodológicas que embasam as reflexões sobre os temas aí imbricados.

Inicialmente, acreditamos que seja fundamental explicitar que compreendemos o contexto de fronteira enquanto um cenário múltiplo e dinâmico que é constituído pelo atravessamento constante das diferentes línguas(gens) e culturas que acompanham os diversos grupos sociais no ir e vir característico da intensa mobilidade populacional vivenciada em tais em contextos.

Essa condição configura tais espaços como *lócus* de grande diversidade linguístico-cultural, os quais são fortemente marcados pela hibridização cultural, aspecto que, segundo Cavalcanti e Maher (2009, p. 15), tornou-se mais evidente “[...] a partir do recrudescimento do fenômeno da globalização e da ampliação dos meios de comunicação de massa”.

Na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai, Argentina, tal configuração é potencializada pelo intenso comércio e trânsito de pessoas entre os três países – para trabalhar, estudar ou fazer turismo – pela presença da Usina de Itaipu e por ser considerada um dos principais centro turísticos do mundo, tendo as Cataratas do Iguazu como atração principal.

Ao olhar a fronteira de forma detalhada, descobriremos um conjunto amplo de práticas linguísticas, identitárias e políticas resultantes das mais diversas práticas sociais vivenciadas nesse cenário multilíngue. Essa diversidade é, muitas vezes, uma condição desafiadora no que se refere à convivência entre os sujeitos que constroem esses espaços. Tal condição, ao contrário, pode desencadear processos de estranhamento e inferiorização do outro, o que gera, muitas vezes, preconceito, intolerâncias e exclusão.

Nesse sentido, partimos do conceito de fronteira apresentado por Pires Santos (2018) quando explica que:

Frontier is understood as a borderline dividing space, people things cultures and languages and as a place of opportunities and encounters in which people languages

and cultures are interwoven. In other words, it irons out boundaries, although those who seek to cross them may be liable to inspection and punishment. If on the one hand the frontier is likely to submit those who attempt a crossing to scrutinizing and sanctions on the other it comprises spaces of encounters as exchanges, enabling transnationalization<sup>25</sup> (Pires Santos, 2018, p. 105).

A fronteira é, portanto, um espaço no qual se dá o encontro de diferentes línguas e culturas dos povos que aí (sobre)vivem e disso decorre o fato de que o multilinguismo, nesse espaço, é uma realidade presente e constante e, por isso, tem sido tema de pesquisas na região desde a década de 1990 (Pires Santos, 1999, 2004; Pires Santos; Cavalcanti, 2008; Machado 2013; Cardin, 2011, 2013, Cardin; Albuquerque, 2018; Berger, 2015; entre outros).

Para as pessoas que vivem na Tríplice Fronteira, a mobilidade entre os limites internacionais é algo comum e corriqueiro já que, por diferentes razões, as fronteiras são atravessadas cotidianamente e em todas as direções. A busca por uma oportunidade de trabalho e/ou estudo é uma constante e disso deriva também o fato de que a escola que constitui tal espaço é permeada pela pluralidade linguística e cultural que acompanha tal mobilidade. Esse aspecto faz da escola o palco no qual podem se desenrolar situações de integração cultural e conflitos variados (Albuquerque, 2006).

Por conseguinte, refletir sobre a educação para as escolas em contexto de fronteira implica (re)conhecimento e valorização das línguas e culturas que aí (sobre)vivem. Dessa forma, é possível contribuir para a interação e o diálogo entre os diferentes grupos envolvidos, gerando a participação ativa de todos no processo de reconhecimento do valor de suas peculiaridades multilíngues e multiculturais.

25

A fronteira é entendida como um espaço limítrofe que divide pessoas, coisas, culturas e línguas e como um lugar de oportunidades e encontros em que as línguas e as culturas dos povos se entrelaçam. Em outras palavras, ela estende os limites, embora aqueles que procuram cruzá-los possam estar sujeitos à inspeção e punição. Se por um lado é provável que a fronteira submeta ao escrutínio e sanção quem tenta atravessá-la, por outro compreende espaços de encontro como trocas, possibilitando a transnacionalização (tradução nossa).

Rushdie (2007, p. 343) afirma que “A fronteira é um chamado para acordar”. Concordamos com ele e, no que se refere à escola de fronteira, o despertar é urgente. Tal instituição, acreditamos, demanda de uma sensibilização para a realidade linguística e cultural que a constitui, e foi com o intuito de contribuir nesse sentido que foram desenvolvidas as sequências didáticas que serão apresentadas a seguir. Os resultados dessas constituirão parte da análise da paisagem linguística aqui desenvolvida, as quais serão complementadas com o uso de outros instrumentos próprios da prática etnográfica, como a observação participante, o registro em diário de campo e análise de documento. Buscamos, assim, alinhar esse estudo ao que orienta Bortoni-Ricardo (2008) quando trata da pesquisa qualitativa em sua vertente etnográfica:

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está na “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 49).

Seguindo essas orientações, convém também explicitar que, ao tratar das políticas linguísticas do cenário em foco, apoiamos-nos em Maher (2008) quando assevera que estas se referem ao estabelecimento de objetivos (governamentais ou locais) em relação à(s) língua(s) existente(s) em um dado contexto específico e aos modos de concretização desses objetivos. Shohamy (2006), por sua vez, chama a atenção para o fato de que um dos principais mecanismos que afetam as políticas linguísticas é a manifestação das línguas no espaço público. A autora explica ainda que o uso da linguagem na constituição de tais espaços é um mecanismo que pode ser utilizado com a finalidade de “[...] influenciar e criar realidades linguísticas” (Shohamy, 2006, p. 1112).

Em sua teoria, Shohamy (2006) assevera que tanto as políticas linguísticas *top-down* – as que se referem as decisões instituídas

por autoridades públicas - quanto as Políticas linguísticas *bottom-up* - as que, segundo ela, são construídas no âmbito do privado, ou seja, as escolhas linguísticas individuais feitas no uso da linguagem, constituem a paisagem linguística de um determinado espaço. Sendo assim, compreendemos que esta pode informar o lugar das línguas na ocupação de um dado espaço, ao passo que constrói significados no que se referem às relações de poder vivenciadas entre os sujeitos, isto é, a presença ou ausência de determinadas línguas na paisagem linguística pode desvelar qual tem mais poder naquele espaço.

É importante ressaltar que o fundamento ético dessa pesquisa preconiza que os interesses e resultados dessa devem estar voltados para os sujeitos da pesquisa em questão, o que se alinha ao que assevera Pires Santos (2017, p. 526) quando afirma que “[...] não indagar sobre a que interesses as nossas pesquisas servem [...], é colaborar para a manutenção das injustiças sociais”.

No intuito de contribuir para o desvelamento da realidade linguística que constitui o IFPR do campus Foz e uma resignificação no que se refere ao posicionamento diante da pluralidade linguística e cultural aqui vivida, serão apresentados abaixo registros gerados no campo de pesquisa como cadernos de alunos e mensagens trocadas entre eles na plataforma *WhatsApp*, resultantes de uma proposta pedagógica<sup>26</sup> realizada em sala de aula. Esses registros complementam, nessa proposta, a paisagem linguística local. Como auxiliares para “*desocultar*” (Freire, 1997, p. 9) as políticas linguísticas locais, foram utilizados também diário de campo e análise de documento.

Nesse sentido, concordamos com Shohamy (2006) quando argumenta que a linguagem no espaço público pode ser utilizada como um mecanismo para manipular e/ou impor práticas de linguagem e, nesse caso, pode transformar ideologias em práticas, ao mesmo tempo em que pode tornar-se um instrumento de resistência.

Os estudos sobre paisagem linguística nos ajudam a compreender as dinâmicas sociais e as relações de poder no direcionamento das políticas linguísticas, daí sua relevância na discussão em torno desse tema e, por conseguinte, nas reflexões aqui apresentadas.

Assim, partindo do pressuposto de que o *"space is not neutral"* (Blommaert, 2013, p. 23), acreditamos que analisar o espaço público do campus de fronteira do IFPR é uma forma de descortinar as políticas linguísticas praticadas nesse cenário. Para isso, consideramos importante evidenciar a paisagem linguística do contexto do IFPR, campus Foz, analisando como a condição linguística aí impressa contribui para constituir os significados desse cenário. Consideramos ainda relevante discutir as relações de poder que podem ser/estar aí manifestadas, uma vez que, segundo Berger e Lecheta (2019), o campo da paisagem linguística analisa como as línguas se apresentam nos espaços coletivos, buscando inferir as diferentes formas pelas quais as relações de poder são estabelecidas entre elas.

## ESPERA, MAS ONDE TÁ ESCRITO QUE O CAMPUS FOZ É UM CAMPUS DE FRONTEIRA? POLÍTICAS LINGUÍSTICAS "DESOCULTADAS" NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

O Campus Foz do Iguaçu iniciou suas atividades no final de 2008 e, desde então, vem se consolidando na oferta de cursos para atender os arranjos produtivos locais com a oferta de cursos técnicos e superiores. Oficialmente, desde sua instalação, foi organizado de forma que estivesse relacionado à sua condição de fronteira e, devido a essa condição e a partir do estabelecimento de políticas oficiais firmadas entre Brasil e Paraguai, tem a possibilidade ou a prerrogativa de receber alunos transfronteiriços.

A presença de alunos brasileiros e de outras nacionalidades, especialmente a paraguaia, constituem o ambiente multilíngue próprio a contextos com essa especificidade e eles convivem em sala de aula desde a criação dessa instituição, em 2008. Historicamente, a presença de alunos paraguaios foi garantida pela oferta de vagas específicas para eles. Essa oferta refere-se a 10% das vagas de cursos subsequentes e foi baseada no Programa Executivo Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil – Luís Inácio Lula da Silva (Lula) – e o Governo da República do Paraguai – Fernando Armindo Lugo de Méndez – que buscavam aprofundar a cooperação bilateral no campo da educação entre os dois países. O edital para seleção desses alunos foi fundamentado no Decreto nº 2.689, que promulga o Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e de Reconhecimentos de Estudo de Nível Médio Técnico, assinado em Assunção, em 28 de julho de 1995.

Ressaltamos que a análise aqui proposta encontra respaldo nas experiências etnográficas por nós realizadas no contexto de fronteira e, mais pontualmente, na vivência de uma das autoras como docente do campus Foz por 10 anos, embora estejamos sempre atentas ao alerta de Erickson (1989) quanto a estranharmos o familiar e nos familiarizarmos com o estranho.

Tal prerrogativa nos dá suporte para afirmar que, em diferentes ocasiões e por distintas formas, foi possível presenciar posicionamentos inversos à condição plural própria do contexto no qual a instituição está inserida. Tal condição continua a configurar esse cenário. Após um levantamento da paisagem linguística do campus, tais como murais de avisos e indicações de lugar, constatamos que a única língua que permeia o espaço público local é a língua portuguesa, o que aponta para a conclusão de que a política linguística do campus revelada na paisagem pública está voltada para o monolíngüismo e o monoculturalismo, privilegiando a homogeneidade.

Nesse sentido é preciso lembrar que, segundo Pires Santos (2010):

[...] a ideologia da homogeneidade (linguística, cultural, étnica...) persiste como prática comum, não só no Brasil (Bortoni-Ricardo, 1984; Cavalcanti, 1999; Martin Jones; Saxena, 1995; Pires-Santos, 2004; Pires-Santos; Cavalcanti, 2008), principalmente quando se tratam de línguas de grupos minoritários em contextos educacionais como se verifica, por exemplo, no Oeste do Paraná, mesmo que estes sejam reconhecidamente cenários sociolinguisticamente complexos (Pires Santos, 2010, p. 35).

A ideologia monolíngue e monocultural que rege as práticas discursivas do IFPR legitimam a língua portuguesa como a língua de prestígio nesse cenário, o que leva à invisibilização e ao silenciamento das demais línguas e culturas que aí se encontram, revelando as relações de poder existentes. É importante lembrar que o julgamento que se faz sobre uma língua, na verdade está sendo feito em relação aos seus praticantes.

Cabe às instituições escolares que atuam nesse cenário – como é o caso do IFPR campus Foz do Iguaçu – assumir sua parcela de responsabilidade e contribuição para que sejam desenvolvidas perspectivas sensíveis ao multilinguismo e multiculturalismo, principalmente em contexto de fronteira. Como forma de exemplificar tais posicionamentos, apresentaremos abaixo duas diferentes situações que reforçam o que a paisagem linguística revela.

O discurso docente, em grande parte, opera no sentido do não reconhecimento em relação aos desafios vivenciados em sala de aula em virtude das questões linguísticas e culturais fronteiriças. Os posicionamentos assumidos revelavam, na sua maioria, a prerrogativa de que se tratava de uma questão menor, sem muita importância, já que não se reconhece, ou não se enxerga, no campus Foz, a pluralidade que sempre constituiu a fronteira.

Como exemplo, relatamos um episódio ocorrido durante uma reunião pedagógica, momento no qual foi levantada a discussão sobre a condição linguística do campus e as implicações pedagógicas

ai imbricadas. Em respostas à tal problematização, de forma contundente, um dos professores presentes posicionou-se:

Prof. Antônio<sup>27</sup> – “espera, mas onde tá escrito que o campus Foz é um campus de fronteira? Porque até onde eu sei existem alguns institutos que são considerados de fronteira, e, posso estar errado, mas me parece que o campus Foz não está entre eles” (Diário de campo, 08/02/2022).

Pelo discurso do professor – e que, naquele momento, não foi contestado pelos demais – compreende-se que, sem um registro oficialmente escrito, não há por que o campus se preocupar com questões relacionadas à fronteira, já que, segundo ele, não havia oficialmente vinculação com tal condição. Isso denota que, para parte do corpo docente, mais importante do que um olhar sensível para a realidade da qual faz parte, é necessário que haja um direcionamento oficial, por parte da instituição – um documento que institua o que se é ou não, ou o que é necessário ou não fazer.

Para a análise aqui pretendida interessa refletir, principalmente, sobre o fato de que esse professor não se identifica e/ou não enxerga o campus do qual faz parte, como pertencente a uma realidade fronteiriça. Esse posicionamento pode ser interpretado como forma a homogeneizar identidades, o que pode dar margem a criação de estereótipos negativos em relação àqueles que são posicionados como o outro, ou o diferente, podendo resultar em preconceito e estigmatização.

Alinhadas à afirmação de Moita Lopes (2002) quando diz que as identidades são construções discursivas, argumentamos que, a partir das práticas discursivas do professor em questão, é possível inferir qual a construção identitária homogeneizadora tem-se constituído nesse cenário, especialmente pelo fato de que isso acontece a partir da própria instituição, aqui representada pelos docentes que a compõem.

Consideramos as práticas discursivas dos professores como um forte mecanismo de política linguística porque concordamos

também com o mencionado autor quando explica que também “[...] os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado” (Moita Lopes, 2002, p. 38). Reforçamos esse argumento ainda com afirmação de Cavalcanti & Maher (2009) quando enfatizam que “[...] o valor atribuído às palavras utilizadas no discurso pedagógico não pode nunca, portanto, ser menosprezado porque elas acionam processos de identificação” (Cavalcanti; Maher, 2009, p. 18).

Essa política linguística de invisibilização e apagamento do multilinguismo e multiculturalismo fronteiriço, presente tanto na paisagem linguística como nas práticas discursivas do professor, é observado em documentos oficiais produzidos pela própria instituição. Ao analisá-los, o que se constata é a persistência de uma prática comum orientada por uma “ideologia da homogeneidade” (Pires Santos, 2010, p. 35). Um exemplo desse fato foi um edital referente ao processo de seleção de alunos bolsistas, o qual disponibilizava bolsas de auxílio aos estudantes do IFPR que, ignorando a pluralidade constitutiva da fronteira e do campus, apresentou critérios de classificação nos seguintes termos:

[...] os estudantes serão classificados pela média dos componentes curriculares de Matemática e *Língua Portuguesa do Ensino Médio*, que deverá ser calculado pelo nosso sistema, de acordo com as notas declaradas pelos candidatos (Instituto Federal do Paraná, 2017, p. 9).

A partir dos critérios elencados no edital, observamos a exclusão dos alunos transfronteiriços, uma vez que se exigia um histórico com aprovação na disciplina de língua portuguesa, critério que só atenderia alunos brasileiros, cuja formação correspondia a tal exigência, contrariamente ao que se referia aos alunos de outra nacionalidade.

Para corroborar, especificamente, a interpretação quanto à exclusão dos alunos transfronteiriços no que se refere aos benefícios das bolsas promovidas pela instituição, é relevante somar o relato de Sandra, uma servidora do campus – que no momento da pesquisa

era responsável por esse setor – e que afirmou que tais alunos “[...] nunca foram beneficiados, até porque eles nunca procuraram” (Diário de campo, 10/02/2021). O fato de esses alunos sequer buscarem informações sobre a possibilidade de participação nessas oportunidades parece indicar o modo excludente percebidos por eles, no campus que os “acolheu”.

Os registros apresentados reforçam a compreensão no que se refere à perspectiva institucional – revelada no discurso docente e nos documentos oficiais – de que a política linguística construída ou praticada pelo campus atende à perspectiva da homogeneidade idealizada, característica de instituições escolares pautadas por uma ideologia linguística baseada nos preceitos da modernidade-colonialidade.

A apresentação de tais registros teve a intenção de reforçar o argumento de que a identidade homogeneizadora construída para o campus Foz, a partir desses discursos, não condiz com a fronteira multilíngue e multicultural da fronteira. Acreditamos ser possível afirmar que daí decorre sua paisagem linguística homogênea e excludente, considerada aqui como um instrumento à serviço da constituição de uma política linguística que tem reforçado a perspectiva monolíngue e monocultural.

No intuito de contribuir para o reconhecimento da realidade linguística que constitui o IFPR do campus Foz, como uma forma de resignificação do posicionamento dos atores sociais locais diante da pluralidade aí vivida, é que a presente pesquisa sobre a paisagem linguística foi ampliada e desenvolvida de forma vinculada a um trabalho pedagógico realizado em sala de aula. As práticas que serão aqui descritas e analisadas tinham como perspectiva considerar que existem peculiaridades próprias em um espaço com as prerrogativas da fronteira, o que demanda sensibilização para a realidade vivida e reflexões sobre as questões de diversidade presentes nesse cenário, buscando desenvolver uma atitude não apenas de reconhecimento e tolerância, mas de reposicionamento de alunos e professores nesse cenário.

No intuito de ampliar as discussões até aqui desenvolvidas, apresentamos na seção seguinte registros gerados durante a mencionada prática pedagógica.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS, SENTIPENSADAS E COROZONADAS E A “DESOCULTAÇÃO” DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE RESISTÊNCIA

O abismo percebido entre o cenário multilíngue e multicultural de fronteira e a paisagem linguística monolíngue e monocultural do campus motivou a realização de uma prática pedagógica decolonial<sup>28</sup> (Mignolo; Walsh, 2018), sentipensada<sup>29</sup> (Borda, 2009) e corazonada<sup>30</sup> (Arias, 2010).

- 28 A prática pedagógica decolonial refere-se a um posicionamento didático-metodológico orientado por um arcabouço teórico que questiona a estrutura moderno-colonial reproduzida historicamente no sistema educacional e critica os métodos de ensino tradicionais acríticos que legitimam apenas os conhecimentos eurocentrados que foram universalizados. Está vinculada à pedagogia decolonial, que é compreendida como método e processo de luta na qual se impulsionam rupturas estratégicas e deslocamentos (Mignolo; Walsh, 2018). Ao ser colocada em prática, tal pedagogia oportuniza a compreensão das estruturas sociais e relações de poder a partir do contexto latino-americano, bem como a construção de movimentos de ruptura e desobediência epistêmica (Mignolo, 2011).
- 29 O termo “*sentipensar*” (Fals Borda, 2009), criado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, desafia o *status quo* eurocêntrico, positivista e tradicional do(a) pesquisador(a), pois, para ele, coração e mente estão ligados, a fim de enfrentar os altos e baixos das travessias libertadoras. Compreendemos, pois, o *sentipensar* como um processo que demanda aproximar o pensamento e o sentimento. Refere-se ao esforço em juntar duas formas de compreender a realidade com o intuito de instituir, em uma mesma ação, o sentir, pensar e agir.
- 30 O *corazonar* aqui mencionado refere-se à perspectiva de Patricio Guerrero Arias, quando propõe uma postura decolonial de luta a partir do *corazonamiento* do saber, do poder e do ser. Uma postura intelectual, acadêmica e política ligada à dimensão do *corazón* e que fala de uma lógica outra de (re)interpretação e (res)significação da realidade. Segundo o antropólogo, é a partir do saber que vem do coração que será possível descolonizar nossa existência, restituindo a compreensão da condição humana. Arias (2010) nomeia essa atitude de “corazonar” e explica que esse termo é proveniente de tradições de povos indígenas ameríndios, mais especificamente os equatorianos.

Como forma de buscar “desocultar” (Freire, 1997, p. 9) ou de “ver o que não se enxergava” (Santos *et al.*, 2015) na realidade linguística vivenciada no campus Foz do Iguaçu – ao passo que procurávamos ampliar os registros dos dados quanto aos aspectos que constituem a sua paisagem linguística e ainda buscar sensibilizar o olhar para as diferentes línguas presentes nesse cenário – que foram desenvolvidas as práticas pedagógicas que serão a seguir apresentadas.

As atividades propostas objetivavam dar visibilidade às diferentes línguas e culturas que permeiam o campus Foz, no intuito de sensibilizar para o fato de que é preciso ir muito além do respeito às diferenças e propor “[...] um exame crítico dos diferentes discursos e das diferentes manifestações linguísticas, culturais e sociais presentes na sociedade contemporânea” (Cavalcanti; Maher, 2009, p. 24), pois, dessa forma, acreditamos, que o IFPR, campus de fronteira, estará de fato contribuindo para “[...] formar alunos cidadãos comprometidos e respeitosos para com as questões e as ações de seu tempo” (Cavalcanti; Maher, 2009, p. 24).

O processo foi iniciado com a proposta de discutir, de forma cooperativa entre professora e alunos, as questões linguísticas e culturais que constituem a realidade da fronteira e do campus, como forma de fomentar a percepção visual em relação àquilo que, inicialmente, pode estar invisibilizado. Para tanto, foi solicitado que os alunos passassem a observar o cotidiano do ambiente escolar local, voltando sua atenção para a paisagem linguística desse cenário nos seus aspectos físicos e virtuais.

Dando sequência a essa proposição, no primeiro dia de aula da disciplina de Língua Portuguesa II (ministrada no terceiro ano dos cursos Técnico em Informática e Técnico em Edificações), para introduzir a temática sobre língua(gem), foi desenvolvida uma prática reflexiva sobre a relação entre as práticas de língua(gem) e a nossa constituição enquanto sujeitos históricos e sociais, abordando, paralelamente,

o fato de estarmos situados em um contexto fronteiriço. Buscava-se, assim, a sensibilização para as línguas e culturas que permeiam a realidade local e o entorno no qual o nosso campus está situado.

Após fazer uma introdução sobre o tema – relevância do respeito e da valorização da diversidade –, foi solicitado aos alunos que falassem um pouco sobre suas origens, as línguas com as quais tiveram contato na família, no grupo de amigos e nos demais grupos sociais dos quais faziam parte. Os registros gerados a partir das narrativas dos alunos provocaram reflexões também da professora tanto no que se refere à própria prática pedagógica desenvolvida até então quanto às interações sociais vivenciadas em sala de aula do campus. Essa prática *corazonada* (Arias, 2010) levou-nos, coletivamente, a *sentipensar* (Fals Borda, 2009) a realidade da qual fazemos parte.

A atividade despertou reflexões no sentido de, para além dos conteúdos curriculares, analisar o quanto estamos submersos em um sistema normativo e burocrático que nos leva, muitas vezes, a ter, como preocupação central em nossa práxis, conteúdos elencados por um currículo que, pautado por uma perspectiva moderno-colonial, tem como finalidade aspectos bem distintos daqueles que, de fato, podem contribuir para a formação crítica, democrática e emancipatória que desejamos. Esse é um tema que exige uma discussão ampla e que, por isso, será retomado em outra oportunidade.

Inspirador foi também observar as reflexões desenvolvidas pelos alunos durante a prática proposta. Um exemplo disso refere-se à percepção dos alunos quanto ao fato de que, apesar de serem colegas há pelo menos 3 anos, não conheciam as histórias uns dos outros e, principalmente, o quanto conhecer tais relatos os aproximava.

Mais instigante ainda, especialmente no que se refere a um posicionamento docente que buscava des/reconstruir suas práticas, foi perceber que, a partir das reflexões propostas em sala de aula, um olhar outro para a realidade vivida foi possível. Ao perceberem

que outras línguas, diferentes da aclamada língua portuguesa, são também valorizadas em sala de aula, ou seja, ao sentirem-se legitimados, os alunos sentiram-se motivados a falar das suas culturas e das línguas com as quais convivem.

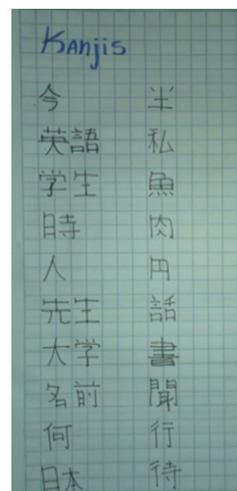
O passo seguinte foi desenvolver, junto aos alunos, as discussões em torno do conceito de leitura e da constituição do sujeito leitor. Após introdução e reflexão em torno do tema proposto, como forma de promover a prática em torno da temática trabalhada e de dar continuidade às discussões da aula anterior, foi solicitado aos alunos que ampliassem a pesquisa feita em sala de aula e buscassem saber se, no campus, havia colegas falantes de outras línguas, quais eram elas e em que momentos eram utilizadas. O objetivo maior era sensibilizar para a pluralidade que constitui o cenário da fronteira e do campus, o qual é muitas vezes invisibilizado. Para a atividade proposta, foi solicitado que buscassem responder: O que é possível LER na paisagem linguística do IFPR – campus Foz do Iguaçu?

Para isso, foi solicitado que os estudantes fotografassem, no campus e em tudo que estivesse ligado a ele, em seus meios físicos ou virtuais (páginas eletrônicas, redes sociais e/ou *apps*), onde poderiam ser encontradas outras línguas. A proposta era que fizessem isso também a partir de um levantamento dos materiais – produzidos por eles mesmos (seus cadernos e outros materiais), pela instituição ou, ainda, pelos alunos dos outros cursos.

Como não houve nenhum registro de outras línguas no espaço físico do campus, como já mencionado, apresentaremos, a seguir, alguns registros trazidos pelos alunos e que contribuem para a reflexão em torno da paisagem linguística que constitui esse campus e que, de forma geral, tem sido invisibilizada por parte da comunidade acadêmica.

O primeiro exemplo é a imagem abaixo, fotografada pelo aluno Gabriel, do caderno de uma colega (não identificada), como registro de pluralidade linguística e cultural, que fica oculta nesse cenário.

**Figura 1** - Registro de pluralidade linguística



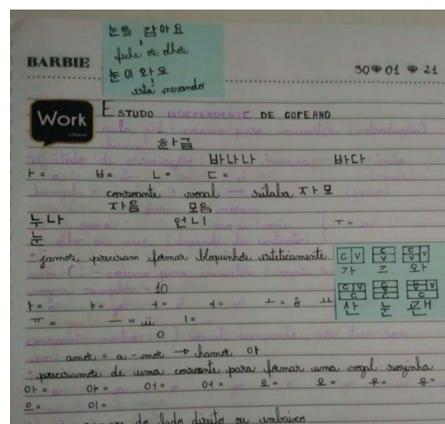
*Fonte: registro de caderno de aluna do Ensino Médio (2021).*

Paralelamente à imagem apresentada e que ilustra a presença de outras línguas no campus, a aluna faz um relato das percepções que teve em relação às línguas que constituem esse espaço escolar.

Em minha sala, além de vários falantes de inglês e espanhol, temos 3 alunos que sabem línguas um pouco menos usuais, como a Eduarda que fala chinês, Milena que fala coreano e Karin que tem como sua segunda língua Libras, já que seu pai e sua mãe são deficientes auditivos e desde os 4 anos ensinam, para ela, a linguagem em Libras (Registro de atividade, 2021).

Outro registro interessante é apresentado pelo aluno Mateus, que indica que, no próprio material utilizado nas aulas de línguas do IFPR pelo colega, é possível verificar a presença de outras línguas diferentes das oficializadas na instituição. Nesse caso, é possível observar, no caderno de línguas do colega, anotações referentes à língua coreana.

Figura 2 - Anotações em língua Coreana



Fonte: registro de caderno de aluna do Ensino Médio (2021).

Em meio ao relato produzido em torno do registro apresentado, um aspecto chama a atenção. O aluno diz que: “O mais interessante é que ela buscou aprender sozinha” (relato do aluno Pedro, 2021). Encontrar em meio ao caderno de línguas do colega, uma língua que não faz parte do currículo oficial e, portanto, não é legitimada pela escola, chamou a atenção de Pedro, que fez questão de ressaltar que a presença daquela língua não era vinculada a um trabalho desenvolvido pela escola. Além disso, essa fala indica uma realidade muito comum no mundo contemporâneo e multipolar atual, ou seja, a busca por diferentes línguas, a valorização do multilinguismo é algo pulsante, real e comum. Os alunos do IFPR fazem parte dessa vertente e estão, com ou sem o apoio da escola, buscando os meios para (sobre)viver na modernidade tardia que os envolve.

O posicionamento do aluno pode indicar que a imagem projetada pela escola, a partir de uma postura de legitimação de uma única língua e invisibilização das demais, não tem como perspectiva apoiar iniciativas pró-plurilinguismo, significando que não dará as condições necessárias para a busca por aprendizagem de outras línguas.

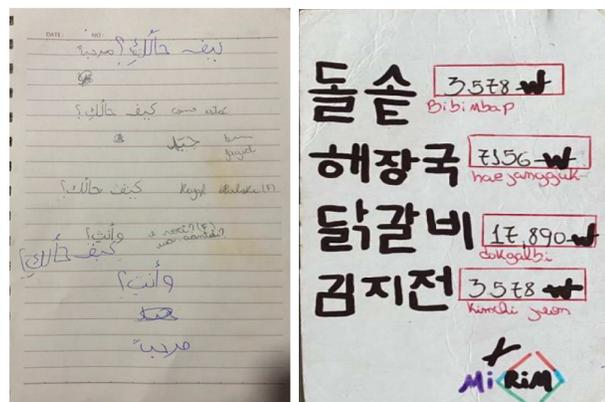
Outro registro que reafirma a pluralidade linguística que constitui o campus Foz, pode ser observado no relato do aluno Thiago.

Nesse caso, ele não indica imagens registradas, mas apresenta uma explicação que retrata tal condição:

Na minha turma há uma colega falante de mandarim, a Milena, que utiliza essa língua para se comunicar com seu pai chinês, e já estudou em um colégio chinês quando morava no país. Tomei nota disso, pois conheço ela e já presenciei cenas em que ela conversava com seu pai. Além dela, há um aluno no ensino superior de Aquicultura que fala LIBRAS, principalmente por conta da perda parcial de audição (relato do aluno Rafael, 2021).

O aluno Rafael apresentou registros igualmente relevantes para a análise aqui desenvolvida. Na primeira imagem, ele evidencia a presença da língua árabe no caderno de um colega de sala de aula e, em seguida, apresenta outro registro, referente a outro colega do campus. Nesse segundo caso, observamos mais uma vez a presença da língua coreana.

**Figura 3 – Anotações em língua árabe**

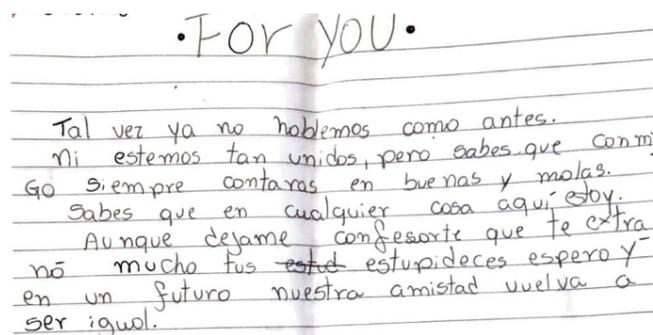


Fonte: registros de caderno feitos pelo aluno Rafael (2021).

Em outro registro apresentado, o aluno Gabriel nos mostra um bilhete que foi escrito no caderno de um dos colegas de classe. Nesse caso, temos a presença de um aspecto relevante a analisar:

a presença de mais de uma língua, concomitantemente, na mesma produção discursiva. Nesse caso, junto à língua espanhola, é possível observar o uso do inglês na expressão "For You".

**Figura 4 - Anotações em língua espanhola e língua inglesa**



*Fonte: registros de caderno feitos pelo aluno Gabriel (2021).*

Nesse registro, é possível observar que o uso de práticas translíngues<sup>31</sup> é também uma manifestação que constitui as produções discursivas dos alunos do IFPR. Tais práticas são comuns em sujeitos bi/multilíngues, o que reforça que a condição plural do campus é verificável nos materiais apresentados pelos alunos. É, portanto, um aspecto que constitui a paisagem multilíngue desse cenário, apesar de invisibilizada. Nesse excerto, vemos o que Cavalcanti, Pires Santos e Silva (2023, p 41), com base em Canagarajah (2017) e Garcia, Wei (2014), chamam de multilinguismo miscigenado, translíngue.

31 Translanguagem, segundo García (2009, p. 140), é "o ato, realizado por bilíngues, de acessar diferentes características linguísticas, ou vários modos daquilo que se descreve como línguas autônomas, a fim de maximizar o potencial comunicativo". Segundo a autora, a abordagem em sala de aula, no que se refere "bilinguismo, não deve se centrar nas línguas, como tem sido visto frequentemente, mas nas práticas dos bilíngues [...], a fim de dar sentido aos seus mundos multilíngues". Nesse sentido, afirma ainda que "A translanguagem, portanto, vai além do que foi chamado de alternância de código (codeswitching), embora a inclua" (tradução livre).

## EM BUSCA DE NOVOS INDÍCIOS: O ESPAÇO VIRTUAL

Outros registros reforçam o argumento de que a paisagem linguística pública do campus – pautada na exibição de uma pretenção de homogeneidade idealizada que o mesmo constrói pra si e julga sustentar – não condiz com sua condição plural, própria do contexto de fronteira, conforme registros a seguir.

Antes, porém, consideramos relevante explicitar a escolha metodológica feita para esse fim. Gorter (2006, p. 2) aborda a questão metodológica relacionada aos estudos da paisagem linguística e afirma que “the methodology of this field still has to be developed further”<sup>32</sup>, ou seja, esse campo de estudo demanda outras práticas metodológicas que contribuam para o seu desenvolvimento. Diante disso é que consideramos, para fins dos objetivos elencados, que seja possível incluir, no estudo da paisagem linguística do campus Foz do Iguaçu, os aspectos relacionados à paisagem virtual, pois entendemos que, nesse espaço, é também possível identificar as políticas linguísticas praticadas nesse contexto.

O argumento de que, no que se refere à paisagem linguística que constitui o contexto do campus de fronteira do IFPR, a dimensão virtual também deve ser considerada, sustenta-se ainda em Blommaert (2013), quando explica que o espaço físico é também um espaço social, cultural e político e que as manifestações escritas que o constituem enunciam as ideologias e identidades aí inscritas. Entendemos que, nas práticas discursivas no âmbito virtual, é possível verificar que os alunos do IFPR constroem suas identidades.

Os registros apresentados a seguir têm a finalidade de reforçar o argumento de que o campus Foz é constituído ou permeado

32

“A metodologia desse campo ainda precisa ser desenvolvida” (tradução livre).

por uma multiplicidade de diferentes línguas e culturas – apesar de invisibilizar tal realidade – indicando que, também no que se refere à observação da paisagem linguística na sua dimensão virtual, o campus Foz do Iguaçu é permeado por línguas outras, e, nesse caso, observamos principalmente a língua castelhana, língua oficial dos dois países fronteiriços.

Os registros a seguir referem-se ao uso de diferentes línguas utilizadas em mensagens trocadas na plataforma *WhatsApp* e que são entendidas aqui como componentes da paisagem linguística virtual desse cenário.

**Figura 5** - Comunicação em rede social em língua espanhola



*Fonte: registro fotográfico de mensagem da plataforma WhatsApp de aluno João (2021).*

Essa conversa deu-se em um grupo específico da plataforma, no qual professores e alunos combinavam a organização de uma festa de encerramento do ano letivo. Na imagem, é possível ver a interação de Joana (aluna brasileira que viveu muitos anos no Paraguai). Ela optou pelo uso de uma figurinha em castelhana ao satirizar as mensagens apagadas pela colega Elis.

Importante ressaltar que se tratava de um grupo informal, no qual todos sentiam-se à vontade para conversar de maneira livre e

espontânea. Características bem inversas as que, comumente, constituem as salas de aulas tradicionais, entre as quais se incluem boa parte do ambiente escolar aqui analisado. Esse aspecto pode ter sido o motivador do uso da língua castelhana nesse momento, tendo em vista que, em sala de aula, Joana jamais havia feito o mesmo.

Outro registro corrobora o argumento:

**Figura 6 - Comunicação em língua chinesa**



*Fonte: registro fotográfico de mensagem da plataforma WhatsApp de aluno do Ensino Médio (2021).*

Na imagem é possível verificar, mais uma vez, a língua coreana, fato que indica a presença forte e constante das línguas orientais ou asiáticas no campus Foz, apesar da sua invisibilização. Outro aspecto relevante a ressaltar é a presença de mais de uma língua na mesma produção discursiva, corroborando o uso de práticas translíngues entre os alunos do campus. Nesse caso, junto à língua coreana, é possível observar palavras da língua inglesa (*thanks, bye-bye*).

Acreditamos que a informalidade própria do contexto assegurava a liberdade do uso de repertórios linguísticos que sempre constituíram e acompanharam os alunos do campus Foz. A utilização da língua materna nas produções discursivas em situações informais indica que é a partir da mesmas que tais alunos identificam-se,

compõem seus significados e inteligibilidades sobre o mundo, constroem suas subjetividades e se constituem enquanto sujeitos. Nesses registros, portanto, compreendemos que os estudos da paisagem linguística ajudam “a entender o uso do espaço público como lugar de expressão das subjetividades” (Berger; Lecheta, 2019, p. 412).

O que se evidencia aqui é que a paisagem linguística construída pelos alunos do IFPR, “é reveladora de políticas linguísticas locais” (Silva *et al.*, 2016, p. 1258), as quais, nesse caso, têm por intuito expor as línguas que os constituem, reagindo à marginalização materializada na paisagem linguística oficial, por assim dizer. Tais manifestações, mesmo que invisibilizadas, constituem a paisagem linguística do campus Foz, indicando que, a partir de tal análise, é possível “[...] identificar políticas linguísticas (implícitas ou explícitas) que culminam na exposição ou marginalização de línguas (e mensagens nessas línguas) em dado território” (Berger e Lecheta, 2019, p. 397).

Compreendemos, assim, que o uso de outras línguas – manifestado na paisagem linguística no âmbito do privado – pode revelar uma política linguística de resistência ao silenciamento e à invisibilização em relação às línguas minoritizadas no ambiente escolar da fronteira.

Além disso, acreditamos que tal afirmativa esteja também justificada pela paisagem linguística que, formalmente, a instituição tem construído. No seu caráter público – naquilo que se refere ao produzido pela instituição –, o campus parece construir e/ou reforçar a imagem de um ambiente monolíngue e homogêneo, mas que em nada lembra a condição plural de um cenário fronteiriço. Nas suas estruturas físicas (paredes, portas, corredores, placas etc.), o que temos é somente o registro da língua portuguesa. As outras línguas que permeiam o campus não têm o privilégio de serem exibidas publicamente.

Consideramos que, a partir da análise dos registros apresentados, é possível afirmar que, no contexto do campus Foz, a paisagem linguística revela diferentes políticas linguísticas: uma

política linguística de homogeneização, pautada por uma perspectiva monolíngue, portanto de invisibilização e marginalização do multilinguismo – uma vez que, no espaço coletivo, as outras línguas que compõem esse cenário são excepcionalmente encontradas –, e uma outra política linguística, considerada de resistência, a qual é manifestada pelas práticas linguísticas expostas no âmbito do privado e/ou do ambiente virtual por parte dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos explicitar, a partir da análise aqui apresentada que há, no campus de fronteira, uma paisagem linguística invisibilizada que aponta para o multilinguismo que constitui esse espaço. Ao passo que, na sua forma mais explícita ou evidente – na forma pública –, a paisagem linguística comum da instituição manifesta o monolingüismo que acredita ter – uma vez que é composta predominantemente pela língua de prestígio, nesse caso, o português.

Tal posicionamento institucional contribui para que sejam legitimados, nesse cenário, apenas os falantes de língua portuguesa, o que resulta em silenciamento e exclusão. Em reação a essa política linguística em decurso, alunos multilíngues do campus desenvolvem, em paralelo, uma política linguística de resistência, imprimindo na paisagem linguística desse cenário – apesar de invisibilizadas – as línguas que os constituem.

É preciso ressaltar ainda o que Rushdie (2007, p. 347), ao falar sobre fronteiras, explica que: “Estamos tão inteiramente embaralhados uns com os outros, paus com ouros, copas com espadas, curingas por toda parte, que vamos ter de conviver com isso”. Sendo assim, a fim de contribuir para que essa convivência se dê da melhor forma, ao pensar na educação ofertada no IFPR de fronteira, acreditamos que essa deva ser *sentipensada e corazonada* a partir das

suas peculiaridades. Reconhecer-se como pertencente à realidade da qual faz parte poderá resultar em práticas pedagógicas que fortaleçam suas potencialidades, valorizando sua característica multilíngue e multicultural, além de promover uma formação emancipadora, afetiva e respeitosa com o outro.

Tal análise buscou, em última instância, a sensibilização para as práticas linguísticas “outras” que ocorrem no IFPR de fronteira – aquelas que são relegadas em relação a discursos hegemônicos. Com isso, acreditamos contribuir para, “ainda que em alguma medida, democratizar formas de conhecimento” (Lucena, 2015, p. 78) e, assim, “formar alunos cidadãos comprometidos e respeitosos para com as questões e as ações de seu tempo” (Cavalcanti; Maher, 2009, p. 24).

Por fim, entendemos que a política linguística para o contexto de fronteira do IFPR demanda ressignificações que potencializem a riqueza da diversidade linguística e cultural que se tem e, para isso, compreenda-se que uma “reflexão continuada, voltada para a mudança, para o recomeço, para a reinvenção, é necessária e vital.” (Cavalcanti; Pires-Santos; Silva, 2023, p. 42).

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. L. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. *In: II Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão*, 2006, Campo Grande. Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), 2006. 3, 1 CD-ROM.
- ARIAS, P. G. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle14: revista de investigación en el campo del arte**, v. 4, n. 5, julio-diciembre, p. 84-94, 2010.
- BERGER, I. R. **Gestão do Multi/Plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai**: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133000/333579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 fev. de 2021.

BERGER, I. R.; LECHETA, M. A paisagem linguística de um campus universitário fronteiriço: língua e poder em perspectiva. **Entrepalavras**, v. 9, n. 2, p. 396-414, 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor pesquisador**: Introdução à Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Parábola, 135p. 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Problemas de comunicação interdialetal**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

BLOMMAERT, J. **Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes**: Chronicles of complexity. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

CANAGARAJAH, S. (Ed.). **The Routledge handbook of migration and language**. Oxfordshire: Taylor & Francis, 2017.

CARDIN, E. G. **A expansão do capital e as dinâmicas da fronteira**. Jundiaí: Paco Editorial: 2011.

CARDIN, E. G. As dinâmicas das fronteiras e as vítimas de homicídios em Foz do Iguaçu, PR (2001-2010). **Século XXI: Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 155-181, 2014. DOI: 10.5902/2236672512795.

CARDIN, E. G; ALBUQUERQUE, J. L. C. Fronteiras e deslocamentos. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 114-131, 2018.

CAVALCANTI, M. do C.; SILVA, I. R.; PIRES-SANTOS, M. E. "Transculturalidade, Linguagem e Educação" e a formação ampliada do professor: o pioneirismo de Marilda Cavalcanti na área da Linguística Aplicada no Brasil. *In*: HASHIGUTI, S.T.; CADILHE, A. J.; SILVA, I. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**: diálogos e (re)começos. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

CAVALCANTI, M. do C.; MAHER, T. **Diferentes diferenças**: interculturalidade na sala de aula. Campinas: UNICAMP/MEC, 2009.

CAVALCANTI, M. do C.; SIGNORINI, I. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Mercado Letras. São Paulo, 2004.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigation. *In*: WITTROCK, M. C. **La investigation de la ensenanza, II**. Barcelona-Buenos Aires-Mexico: Paidos, p. 195-299, 1989.

FALS-BORDA, O. **Una Sociología Sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2009, 492 p. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262721578\\_Una\\_sociologia\\_sentipensante\\_para\\_America\\_Latina\\_antologia](https://www.researchgate.net/publication/262721578_Una_sociologia_sentipensante_para_America_Latina_antologia). Acesso em: 04 out. 2022.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, O. *et al.* **Language, bilingualism and education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

GORTER, D. Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. **International journal of multilingualism**, v. 3, n. 1, p. 1-6, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Edital IFPR-EAD nº 033/2017**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2017. Disponível em: [https://ifpr.edu.br/astorga/wp-content/uploads/sites/4/2017/12/Edital-033\\_2017\\_037\\_2017.pdf](https://ifpr.edu.br/astorga/wp-content/uploads/sites/4/2017/12/Edital-033_2017_037_2017.pdf). Acesso em: 10 abr. 2024.

LOPES, L. P. M. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LOPES, L. P. M. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LUCENA M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.31, p. 67-95, 2015.

MACHADO, R. C. *et al.* Vidas, Nações e Estados se fazendo nas fronteiras entre Brasil, Paraguai, Argentina. **Ideação**, v. 15, n. 2, p. 10-32, 2013.

MAHER, T. M. Em busca do conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 233-252, jul./dez.

MIGNOLO, W. Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. **Postcolonial Studies**, v. 14, n. 3, p. 273-283, 2011.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

PENNYCOOK A. **Linguística aplicada crítica**: Uma introdução crítica. Abingdon: Routledge, 2001.

PENNYCOOK A. Global Englishes, rip slyme e performatividade. **Revista de sociolinguística**, v. 7, n. 4, p. 513-533, nov. 2003.

PENNYCOOK A. Performaty and language studies. **Critical inquiry in language studies: an international journal**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2004.

PENNYCOOK A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PIRES SANTOS, M. E. **Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças "brasiguaias" nas escolas de Foz do Iguaçu**: uma abordagem sociolinguística. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

PIRES SANTOS, M. E. **O cenário multilíngue/multidialeto/ multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguaião" na escola e no entorno social**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PIRES SANTOS, M. E. P. Ambivalência de termos e conceitos: implicações para a linguagem híbrida em contexto de fronteira. **Línguas & Letras**, v. 11, n. 20, 2010.

PIRES SANTOS, M. E. P. "Portunhol Selvagem": translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. **Gragoatá**, 2017, p. 523-39.

PIRES SANTOS, M. E. P. A multilingual life in transit between two monolingual orders: A Braziguayan' student, her linguistic repertoire and her translanguaging practice. *In*: M. C. Cavalcanti & T. M. Maher (Eds.). **Multilingual Brazil**: Language resources, identities and ideologies in a globalized world. Routledge, 2018, p. 105-120.

PIRES SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI, Marilda. Couto. Identidades Híbridas, Língua(Gens) Provisórias – Alunos "Brasiguaios" Em Foco. **Trabalhos em Linguística. Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, jul./dez. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tla/a/ykkZSktD38y6Y6GXfmXsyXB/?format=pdf>. Acesso 14 jan. 2023.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 1995.

RUSHDIE, S. **Cruze esta linha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, I.; PIRES SANTOS, M. E. P.; JUNG, N. M. Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. **Domínios de Lingu@ gem**, v. 10, n. 4, p. 1257-1277, 2016.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. New York: Routledge, 2006. 185 p.

# 9

*Wagner Barros Teixeira - ILAACH / UFAM*

*Ana Carolina da Silva Teixeira - UFAM*

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE O *PORTUNHOL* NA PAISAGEM LINGÜÍSTICA DE BENJAMIN CONSTANT, NO AMAZONAS**

## INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte de pesquisas de mestrado em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), as quais se vinculam à área da Linguística Aplicada.

O interesse pela pesquisa surgiu da constatação de que, no estado do Amazonas, há uma grande diversidade de culturas, convivendo idiomas como a língua portuguesa, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), línguas originárias dos povos indígenas locais e, ainda, línguas alóctones, trazidas por imigrantes (Teixeira, 2018).

Essa riqueza linguística reforça o caráter plural do Amazonas e, quando consideramos regiões como a de Benjamin Constant, no alto Solimões, fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, as pluralidades se evidenciam cada vez mais nos falares, nos diálogos, nos cartazes, nas placas de sinalização, nas fachadas de estabelecimentos e em tantos outros lugares que caracterizam a Paisagem Linguística (PL).

A proximidade com países que possuem o espanhol como idioma oficial faz com que fenômenos de contato linguístico ocorram com frequência e, desse contato, percebemos a presença marcante do portunhol na região. Nesse sentido, o questionamento central que propomos neste capítulo é: de que maneiras o portunhol se manifesta na Paisagem Linguística de Benjamin Constant, no Amazonas? Para responder a essa pergunta, objetivamos analisar brevemente alguns registros da Paisagem Linguística de Benjamin Constant com base em pesquisa bibliográfica e documental realizada por meio de registro fotográfico (Cenoz; Gorter, 2008).

Com vistas a organizar este capítulo, além desta seção introdutória, a seguir, apresentamos breves considerações sobre Paisagem Linguística e sobre o portunhol.

Na sequência, focamos no contexto da cidade amazonense de Benjamin Constant, apresentando breves pinceladas sobre a PL local e, ao final, propomos algumas considerações conclusivas, seguidas das referências bibliográficas.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A PAISAGEM LINGUÍSTICA

A Paisagem Linguística está presente no dia a dia das cidades, sejam elas fronteiriças ou não. Seja uma comunidade pequena, um vilarejo ou mesmo uma grande metrópole, a Paisagem Linguística (PL) está por toda parte, em supermercados, feiras, lojas, postos de gasolina, restaurantes etc. A cidade está caracterizada por registros e sinalizações linguísticos, os quais cumprem diferentes funções como orientar o trânsito, alertar sobre perigos sanitários, oferecer produtos e serviços etc. Berger e Lecheta (2019, p. 399-400) explicam que

A observação dos elementos linguísticos, sejam eles dispostos em placas de trânsito, propagandas em outdoors, letreiros dos estabelecimentos comerciais, intervenções artísticas em muros e paredes, totens informativos entre outras formas de apresentação das línguas no meio público e privado, constituem o objeto de análise do campo de estudos em Paisagem Linguística.

No entanto, o processo de observação da PL de um determinado local não é simples. Principalmente se considerarmos que, por estar tão naturalizada no dia a dia, muitas vezes, as pessoas não se dão conta de seu significado e de sua relevância.

Para Cenoz e Gorter (2008, p. 67), a Paisagem Linguística

[...] reflete o poder relativo e o estatuto dos diferentes em um contexto sociolinguístico específico. Nesse sentido, é o produto de uma situação específica e pode ser

considerada como uma fonte adicional de informações sobre o contexto sociolinguístico junto com censos, pesquisas ou entrevistas.

Rodrigues (2020, p. 36) corrobora ao afirmar que a PL é um conjunto de sinais

[...] linguísticos disponíveis nas vias públicas de uma determinada área, abrangendo nomes de ruas, placas, nomes de instituições públicas e privadas que contêm informações linguísticas direcionadas aos falantes que fazem parte desse território, cujas construções sociais, históricas e políticas podem ser detectadas através dessa paisagem e fazer parte das políticas linguísticas dessa comunidade.

No entanto, a dinâmica da PL não evidencia apenas mensagens, alertas, avisos e orientações, indo além. A PL revela também relações de poder entre os diferentes idiomas que a compõem, evidenciando aqueles cujo *status* é predominante e, muitas vezes, silenciando outros que, apesar de estarem presentes no dia a dia da comunidade, não figuram com a mesma força na PL local. É nessa esteira que a Paisagem Linguística se relaciona com a área de Políticas Linguísticas, conectando as manifestações linguísticas na paisagem de um dado local a relações de poder entre os usuários dos idiomas presentes nesse espaço.

Sobre o tema das Políticas Linguísticas, considerando a abrangência dos estudos realizados nessa área e, de forma especial, o recorte deste capítulo que é voltado para um espaço plural e transfronteiriço, optamos por ancorar nossa análise na perspectiva glotopolítica, que, conforme Arnoux (2011, p. 1), é

O estudo das intervenções no espaço público da linguagem e das ideologias linguísticas que elas ativam, associando-as a posições sociais e indagando sobre os modos de participação na instauração, na reprodução ou na transformação de entidades políticas, relações sociais e estruturas de poder [...]. Esse campo de estudo comporta uma dimensão aplicada, um fazer experimentado, o “planejamento linguístico”, tendendo a incidir sobre o espaço social

da linguagem, respondendo a diferentes demandas e convocando a participação das instâncias sociais envolvidas.<sup>33</sup>

Mas esse campo de estudos nem sempre foi visto dessa forma. De acordo com investigadores que se debruçam sobre essa área de pesquisa (Lagares, 2018; Teixeira, 2020), a glotopolítica já foi vista como um campo concorrente com o de planejamento linguístico, relacionado à aplicação de resultados sociolinguísticos nas decisões políticas governamentais (Herrero Valeiro, 2015); como uma subárea da Linguística Aplicada; ou, ainda, como campo de intervenção no processo de planejamento linguístico, também conhecido como glossopolítica (Malmberg, 1975).

Em sua trajetória, a área da glotopolítica passou a tomar forma como a conhecemos mais recentemente a partir dos estudos de Guespin e Marcellesi (1986), sendo revisitada e encorpada por pesquisadores contemporâneos, especialmente na América Latina, entre os quais destacamos Arnoux (2011) e Lagares (2018).

Atualmente, “reconhece-se como *glotopolítica* toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos *planejamento* ou *política linguística*, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem efeitos ‘glotopolíticos’” (LAGARES, 2018, p. 32).

Com o passar dos anos, a área da glotopolítica tem passado por transformações e seu foco de estudos tem sido ampliado. Mais recentemente, os estudos glotopolíticos também reivindicam uma visão discursiva mais ampla do elemento político relacionado à linguagem (Arnoux; Nothstein, 2013; Del Valle, 2014), abarcando aspectos como

33

Do original: “*El estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder [...]. Este campo de estudio comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el “planeamiento lingüístico”, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas.*”

[...] a oficialização de línguas em entidades supra/multinacionais como o Mercosul ou a União Europeia, a criação de instituições de manutenção da(s) língua(s) como o Museu da Língua Portuguesa, a elaboração de instrumentos de divulgação linguística como gramáticas, dicionários, livros didáticos etc. (Teixeira, 2020, p. 293).

Considerando a amplitude de aspectos estudados pela área das Políticas Linguísticas, em especial no campo da glotopolítica, neste capítulo, fazemos um recorte e nossa análise repousa nas manifestações presentes na Paisagem Linguística. Assim, ao observar a variedade de idiomas em uma determinada comunidade, é possível registrar quais estão presentes, marcando destacadamente a PL local e, ao mesmo tempo, quais idiomas estão ausentes na perspectiva glotopolítica. Da mesma forma, a relação de contato entre esses idiomas pode estar registrada por meio de fenômenos linguísticos que marcam perspectivas multilíngues ou, ainda, situações de translíngua, como as do portunhol em Benjamin Constant, foco deste capítulo.

Essa paisagem dinâmica reflete não apenas o presente, mas também revela questões históricas e mudanças na relação entre as pessoas da comunidade local. Nessa esteira, Cenoz e Gorter (*op. cit.*) afirmam que

O multilinguismo é um fenômeno comum, que pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas, incluindo o uso de línguas no contexto sociolinguístico. Uma das possibilidades é analisar as linguagens em contexto, na informação escrita que está disponível nos sinais de linguagem em uma área. Essa perspectiva é conhecida como o estudo da paisagem linguística (Cenoz; Gorter, 2006, p. 67, tradução nossa<sup>34</sup>).

Os estudos conduzidos pelos pesquisadores abordaram uma variedade de contextos multilíngues, caracterizados pelo convívio

34

Do original: "Multilingualism is a common phenomenon, which can be studied from different perspectives including the use of languages in the sociolinguistic context. One of the possibilities is to analyse languages in context by focusing on the written information that is available on language signs in a specific area. This perspective is known as the study of the linguistic landscape."

de diversas línguas. Analisaram textos escritos na PL de espaços públicos, permitindo a identificação de políticas oficiais e não-oficiais registradas nesses espaços. Assim, puderam compreender que os registros na PL de uma determinada comunidade também revelam interesses políticos e forças em constante jogos de poder.

Nesse sentido, a PL se torna importante no processo de compreensão da relação entre as línguas presentes em uma determinada região. Podemos, então, identificar que pessoas vivem e circulam no local e quais línguas as representam.

Considerando ser por meio da e na PL que identificamos as línguas que transitam e são utilizadas em determinado território, tomando o caso do Amazonas, um estado que conta com vários encontros e pluralidades culturais e linguísticas, podemos inferir a presença de diferentes idiomas marcando a PL regional.

Neste capítulo, tomamos como base estudos desenvolvidos na região do alto Solimões, focando em entrelugares (Bhabha, 1998) de fluidez transfronteiriça (Teixeira, 2020; 2022) e, de maneira especial, no contexto local da cidade de Benjamin Constant.

Rodrigues (2020) propõe discussões sobre as vantagens de se analisar a Paisagem Linguística na região como subsídio para entender como se revelam as línguas e as ações políticas no contexto transfronteiriço amazonense. Segundo a pesquisadora, a PL é um campo de estudos plural que analisa como as línguas se relacionam e se fazem presentes no convívio social, bem como as políticas linguísticas representadas nesse espaço. Assim, o campo da PL abrange questões importantes sobre as línguas de/em um dado território. Em relação às políticas linguísticas, a PL pode revelar políticas ascendentes, emanando da população e, como tal, menos controladas, e/ou aquelas políticas descendentes, representando o poder predominante, muitas vezes marcado pela voz de governantes e que, como tal, acabam sendo políticas mais controladas(doras) (Calvet, 2007).

Nessa esteira, Shohamy e Gorter (2008) corroboram ao afirmar que, entre outras possíveis vantagens, a PL revela informações

relevantes sobre os grupos sociais e suas interrelações, bem como sobre os embates políticos registrados em cartazes, placas, outdoors e outros gêneros presentes nessa paisagem. Além disso, consideram a Paisagem Linguística uma área de investigação que cresce cada vez mais, conferindo relevância ao estudo que originou este capítulo, dadas as possíveis contribuições para o Estado da Arte.

Sobre o tema, Gorter (2018) afirma ter ocorrido um salto de 30 publicações sobre PL no ano de 2007 para mais de 600, número que atualmente já foi ultrapassado. Para Camacho Taboada e Cuadros Muñoz (2023, p. 166, tradução nossa<sup>35</sup>), trata-se de um

[...] paradigma de investigação, nascido no final dos anos noventa do século passado, que pretende desenvolver um estudo [...] de textos escritos — cartazes, insígnias, toponímia, onomástica, grafites etc. — para mensurar a visibilidade e a presença de diferentes idiomas no espaço público.

No Brasil, na área de PL, destacamos trabalhos de pesquisadores como Berger e Lecheta (2019), Rodrigues (2021), Rammé (2023), Teixeira e Rebolledo Flores (2023), Teixeira (2024), Teixeira e Teixeira (2024), entre outros.

Considerando o objetivo proposto neste capítulo, a seguir, abordamos a temática do portunhol.

## BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PORTUNHOL

Abordar a temática do portunhol não é uma tarefa simples, considerando a pluralidade de perspectivas relacionadas a esse

35

Do original: [...] *paradigma de investigación, nacido a finales de los años noventa del pasado siglo, que pretende un estudio [...] de textos escritos — carteles, insignias, toponimia, onomástica, graffitis, etc.— para medir la visibilidad y presencia de diversos idiomas en el espacio público.*

fenômeno linguístico. Nesse sentido, com vistas a facilitar sua compreensão, optamos por lançar mão dos estudos de Sturza (2019, p. 103), que afirmam a existência de ao menos quatro diferentes definições para o fenômeno, a saber:

Portunhol Uruguaio, [...] renomeação do Fronterizo/Portugués del Uruguay; Portunhol como interação comunicativa; Portunhol como interlíngua e Portunhol Selvagem como recurso estético-linguístico. As ocorrências possibilitam desde já dizer que o Portunhol não é o mesmo em todas elas: embora tenham em comum o contato entre português e espanhol, os seus usos têm funções muito diferentes.

Outras pesquisas corroboram com a citação (Sturza, 2006; Limão, 2017; Chinellato-Díaz, 2021), convergindo no entendimento de que, seja qual for a definição adotada, os significados para portunhol revelam fenômenos de contato entre o português e o espanhol decorrentes de aspectos, como o repertório, as atitudes linguísticas dos usuários e os contextos de uso (Teixeira, no prelo).

Seguindo a ordem apresentada por Sturza (*op. cit.*), como Fronterizo/Fronterizo (Rona, 1965; Eliaincín, 1992; Puranen, 1999), o portunhol “[...] representa um sistema linguístico independente, nascido após várias gerações de contato entre duas culturas nacionais e promovido também por uma espécie de isolamento regional” (Limão, 2017, p. 2104). Trata-se de um idioma com práticas linguísticas instituídas e socialmente compartilhadas e convencionalizadas, marcando a identidade de pessoas que residem no Norte do Uruguai, fronteira com o Brasil (Elizaincín; Behares; Barrios, 1987).

Em outra perspectiva, o portunhol é visto como um fenômeno linguístico em situações de interação comunicativa não convencionalizadas em contextos bilíngues português/espanhol, nos quais passa a ser um idioleto (Canagarajah, 2013; Otheguy, García; Reid, 2019; Chinellato-Díaz, 2021) explicado pelo uso do repertório linguístico dos falantes, a partir do fenômeno de *translanguaging*

(García, 2009), perspectiva adotada neste capítulo para analisar a PL da cidade de Benjamin Constant.

Abreu (2019), por sua vez, complementa ao afirmar que o portunhol é “[...] a utilização híbrida de dois sistemas linguísticos para a construção de conhecimento e sentido no repertório do indivíduo bilíngue.”

A visão do portunhol como interlíngua possivelmente é a mais popularmente difundida, assumindo aceção negativa do fenômeno de contato linguístico. Em outras palavras, o portunhol seria considerado como o português “mal falado”, caracterizando o discurso de usuários que estão no processo de aprendizado do espanhol. Uma visão preconceituosa, considerando-o como uma prática linguística deficitária (Sturza, 2006).

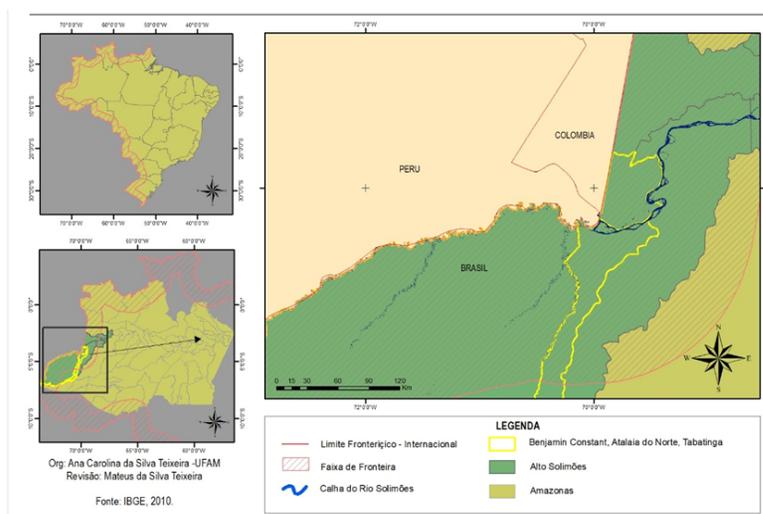
Como Portunhol Selvagem/Salvaje, o fenômeno é visto sob perspectiva estilística de denúncia, rompendo com padrões, fronteiras estilísticas, linguísticas e geopolíticas (Sturza, 2019).

Como mencionado anteriormente, neste capítulo, a definição em que nos ancoramos é a de língua de interação comunicativa, marcada pelo fenômeno de *translanguaging*. Assim, dando sequência a nossa proposta, abordamos o contexto da cidade amazonense de Benjamin Constant.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA CIDADE TRANSFRONTEIRIÇA

O município de Benjamin Constant situa-se no Sudoeste do Amazonas, região Norte do Brasil, em uma faixa de fronteira na microrregião do alto Solimões, conforme mostra a imagem seguinte.

**Figura 1** – Localização da região do alto Solimões, no Estado do Amazonas



*Fonte: adaptado do IBGE pelos autores.*

No mapa acima, podemos perceber o município de Benjamin Constant demarcado em linhas amarelas. Localizado na faixa de fronteira entre Brasil e Peru, a cidade tem limite com o município peruano de Islandia e, mais distante, cruzando o rio Solimões, podemos chegar a cidades colombianas. Esses municípios são banhados pelo rio Solimões e por seu afluente, o rio Javari.

Segundo Souza (2015), nesses entrelugares amazônicos há um contingente de pessoas oriundas dos países limítrofes, fazendo com que os encontros culturais e linguísticos sejam constantes.

Historicamente, de acordo com Guerreiro (2017, p. 70), Benjamin Constant “[...] iniciou seu povoamento nas primeiras décadas do século XVIII. A aldeia do Javari foi fundada em 1750 pelos jesuítas, na foz do rio Javari, local de residência à época dos índios Tikuna”. No concernente à população da cidade,

[...] é constituída, atualmente, por diferentes etnias indígenas, dentre as quais duas se destacam por residirem

em seu entorno ou na área urbana, a *Tikuna* e a *Kokama*; por pessoas nascidas no município, declaradas não indígenas, além de pessoas que residem no município e possuem vínculo empregatício nas esferas municipal, estadual e federal, oriundas das diversas regiões do Brasil, e um número pouco expressivo de missionários americanos da Igreja Batista (Guerreiro, 2017, p. 79).

Chama-nos a atenção na citação acima, a ausência de menção à presença de hispânicos na população benjaminense, em especial à de peruanos, considerando as relações de proximidade entre a cidade brasileira e as localidades peruanas. No entanto, apesar disso, a citação evidencia que a cidade de Benjamin Constant é um município plural e diverso, onde circulam brasileiros e estrangeiros indígenas e não indígenas, falantes de diferentes idiomas, e, como

[...] consequência dessa diversidade, a multiplicidade de contatos é uma constante no cotidiano da cidade de Benjamin Constant. Línguas e culturas diferentes coexistem e compartilham o mesmo espaço rotineiramente. Um dos locais em que essas situações de contato é a feira municipal onde um verdadeiro "caleidoscópio linguístico e cultural" se desenha diariamente (Lima, 2014, p. 21).

E, nesse contexto, percebemos uma Paisagem Linguística igualmente plural, marcada pela presença de diferentes idiomas, os quais representam as identidades de distintas comunidades. Sobre esse tema, de forma sucinta, a seguir, analisamos a PL de Benjamin Constant, focando em registros que revelam o fenômeno doportunhol.

## BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PAISAGEM LINGUÍSTICA BENJAMINENSE

Conforme Lima (2014), Benjamin Constant está marcada por um caleidoscópio linguístico e cultural devido aos encontros das

pessoas de diferentes origens na cidade. Essa diversidade é encontrada principalmente na feira municipal e no centro da cidade, onde circulam nacionais e estrangeiros, em sua maioria peruanos, diariamente.

Nesse sentido, a seguir, analisamos alguns registros fotográficos da PL benjaminense, focando na presença do portunhol nesse espaço.

**Figura 2** - Barbearia no centro de Benjamin Constant



*Fonte: acervo dos autores, oriundo de trabalho de campo.*

Na figura acima, vemos a fachada de uma barbearia localizada no centro da cidade, em uma via de muito movimento onde há diversos estabelecimentos comerciais, muitos dos quais administrados por peruanos que residem nas cidades transfronteiriças. Na placa da fachada, observamos o fenômeno do portunhol manifestado pela mistura de idiomas em “Los patrones” (espanhol) “barbearia” (português).

A escolha pelo registro em portunhol pode ser explicada por meio da perspectiva de *translanguaging* (García, 2009), considerando o repertório linguístico das pessoas que transitam pelo local onde o registro foi feito, um bairro central, repleto de estabelecimentos comerciais em que a presença de hispânicos é significativa, em especial a de peruanos.

Além disso, no campo político, entendemos revelar um movimento glotopolítico genuíno de defesa dos idiomas presentes na



A fotografia acima registra o cardápio de um bar/restaurante peruano localizado no centro de Benjamin Constant.

A imagem mostra o contato entre o espanhol e o português em vários momentos, revelando diferentes maneiras de manifestação do fenômeno do portunhol na perspectiva de *translanguaging* (Garcia, *op. cit.*).

A primeira delas se dá no nível ortográfico. No nome do estabelecimento, a palavra "Piccho" é grafada com a letra "O" em lugar de "Picchu". Na mesma esteira, percebemos alterações na grafia de outras palavras como: "ASEBOLLADO", grafada com "S" no lugar de "C"; e "PATACÃO", grafada com a terminação "-ÃO" do português, em lugar de "PATACÓN", com a terminação "-ÓN" do espanhol. Esses exemplos mostram o quão imbricados estão os idiomas português e espanhol no repertório linguístico local e, dessa forma, exemplificam claramente o portunhol na cidade.

No nível lexical, a imagem também nos mostra a mistura dos dois idiomas para caracterizar um prato do estabelecimento: "PEIXE PLANCHA", evidenciando mais uma maneira de representação do portunhol na região.

Na esteira do léxico, percebemos ainda que, em vários momentos, são usadas palavras/expressões em português como "PEIXE", "TIRA GOSTO", "PORÇÕES", "PORÇÃO DE BATATA", "PORÇÃO DE SALADA", "PORÇÃO DE BANANA" e "CONTATOS", em lugar de suas versões em espanhol, o que poderia ser explicado como estratégia comercial para aproximar o cardápio tanto dos clientes brasileiros quanto dos peruanos que circulam pela região. Ou poderia ser explicado ainda pelo fato de que, talvez, essas palavras e expressões em português são mais recorrentes no vocabulário local do que suas versões em espanhol, revelando um repertório linguístico híbrido.

Apesar de não ter sido nosso foco neste capítulo tentar explicar os motivos por trás dessas manifestações, considerando que

demandaria mais tempo de pesquisa, entendemos que essa mistura menos controlada em nível lexical revela outra forma de manifestação do portunhol local que, diferentemente do que ocorre com o Fronterizo no Norte do Uruguai (Rona, 1965; Eliaincín, 1992; Puranen, 1999; Limão, 2017), não está marcada por regularidades linguísticas socialmente compartilhadas e convencionalizadas entre seus usuários.

Na verdade, é uma manifestação que está mais dependente da questão do repertório linguístico, o que dialoga mais uma vez com a perspectiva do *translanguaging*.

**Figura 4** - Loja de roupas no centro da cidade



Fonte: acervo dos autores, oriundo de trabalho de campo.

Na fotografia acima, registro da fachada de outro estabelecimento comercial em uma via de bastante movimento no centro de Benjamin Constant, percebe-se que o nome do estabelecimento é escrito por meio da mistura de dois idiomas: “Regalos” (espanhol) e “Presentes” (português), havendo a conexão entre as palavras por uma conjunção no formato do logograma comercial “&”, que pode representar tanto a conjunção “y” (espanhol) quanto sua versão “e” (português). Percebemos mais uma vez uma estratégia comercial que busca aproximar o estabelecimento de seu público, abrangendo tanto brasileiros quanto peruanos.

Apesar de não considerarmos o registro na foto acima um exemplo de portunhol, dado que se trata apenas da tradução entre

o espanhol e o português, entendemos ser um exemplo significativo de como esses idiomas se relacionam na PL benjaminense, dada a presença marcante de hispânicos na cidade brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes de que a discussão envolvendo o fenômeno do portunhol no alto Solimões e os estudos sobre a diversidade na PL local não se encerram na breve análise que realizamos aqui, a qual trouxe algumas pinceladas sobre o tema em questão, tendo em vista a necessidade de concluir este capítulo, entendemos ser importante retomar a pergunta que orientou nossa trajetória: de que maneiras o portunhol se manifesta na Paisagem Linguística de Benjamin Constant, no Amazonas?

Para responder ao questionamento proposto, baseamo-nos na breve análise realizada, a qual nos permite afirmar que o portunhol está presente na PL benjaminense principalmente no que diz respeito ao âmbito comercial, registrado em fachadas e no cardápio de estabelecimentos comerciais administrados por peruanos residentes nas cidades transfronteiriças.

No que concerne à sua manifestação linguística, percebemos que tange os níveis ortográfico e lexical, de maneira livre e pouco controlada, dado o contato linguístico entre o espanhol e o português, idiomas que representam a identidade dos brasileiros e dos peruanos que circulam pelo local.

Na perspectiva glotopolítica, o portunhol presente na PL de Benjamin Constant representa ações ascendentes, que emanam da população, cumprindo funções distintas como a de aproximação dos serviços oferecidos pelos estabelecimentos comerciais com a população brasileira e peruana que circula o espaço transfronteiriço.

Mais uma vez, entendemos ser importante ressaltar que, como propusemos no título deste capítulo, as considerações trazidas aqui são apenas pinceladas diante do rico e plural mosaico que compõe a Paisagem Linguística em Benjamin Constant e, de forma mais abrangente, a PL amazônica. Esperamos contribuir com o debate e encorajamos a que novas pinceladas sejam dadas sobre o tema!

## REFERÊNCIAS

ARNOUX, E. N. **La agenda glotopolítica contemporánea**: hacia la integración sudamericana. 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7030207/ARNOUX-Reflexiones-Glotopoliticas-en-Torno-a-La-Integracion-Sudamericana>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ARNOUX, E. N. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. **Lenguajes**: teorías y prácticas. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", Secretaría de Educación, GCBA, 2000.

ARNOUX, E. N.; NOTHSTEIN, S. (orgs.). **Temas de glotopolítica**: integración regional sudamericana y panhispanismo. Buenos Aires: Biblos, 2013.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Avila, Eliane Livia reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BERGER, I. R; LECHETA, M. A paisagem linguística de um campus universitário fronteiriço: língua e poder em perspectiva. **Entrepalavras**, v. 9, n. 2, p. 396-414, maio-ago/2019.

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

CAMACHO-TABOADA, V; CUADROS-MUÑOZ, R. Proyecto didáctico de paisaje lingüístico para alumnos de grado del área de humanidades. In: GAMACHO, M. V. G.; PINO, M. C.; MANTIS, M. H. (orgs.). **Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz**. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2023.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CENOZ, J; GORTER, D. El estudio del paisaje lingüístico. **Hizkunea**, 2008.

CHINELLATO-DÍAZ, A. El portuñol en la triple frontera amazónica: del déficit al translenguar. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 45-69, jan./abr., 2021.

DEL VALLE, J. Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. **Boletín de Filología**. tomo XLIX, n. 2, 2014.

ELIAINCÍN, A. **Dialectos en contacto**: español y portugués en España y América, Montevideo: Arca, 1992.

ELIAINCÍN, A.; BEHARES, L.; BARRIOS, G. **Nos falemo brasileiro**: dialectos portugueses en Uruguay. Montevideo: Amesur, 1987.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century**: a global perspective. Malden: Wiley Blackwell, 2009.

GORTER, D. Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes, **Linguistics and Education**, v. 44, p. 80-85, 2018.

GUERREIRO, S. da S. **A língua espanhola na fronteira Brasil-Peru**: ações políticas no ensino de línguas. 2017. 281f. Dissertação (Mestrado em Letras na área de Teoria e Análise Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J. B. Pour la glottopolitique. **Langages**. n. 83, p. 5-34, 1986.

HERRERO VALEIRO, M. **A normalização linguística, uma ilusão necessária**: a substituição do galego e a normalização do espanhol na Galiza contemporânea. Santiago de Compostela: Através Editora, 2015.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?**: desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018. Série (Lingua[gem]; 82).

LIMA, J. L. de F. **Oralidade e cotidiano**: falares fronteiriços em Benjamin Constant – AM. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

LIMÃO, P. C. de P. O portunhol da América Latina no ciberespaço: de interlíngua e língua de fronteira a língua de intercompreensão e língua literária sem fronteiras. **Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Simpósio 55: Construção e desconstrução de fronteiras geo-lingüística, sócio-culturais e literárias. 2099-2116. Lecce: Università del Salento, 2017.

MALMBERG, B. **Los nuevos caminos de la lingüística**. Madrid: Siglo XXI, 1975.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. **Applied Linguistics Review**, v. 10, n. 4, 2019, p. 625-651.

PURANEN, P. **Las actitudes lingüísticas y el prestigio del portugués en la ciudad de Rivera**. Finlândia: Universidade de Helsinki, 1999.

RAMMÉ, V. Gramática(s) del contato entre línguas: como hacer pesquisa en Portunhol? **Revista X**, v. 18, n. 1, 2023.

RODRIGUES, L. F. Paisagem Linguística na fronteira Brasil-Colômbia: Estudo de caso em Tabatinga e Leticia. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, año 12, volumen 12, octubre 2020.

RODRIGUES, L. F. **Práticas e políticas linguísticas no alto Solimões**: plurilinguismo, formação de professores na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru. 2021. 265f. Tesse (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Faculdade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2021.

RONA, J. P. **El dialecto “fronterizo” del norte del Uruguay**. Montevideo: Adolfo Linardi, 1965.

SHOHAMY, E.; GORTER, D. **Linguistic Landscape**: expanding the scenery. Routledge, 2008.

SOUZA, A. S. N. de. **Cidades amazônicas na fronteira Brasil-Peru**. Manaus: EDUA, 2015.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e política de línguas**: uma história das ideias linguísticas. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STURZA, E. R. Portunhol: língua, história e política. **Gragoatá**, v. 24, n. 48, 2019, p. 95-116.

TEIXEIRA, W. B. “Fluidez transfronteiraça”. In: MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. de. (orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022.

TEIXEIRA, W. B. Fluidez transfronteiraça e as funções das línguas espanhola e portuguesa nos entre-lugares amazonenses. In: TALLEI, J.; TEIXEIRA, W. B. (orgs.). **Transbordando as fronteiras**: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles. Manaus: Edua, 2020.

TEIXEIRA, W. B. La lengua española en el Amazonas: presencia, funciones, enseñanza y resistencia. In: ANDRÉS, A. L. *et al.* **lengua española en Brasil**: enseñanza, formación de profesores y resistencia.. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2018.

TEIXEIRA, W. B. O linguista aplicado entre os agentes glotopolíticos: o ensino de espanhol em São Gabriel da Cachoeira/AM. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 290-309, set./dez. 2020.

TEIXEIRA, W. B. Perspectiva glotopolítica sobre o portunhol na paisagem linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), **XX Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)**. Concepción, Chile: Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Artes, 2024.

TEIXEIRA, W. B. **Reflexões sobre o portunhol no Amazonas**. (no prelo).

TEIXEIRA, W. B.; REBOLLEDO-FLORES, A. A. Portunhol a partir da paisagem linguística na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **IV Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada**. Asunción, Paraguay: Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas, 2023.

TEIXEIRA, W. B.; TEIXEIRA, A. C. da S. **O portunhol na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru: Uma análise da paisagem linguística**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Letras, Manaus, 2024.



# 10

*Nathália Rohde Fagundes - UNIOESTE*

*Aline Stenzel - UNESPAR*

*Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato - UNESPAR*

*Luísa Baena Canezim de Melo - UNIOESTE*

*Yago Marconcine Trindade - UNIOESTE*

## **POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ:**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA  
PARANÁ FALA INGLÊS UNIOESTE**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-221-2.10*

## INTRODUÇÃO

O impulsionamento da internacionalização no ensino superior tem facilitado a participação de estudantes e docentes brasileiros no meio acadêmico internacional. Já o domínio da língua inglesa possibilita que pesquisas científicas sejam disseminadas em universidades fora do país, contribuindo, assim, para a presença de estudos acadêmicos nacionais no mundo todo.

Com o intuito de colaborar com o processo de internacionalização das universidades estaduais do Paraná, foi criado, em 2014, o Programa Paraná Fala Inglês (PFI), que oferta cursos de língua inglesa de forma gratuita a toda a comunidade acadêmica, do nível básico ao avançado. Inicialmente, os cursos eram ofertados apenas na modalidade presencial, porém, com a pandemia da Covid-19, cursos na modalidade on-line passaram a integrar, também, o programa.

O PFI visa, principalmente, à internacionalização das universidades, e, com base nisso, um dos cursos ofertados em todos os semestres desde 2021 pelo PFI Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) é o de escrita acadêmica em língua inglesa. Este é um curso de nível intermediário B1, com duração de 30 horas, e que tem como avaliação final a produção do *abstract* de um trabalho já existente dos alunos. Durante o curso, são focalizados os cinco movimentos retóricos (Swales; Feak, 2009) que compõem um *abstract*, além de serem trabalhadas questões gramaticais e vocabulário do meio acadêmico que possam auxiliar na escrita dos estudantes. Visto que grande parte das revistas e outros canais de publicação acadêmica exigem o *abstract* em inglês anexado aos artigos científicos, o curso de escrita acadêmica do PFI trabalha com uma temática que tem utilidade prática para os estudantes.

Outro curso de grande importância para a promoção da internacionalização da universidade é o curso de EMI - *English as*

a *Medium of Instruction* (Inglês como meio de instrução), que objetiva auxiliar professores a ministrarem aulas de suas disciplinas, das mais diversas áreas do conhecimento, em língua inglesa. Esse curso é também de nível intermediário B1, com carga horária de 30h. A intenção do curso é trabalhar com conceitos de EMI e auxiliar a prática docente em língua inglesa, que tem acontecido cada vez mais nas universidades brasileiras.

Este capítulo consiste em um relato de experiências e objetiva discutir sobre a internacionalização do ensino superior no Brasil, enfocando o Programa Paraná Fala Inglês Unioeste, bem como apresentar dois cursos ofertados pelo programa e que impactam diretamente no processo de internacionalização da universidade: o curso de escrita acadêmica e o de EMI.

## INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A internacionalização, como campo científico, é interdisciplinar e pode estar relacionada a diversas áreas do conhecimento, como relações internacionais, linguística, história, educação e administração, o que traz complexidade à definição do termo (Morosini, 2017). Knight (2012) afirma que o termo internacionalização significa coisas diferentes para diferentes autores e, portanto, é usado de maneiras diversas.

Segundo a autora, o termo aparece relacionado a uma série de atividades internacionais, como mobilidade acadêmica para estudantes e professores; parcerias, ligações e projetos internacionais; programas acadêmicos internacionais, além de iniciativas de pesquisa. Em outros contextos, a internacionalização está relacionada a levar educação a outros países, por meio de diferentes arranjos, como

aulas presenciais ou à distância. Pode também significar incluir uma dimensão internacional, intercultural ou global ao currículo e ao processo de ensino-aprendizagem. O termo aparece ainda relacionado a projetos de desenvolvimento internacional e, até mesmo, à ênfase crescente na educação entre fronteiras comerciais. O termo também é usado para descrever *Hubs* de educação ou outras instituições de ensino (Knight, 2012).

Com base nos diversos usos do termo internacionalização e na premissa de que este tem sido usado amplamente para descrever qualquer coisa que esteja relacionada a uma dimensão internacional da educação superior, Knight (2012) elabora uma definição clara e um tanto abrangente para a internacionalização, com o objetivo de ajudar a esclarecer a confusão e o mal-entendido em relação ao termo. A autora reconhece que é possível que nunca haja uma definição universal, no entanto, afirma ser importante que tenhamos um entendimento comum do termo para que, “quando discutirmos e analisarmos o fenômeno, nos entendamos e haja solidariedade ao defender maior atenção e apoio de formuladores de políticas e líderes acadêmicos” (Knight, 2012, p. 3, tradução nossa).

Para Knight, internacionalização consiste no “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global ao objetivo, funções ou entrega da educação superior” (Knight, 2004, p. 11, tradução nossa). É essa definição que consideramos para este estudo.

No Brasil, o processo de internacionalização das universidades tem início nos anos 90, como efeito de um mundo globalizado e do desenvolvimento das tecnologias de informação (Morosini, 2017). As décadas anteriores já estavam marcadas por um processo forte de institucionalização e de expansão do sistema universitário dos países da América Latina, além do incentivo à pesquisa ancorado exclusivamente no financiamento público devido à falta de um setor empresarial interessado no desenvolvimento tecnológico e científico (Krawczyk, 2008). Nesse cenário, a internacionalização do ensino

superior configura-se como uma política relacionada à noção de qualidade, o que contribuiu para que, no século passado, a internacionalização do ensino superior estivesse voltada, prioritariamente, à investigação e produção de conhecimento científico, tendo como foco a "liberdade acadêmica e a autonomia do pesquisador e de seus parceiros" (Morosini, 2017, p. 288).

Neste século, a internacionalização configura-se voltada também ao ensino (Morosini, 2017). As políticas de internacionalização das universidades brasileiras estão situadas, em nível nacional, principalmente, no campo de Cooperação Internacional de diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de recursos humanos de ensino superior – temos aqui como exemplo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que está vinculada ao Ministério de Educação – e de desenvolvimento científico e tecnológico – que é o caso do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que está vinculado ao Ministério de Ciência e Técnica (Krawczyk, 2008).

Por meio da internacionalização, as universidades podem buscar visibilidade e reconhecimento internacional; atrair alunos de várias partes do mundo e, até mesmo, buscar excelência acadêmica ao alcançar professores e pesquisadores de renome internacional (Stallivieri, 2017). Além disso, a internacionalização traz também inúmeros benefícios pessoais para os professores e estudantes das universidades, uma vez que a habilidade de aprender por meio de outras perspectivas e diferentes pontos de vista, além da oportunidade de presenciar eventos culturais e acadêmicos de cunho internacional e de melhorar o seu nível linguístico fazem grande diferença no conhecimento adquirido (Stallivieri, 2017).

De Wit (1995) fala de quatro abordagens básicas que estão relacionadas ao conceito de internacionalização. É importante destacar que, por mais que cada abordagem tenha suas especificidades, elas não funcionam independentemente umas das outras (De Wit, 1995). As abordagens de internacionalização, conforme De Wit, são:

1. Abordagem baseada em atividades (*activity approach*), que enfoca exclusivamente nas atividades acadêmicas e descreve internacionalização em termos de tipos de atividades, como intercâmbios de alunos e professores, além da recepção de alunos de outros países na universidade.
2. Abordagem baseada em competências (*competency approach*), que compreende internacionalização por meio do desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimento dos alunos e professores de uma universidade. O foco dessa abordagem está no desenvolvimento individual.
3. Abordagem baseada em etos (*ethos approach*), que tem como foco o desenvolvimento de uma cultura na universidade que valorize e apoie as iniciativas interculturais e internacionais na instituição.
4. Abordagem baseada em processos (*process approach*), que compreende a internacionalização como um processo que integra uma dimensão internacional ou perspectiva nas principais funções da instituição. Essa é a abordagem mais abrangente e está relacionada a várias atividades da instituição, como políticas organizacionais e procedimentos.

A noção de abordagem funciona, portanto, como uma maneira de descrever de que modo o processo de internacionalização está sendo implementado em cada país ou região.

No estado do Paraná, a internacionalização do ensino superior é fomentada por uma série de iniciativas que consideram as diferenças e similaridades culturais para o aprimoramento de pesquisas científicas em todas as áreas do conhecimento. Conforme a página on-line da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (Seti), a internacionalização promove um conjunto de políticas e práticas, implementadas nas sete universidades estaduais do Paraná, e têm como objetivo ampliar e fortalecer

as relações institucionais no ambiente acadêmico de maneira global (Governo do Estado do Paraná, 2019).

A Seti promove ações que fomentam a estruturação e institucionalização dessas políticas e práticas e, desse modo, favorece “ações de intercâmbio, como mobilidade acadêmica internacional para estudantes, professores e pesquisadores; de políticas linguísticas; de internacionalização de currículos; de estabelecimento de parcerias, projetos e cursos conjuntos; de acordos colaborativos transfronteiriços; entre outras medidas” (Governo do Estado do Paraná, 2019).

O Programa Paraná Fala Idiomas (PFI) é um exemplo de ação de política linguística que visa a internacionalização promovida pela Seti. O programa está presente nas sete universidades estaduais do Paraná e oferece cursos de três idiomas: inglês, francês e espanhol.

No tópico seguinte, falaremos sobre o Programa Paraná Fala Inglês na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PFI Unioeste).

## O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS NA UNIOESTE

Conforme comentam Rorrato *et. al.* (2023), o Programa Paraná Fala Inglês foi criado em 2014 pelo Governo do Estado do Paraná, com o objetivo de aprimorar a qualificação do Ensino Superior no estado do Paraná, visto que a expansão do ensino superior e o processo de internacionalização têm exigido que estudantes e docentes se apropriem, produzam e difundam conhecimento em inglês ou, em outras palavras, publiquem e apresentem seus trabalhos em língua inglesa.

O programa tem como objetivo geral impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem

as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira.

O PFI foi envolve suas sete universidades estaduais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Hoje, são ofertados francês, espanhol e inglês de forma gratuita a toda comunidade acadêmica, do nível básico ao avançado, nas modalidades presencial e remota.

Os cursos são oferecidos a alunos(as) da graduação, estudantes da pós-graduação, docentes, colaboradores e agentes universitários de todas as instituições Estaduais de Ensino Superior (IES) paranaenses. Os cursos são gratuitos, variam do nível básico ao avançado e podem conter diferentes ênfases, a exemplo dos cursos de escrita acadêmica e do preparatório para exames de proficiência.

A equipe do Paraná Fala Inglês Unioeste conta com uma coordenadora institucional, uma orientadora pedagógica, um secretário e três instrutoras de idioma. Essa política linguística possui recursos financeiros da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF) para a remuneração dos profissionais que atuam no programa por meio de bolsa.

Inicialmente, o Programa contava apenas com aulas presenciais, mas precisou se adaptar com a chegada do COVID-19. Em março de 2020, ao receber as primeiras notícias sobre o início da pandemia, o PFI Unioeste rapidamente se reorganizou e já iniciou o ano letivo com 100% das aulas oferecidas na modalidade remota. Durante esse período, a equipe passou por cursos de formação para lecionar no formato EAD (Educação à distância), além disso diferentes metodologias e plataformas foram testadas.

Com o abrandamento da pandemia e a permissão para retomar as atividades presenciais em 2021, parte das aulas ofertadas

voltou a acontecer nas salas de aula da universidade. Sobreviver a uma pandemia, porém, foi uma experiência transformadora, não havia como esperar que as maneiras de viver, trabalhar e estudar voltassem ao que costumavam ser. Tendo isso em vista, o PFI Unioeste continuou ofertando 30% dos cursos na modalidade remota. Dessa maneira é possível atender não só quem se adaptou melhor a essa válida maneira de ensino, mas também aos alunos que estão nos campi da universidade em que ainda não é possível ofertar cursos presencialmente, considerando que o PFI Unioeste se trata de um programa multi-campi, já que a Universidade Estadual do Oeste do Paraná tem campus em cinco municípios, sendo eles Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo.

Cada instrutora do programa cumpre uma carga horária de 40 horas semanais, das quais 12 são destinadas à sala de aula, divididas em três cursos. Os cursos são ofertados semestralmente, e a carga horária dos cursos varia entre 30 e 60h. Ao término do curso, os(as) estudantes que obtiverem a nota necessária, bem como frequência superior a 75%, recebem certificado de conclusão do curso, que pode ser utilizado para contabilizar horas acadêmicas. Hoje, são ofertados cursos presenciais nos campi da Unioeste de Cascavel e Marechal Cândido Rondon. Também já foram ofertados cursos presenciais no campus de Toledo, e há projeto de expansão para o campus de Foz do Iguaçu. Os demais campi da Universidade Estadual do Oeste do Paraná são alcançados por meio dos cursos ofertados de forma remota.

Além dos cursos, são ofertadas palestras, debates e minicursos que contribuem para a internacionalização da universidade, tais como: diálogo com o professor responsável pela ARI (Assessoria de Relações Internacionais), com foco nas relações internacionais e cooperação universitária; atividade com foco no ensino bilíngue; palestra sobre o ensino de inglês por meio da literatura, entre outras que abram os horizontes dos alunos e docentes para as diversas atividades de internacionalização que já acontecem na universidade.

Para além da oferta de cursos e possibilidades de prática e reflexão sobre a língua inglesa, o programa busca fortalecer laços

entre os campi da Unioeste, uma vez que nossa programação é voltada para todos que têm vínculo com a instituição, mesmo que de maneira on-line. Além disso, a equipe mantém seu compromisso com a ciência e formação por meio da participação em congressos nacionais e internacionais, palestras e cursos de formação e publicação de trabalhos científicos.

As línguas estrangeiras (LEs) desempenham um papel fundamental no processo de internacionalização do ensino superior. O programa entende a internacionalização como um processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, nas funções e na organização do ensino superior, a fim de melhorar a qualidade da educação e pesquisa de todos os alunos, professores e funcionários, buscando contribuir de forma significativa para a sociedade. Assim, o PFI ilustra o modo como governos locais respondem a demandas pela internacionalização do ensino superior e integra uma rede de práticas convergentes, na atualidade, para o favorecimento do inglês.

No próximo tópico, serão abordados dois cursos ministrados no primeiro semestre de 2023, de maneira presencial, pelo PFI Unioeste como prática linguística para o processo de internacionalização da universidade.

## PRÁTICAS VOLTADAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE REALIZADAS PELO PFI UNIOESTE

Apresentaremos, nesta seção, dois cursos promovidos pelo PFI Unioeste como práticas linguísticas visando a internacionalização da universidade *EMI – English as a medium of instruction* (Inglês

como meio de instrução) e *Academic Writing*. Os dois cursos são ofertados de maneira presencial e têm carga horária de 30h.

Aqui, apresentaremos os objetivos, conteúdos e a ementa dos dois cursos.

### 1. *ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION* – EMI

A fim de promover a internacionalização, cada vez mais universidades estão oferecendo cursos ministrados em inglês, mas relativamente pouco se sabe sobre como essas aulas estão sendo ministradas, quem são os professores e quão preparados eles estão para ensinar em tal contexto. Portanto, este curso visa apoiar os professores que oferecem uma disciplina, workshop, palestra ou seminário por meio do *EMI*.

Descrição resumida do curso: conceitos, razões e estratégias para oferecer cursos através do Inglês, ou seja, Inglês como Meio de Instrução.

Objetivos do curso:

1. Fornecer metodologia e prática para professores que ministram ou pretendem ministrar suas aulas através do inglês;
2. Aumentar a confiança dos professores para prepararem e ministrarem suas aulas de *EMI*;
3. Ao final deste curso, os participantes devem se sentir capazes de prepararem e ministrarem suas aulas através do inglês, usando uma variedade de ferramentas e técnicas, independentemente de seus níveis de língua inglesa, bem como o de seus alunos.

**Quadro 1 – Ementa do curso de English as a Medium of Instruction – EMI**

	Content/activities
<b>Semana 1</b>	<p>Alunos se apresentam: atividade "Find someone who..."</p> <p>Apresentação do curso.</p> <p>Cápsula do tempo: o que você espera deste curso?</p> <p>Apresentação de <i>EMI</i>: o que é <i>EMI</i>?</p> <p>Assistir um vídeo sobre <i>EMI</i>, da Universidade de Southampton, explicação do conceito.</p>
<b>Semana 2</b>	<p>Estereótipos sobre <i>EMI</i>.</p> <p>Sotaque e precisão: vídeos e gravações de falantes não nativos de inglês e português.</p> <p>Inglês como língua franca (ELF).</p>
<b>Semana 3</b>	<p>Quadro Europeu Comum de Referência (QECR): uma breve explicação sobre o quadro, competências especialmente esperadas em cada nível.</p> <p>Nível esperado de inglês para alunos e professores interessados na metodologia <i>EMI</i>.</p> <p>Discussão e vídeo: e se meus alunos falarem inglês melhor do que eu?</p> <p>Mapa mental: todos os alunos trabalham juntos para criar um mapa mental sobre suas preocupações e desafios relacionados ao tema, não apenas sobre o idioma, mas também outros tópicos sensíveis que possam ter sido mencionados durante as discussões anteriores.</p> <p>Observação da turma: Os alunos estão gostando da aula?</p> <p>Assista a dois vídeos para discutir o <i>TTT</i> (tempo de fala do professor): pouco; bem como a importância de uma aula centrada no aluno.</p>
<b>Semana 4</b>	<p>PALESTRANTE CONVIDADO: <i>EMI</i> e internacionalização.</p> <p>Aulas centradas no aluno: discussão e estratégias.</p>
<b>Semana 5</b>	<p>Os alunos deverão escolher um slide em PowerPoint de seu material de curso existente e apresentá-lo à classe seguinte, adaptando-o para ser uma aula centrada no aluno.</p> <p>Apresente o slide <i>EMI</i> adaptado para outras pessoas do seu grupo.</p> <p>Foco na voz: uma discussão sobre suas crenças relacionadas ao tema.</p> <p>Assista a um vídeo explicando o conceito, da Universidade de Southampton.</p> <p>Estabelecimento de critérios de avaliação: os alunos irão eliciar quais aspectos devem ser considerados ao preparar suas aulas de <i>EMI</i> e organizar uma lista de itens.</p>

	Content/activities
<b>Semana 6</b>	<p>Amostra de procedimentos de aula: ementa.</p> <p>Alguns conceitos: <i>signposting, eliciting, scaffolding</i> e uso de tecnologia em sala de aula.</p> <p>Orientações para a prática docente (miniaulas).</p> <p>Prática de ensino (miniaulas): os primeiros passos da aula acontecerão em sala de aula com o apoio do professor.</p>
<b>Semana 7</b>	Prática de ensino e feedback (parte 1).
<b>Semana 8</b>	Prática de ensino e feedback (parte 2).

Fonte: elaboração nossa.

De acordo com Dearden (2014, p. 4, tradução nossa), *EMI* é “o uso da língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições em que a primeira língua (L1) da maior parte da população não é o inglês”. Tognato, Bornholdt e Zanco (2022) afirmam que o objetivo do *EMI* é contribuir para a comunicação científica dos trabalhos, estudos e pesquisas acadêmicas dos estudantes e docentes por meio da apresentação desses estudos em eventos nacionais e internacionais, além de publicações. Portanto, o curso de *EMI* do PFI contribui para o estudo de conceitos importantes e para a construção da confiança para o exercício da língua inglesa dentro da academia, possibilitando, assim, que mais matérias sejam ofertadas em língua inglesa na universidade, e que os alunos e docentes compartilhem suas produções e pesquisas de maneira internacional.

## 2. ACADEMIC WRITING (ESCRITA ACADÊMICA):

Este curso visa contribuir na preparação do aluno para iniciar o processo da escrita acadêmica, bem como ajudá-lo a obter sucesso no meio universitário, tendo a língua inglesa como língua acadêmica. Além disso, esse curso tem como objetivo auxiliar acadêmicos e docentes da graduação e da pós-graduação em suas comunicações escritas em língua inglesa, assim como na elaboração de resumos e resumos expandidos.

Descrição resumida do curso: técnicas e conceitos de escrita acadêmica em inglês.

Objetivos:

1. Compreender teoricamente os 5 movimentos retóricos;
2. Aprender técnicas de escrita acadêmica em inglês;
3. Revisar aspectos gramaticais da língua inglesa;
4. Escrever um *abstract* em inglês.

**Quadro 2** – Ementa do curso de *Academic Writing* (Escrita Acadêmica)

	Conteúdo
<b>Semana 1</b>	Apresentação da turma e do curso; PFI e internacionalização; Tipos de <i>abstracts</i> ; Construção coletiva de um corpus de <i>abstracts</i> por área.
<b>Semana 2</b>	Análise inicial de <i>abstracts</i> com foco em tempos verbais, citações, pessoas do discurso e expressões metadiscursivas; Compreensão e reconhecimento dos cinco movimentos retóricos (SWALES; FEAK, 2009).
<b>Semana 3</b>	Concordância entre sujeito e verbo no presente em frases com sujeito longo; Movimentos retóricos 1 e 2 – tipos de frases de abertura para <i>abstracts</i> ; Vocabulário: <i>key nouns</i> .
<b>Semana 4</b>	Voz passiva; Movimento retórico 3 – como escrever a metodologia de forma reduzida; <i>Collocations</i> ; Vocabulário: <i>describing methods</i> .
<b>Semana 5</b>	Ferramentas on-line para produzir e revisar textos em língua inglesa; Movimento retórico 4 – como apresentar resultados; Orações com “that”; <i>Reporting verbs</i> para afirmações fracas ou fortes. Vocabulário: <i>key verbs</i> .

	Conteúdo
<b>Semana 6</b>	<i>Hedging;</i> <i>Signposting;</i> <i>Assessment rubric;</i> Movimento retórico 5 - como descrever e avaliar resultados; Vocabulário: <i>summarising and concluding.</i>
<b>Semana 7</b>	Vocabulário: <i>nouns/verbs and the words they combine with;</i> Encaminhamentos para a produção textual final e para a atividade avaliativa.
<b>Semana 8</b> <b>Atividades assíncronas</b>	Atividade avaliativa final e entrega do <i>abstract.</i>

*Fonte: elaboração nossa.*

Juntamente com o curso de *EMI*, o curso de *academic writing* colabora para a internacionalização da universidade, pois prepara os alunos e docentes para apresentarem suas produções e pesquisas científicas internacionalmente por meio da língua inglesa. No curso de *academic writing*, essa preparação é mais direcionada e tem foco nas questões mais estruturais da língua, como uso da língua inglesa no meio acadêmico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PFI é, indubitavelmente, um programa de prática linguística que contribui diretamente para a internacionalização da universidade. Os cursos apresentados têm retorno grande para a universidade e impactam diretamente no processo de internacionalização, uma vez que incentivam a escrita e a publicação de artigos em língua inglesa e a prática docente das diferentes áreas do conhecimento em língua inglesa. Para aqueles que fazem parte da equipe, os benefícios do

programa também são expressivos. O programa permite o desenvolvimento de habilidades de gerenciamento de equipe, comunicação, crescimento pessoal e um constante processo de atualização profissional (Rorrato *et. al.*, 2024).

Consideramos, também, que os cursos de *EMI e academic writing* contribuem diretamente para o desenvolvimento da universidade em relação ao compartilhamento de suas pesquisas, assim como para o desenvolvimento dos estudantes destes cursos como falantes e usuários da língua inglesa como ferramenta de comunicação internacional. É de extrema importância que esses cursos sejam oferecidos na universidade como forma de incentivo e auxílio aos pesquisadores que buscam internacionalizar os seus trabalhos.

## REFERÊNCIAS

DE WIT, Hans. **Strategies for the internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America.** Amsterdam: EAIE, 1995.

DEARDEN, Julie. **English as a medium of instruction – a growing global phenomenon.** Oxford: University of Oxford, 2014.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Internacionalização.** Secretária da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Governo do Estado do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/Pagina/Internacionalizacao-0>. Acesso em: 15 jun. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Paraná Fala Idiomas.** Secretária da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Governo do Estado do Paraná, Curitiba, [s.d]. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaideomas>. Acesso em: 15 jun. 2024.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, p. 2-3, 2004.

KNIGHT, Jane. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. *In*: DEARDOFF, D.; DE WIT, H.; HEYL, J.; ADAMS, T. **The SAGE Handbook of International Higher Education.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012.

KRAWCZYK, Nora Regina. A Universidade e a Internacionalização no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 975-997, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior: paradigmas, interlocuções e singularidades. **Educação em Revista**, v. 33, n. 1, p. 282-295, jan./mar. 2017.

RORRATO, Déborah Caroline Cardoso Pereira, *et. al.* Programa Paraná Fala Inglês (PFI): uma política linguística glocal presente na Unioeste. *In: SEU - SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIOESTE*, 22., 2023, Cascavel – PR. **Anais [...]** Cascavel: Edunioeste, 2023. p. 1103-1106.

STALLIVIERI, Luciane. **Understanding the internationalization of higher education**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. **Abstracts and the writing of abstracts**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues; BORNHOLDT, Marinella Bertussi; ZANCO, Patrícia Tozzo da Silva. **English as a medium of instruction (EMI) e letramentos acadêmico-científicos na pós-graduação pela internacionalização**. Curitiba: UFPR, 2021.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

### **Isis Ribeiro Berger**

Bacharel e Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Associada da UNIOESTE. Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da UNIOESTE. Coordenadora Institucional do Programa Paraná Fala Inglês na mesma instituição. Membro da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo desde 2018. Temas de Pesquisa: Políticas e Atitudes linguísticas, Gestão do Multilinguismo, Educação (Linguística) em Contexto de Fronteira, Formação de Professores de Línguas.

### **Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno**

Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteira na UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Foz do Iguaçu. Mestra em Educação pela UNIOESTE. Especialista em História da Educação Brasileira – UNIOESTE. Graduada em Pedagogia – UNIOESTE. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – Pr. Bolsista Capes – Demanda Social.

### **Franciele Maria Martiny**

Graduada em Jornalismo e especialista em Assessoria de Imprensa e Comunicação Empresarial pela União Educacional de Cascavel (UNIVEL). Graduada em Letras – Português/Alemão, especialista em Letras: Linguagem, Literatura e Ensino, mestra e doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Pós-doutorado no Programa de Linguística Aplicada (PPG-LA/UNICAMP). Temas de Pesquisa: Línguas em contato; Políticas e Atitudes Linguísticas; Formação Docente e Acolhimento Linguístico.

# SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

## Angie Melissa Gamboa Yaruro

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada (PPGLC) pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Ensino Médio Técnico em Assistência Administrativa pela Institución Educativa Técnica Guillermo León Valencia (2014), tecnóloga em Gestão Administrativa pelo Servicio Nacional de Aprendizaje SENA (2018), bacharel em Administração de Empresas pela Fundación Universitaria del Área Andina (2021) e bacharel em Mediação Cultural – Artes e Letras pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2023).

## Aline Stenzel

Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) na linha de pesquisa Ensino-aprendizagem de línguas. Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon. Atuou no programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) como professora de Português para Estrangeiros na UEM. Integrou a equipe do Programa Paraná Fala Inglês (PFI) na UNIOESTE. Atuou no Centro de Línguas da UNIOESTE (CeLing) como professora de inglês e de português para imigrantes. É professora colaboradora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), no curso de Letras – Português desde 2023. Integra o grupo de pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM).

## Ana Carolina da Silva Teixeira

Mestranda no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa/ Língua e Literatura Espanhola pelo Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pós-graduanda em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É associada ao Minilaboratório Nova Cartografia Social da Amazônia, sob a coordenação do Prof. Dr. Reginaldo Conceição da Silva. Participa do grupo de pesquisa Observatório de Ensino de Línguas, sob a coordenação do Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira.

## Ananda Machado

Doutora em História Social, professora associada da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Docente do Mestrado em Letras e coordenadora do Doutorado em Educação na Amazônia. Membro da Cátedra Unesco Políticas Linguísticas para o Multilinguismo. Pesquisa as temáticas que envolvem estudo e ensino de línguas, literaturas e histórias indígenas.

### **Andréa Carolina Bernal Mazacotte**

Mestre em Ensino, docente universitária de Libras na Unioeste Foz do Iguaçu, pesquisadora surda nas duas linhas de pesquisas: **PorLibras** (Grupo de Estudos e Pesquisas para a investigação da Libras em Interface com Língua Portuguesa Brasileira de Unioeste/Cascavel), e Educação, Diversidade e Inclusão no Contexto de Fronteira (dentro na linha: Estudos e pesquisa sobre o Sujeito Surdo) de Unioeste/Foz do Iguaçu. Tema de pesquisa: Educação dos Surdos, Política Linguística, Libras, Acessibilidade na área dos Surdos e Cultura Surda.

### **Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato**

Professora adjunta na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranaguá. Foi coordenadora institucional do Programa Paraná Fala Inglês (PFI) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) até o ano de 2023 e vice-presidente da Associação de professores de Língua Inglesa do estado do Paraná (APLIEPAR). Realizou estágio sanduíche (2017) na University of Georgia, EUA. Doutora (2019) e mestra (2015) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

### **Elizandra Iop**

Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Foz do Iguaçu. Professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Campus de Xanxerê. Temas de pesquisa: Relações de gênero de mulheres haitianas; Educação e diversidade cultural; Relações de gênero e Decolonialidade.

### **Ilídio Enoque Alfredo Macaringue**

Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Professor Auxiliar da Universidade Aberta ISCED (UNISCED). Docente do Curso de Ensino de Português. Assessor do Reitor para o Desenvolvimento Institucional. Temas de pesquisa: Políticas Linguísticas, Linguística Aplicada, Políticas Educacionais, Paisagens Linguísticas, Ensino de línguas em contextos Multi/ Plurilinguísticos, Estudos Comparados de Língua Portuguesa, Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, Estudos Culturais e Sociais em Contextos de Fronteira.

### **João Henrique Santos de Souza**

Doutor (2023) e mestre (2018) em Linguística Teórica e Descritiva pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), tendo desenvolvido sua pesquisa no Laboratório de Línguas Indígenas e Africanas desta universidade (LaliAfro/UFMG). Licenciado (2016) em Letras – Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL/UFRR), onde desenvolve atividades de promoção, fortalecimento e ensino da língua Macuxi, sob supervisão da dra. Ananda Machado.

### **Laura Fortes**

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com realização de estágio sanduíche na University of Technology, Sydney (UTS). Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), atua na área de Letras e Linguística e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos-PPGIELA/UNILA. Membro da Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (CAPPi). Pesquisadora vinculada ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI-UNILA), ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Língua Estrangeira, Discurso e Identidade - LEDI (USP) e ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania (UNILA).

### **Luísa Baena Canezím de Melo**

Graduada em Letras – Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018). Já atuou como professora de língua inglesa na rede privada de Toledo/PR e atualmente ocupa função de profissional graduado no Programa Estadual Paraná Fala Inglês, também lecionando Inglês.

### **Maria Elena Pires Santos**

Graduada em Letras – Português/Francês pela Universidade Federal de Uberlândia (1972). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1999) e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Pós-doutorado pela UNICAMP e pela UFSC. É professora Associada C da Unioeste, dos cursos de Letras – Português/Espanhol e Português/Inglês, do mestrado/doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, do mestrado e doutorado em Letras e do Proletras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

### **Marcia Palharini Pessini**

Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Mestre em Linguística Aplicada. Especialista em Linguística Aplicada. Professora do Instituto Federal do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu. Temas de pesquisa: Linguística Aplicada, Políticas linguísticas e Educacionais, Formação de professores; Contexto de fronteira; Paisagens Linguísticas, Ensino de línguas em contextos Multi/ Plurilinguísticos, Estudos Decoloniais.

### **Marcos Galdino**

Graduada em Pedagogia pela UNIOESTE (2004), mestrado (2015) e doutorado (2023) em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela mesma instituição. Atualmente, é pesquisador de pós-doutorado em Teologia na FIURJ, com previsão de conclusão em 2024. Durante o Mestrado, estudou a relação entre o fenômeno religioso e a educação, com foco nos adventistas do sétimo dia.

### **Nathália Rohde Fagundes**

Graduada em Letras – Português/Inglês, pela Unioeste. Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) - Unioeste. Atua como instrutora de língua inglesa no Programa Paraná Fala Inglês (PFI) desde 2022. Linha de pesquisa: Linguística Textual.

### **Pamela Ellen de Oliveira Pecegueiro**

Graduanda em Letras – Espanhol/Português como Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

### **Tereza Pereira de Souza**

Mestranda em Letras na Universidade Federal de Roraima, com pesquisa sobre o ensino de língua Macuxi a partir dos cantos. Bolsista Capes. Subsecretaria de Educação do município Uiramutã/Roraima. Professora de língua Macuxi nas escolas indígenas. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Claretiano.

### **Wagner Barros Teixeira**

Doutor em Letras Neolatinas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professor associado no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Coordena o Grupo de Pesquisas: "Observatório do Ensino de Línguas", e desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, com foco em Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas, Formação de Professores e Avaliação. É membro da Associação Internacional de Português Língua Estrangeira, da Associação Americana de Professores de Português, da Associação de Linguística e Filologia da América Latina, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, da Associação Brasileira de Hispanistas e de diferentes Associações de Professores de Espanhol no Brasil (APEER), APE-AM e APEEPR).

### **Yago Marconcine Trindade**

Professor Especialista em Docência no Ensino Superior e Metodologias Ativas de Aprendizado. Mestrando em Linguagem & Sociedade na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Pesquisador em Análise de Discurso Materialista Pecheutiana-Orlandiana, Psicanálise, Educação e Linguística.

## SOBRE A PREFACIADORA

### **Socorro Cláudia Tavares de Sousa**

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1988), graduação em Direito pela Universidade de Fortaleza (1995), mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004, 2009). Atualmente, é professora associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLLP) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da UFPB. Tem experiência na área de Linguística, com pesquisas nas áreas de Linguística de Texto e Política e Planejamento Linguístico. É líder do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL).

# ÍNDICE REMISSIVO

## B

bilinguismo 117,129

## C

cidadania 20, 110, 111, 112, 121, 128, 132, 151

Colonialidade 83, 86, 87, 93, 94, 96, 100, 101, 105, 112, 115

colonialismo 18, 25, 27, 29, 30, 32, 38, 49

colonização 18, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 39, 46, 51, 87, 89, 96

comunidade 19, 20, 23, 28, 37, 50, 54, 58, 59, 63, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 75, 78, 79, 103, 104, 127, 134, 140, 141, 146, 148, 152, 154, 155, 163, 167, 173, 176, 177, 178, 181, 219, 234, 250, 251, 253, 254, 270, 276

crenças 14, 57, 86, 87, 90, 91, 103, 110, 280

cultura 19, 31, 32, 34, 35, 36, 41, 42, 44, 45, 51, 55, 58, 59, 60, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 100, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 132, 134, 136, 138, 140, 142, 144, 145, 148, 155, 164, 168, 180, 204, 209, 265, 274

## D

democracia 30

desigualdade 104

Direitos Linguísticos 126, 144, 215

diversidade étnica 21

dominação 26, 29, 30, 31, 33, 35, 41, 42, 46, 47, 48, 52, 83, 86, 88, 93, 94, 95, 97, 99, 103, 124

## E

educação 12, 15, 16, 19, 34, 39, 49, 54, 55, 57, 58, 59, 62, 63, 65, 68, 79, 85, 90, 98, 99, 104, 110, 113, 115, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 129, 130, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 155, 162, 168, 169, 177, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 220, 222, 226, 243, 245, 271, 272, 278, 285, 289

Educação Inclusiva 143, 146

Estado-Nação 25, 26, 27, 30, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 46, 48

etnia 41, 42, 67, 113, 137

exclusão 26, 47, 49, 104, 135, 159, 173, 221, 229, 243

exclusão social 135

## F

FRELIMO 18, 25, 26, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 42, 45, 46, 50

fronteiras 12, 17, 18, 22, 25, 28, 44, 104, 108, 121, 151, 168, 170, 218, 220, 222, 243, 245, 246, 257, 266, 267, 272

## G

globalização 21, 121, 123, 124, 125, 221

## H

hegemonia 97, 103, 104, 105

homogeneização 43, 44, 45, 98, 101

## I

identidade 8, 12, 15, 18, 19, 24, 25, 26, 32, 33, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 54, 58, 62, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 89, 90, 95, 96, 104, 108, 132, 141, 143, 144, 155, 157, 164, 188, 230, 256, 264

identidade cultural 33, 50, 58, 62, 70, 71, 74, 77, 90, 108, 143

identidade nacional 8, 15, 18, 24, 25, 26, 37, 38, 42, 43, 45, 49, 104

ideologia 13, 25, 28, 36, 37, 38, 40, 43, 46, 51, 104, 227, 229, 230

inclusão 19, 26, 49, 54, 120, 127, 135, 144, 159, 168, 171, 177, 181, 184, 185, 187

inclusão social 135, 181

instituições 18, 56, 84, 102, 125, 137, 144, 151, 165, 166, 168, 227, 230, 251, 253, 272, 273, 276

integração 29, 35, 169, 173, 176, 177, 178, 181, 184, 185, 222, 278

interação 18, 70, 92, 93, 139, 162, 167, 168, 222, 240, 256, 257

## L

libertação 18, 25, 28, 29, 30, 31, 37, 39, 46, 47, 49, 105

língua estrangeira 122, 163, 183, 276

língua materna 54, 62, 66, 109, 110, 111, 112, 124, 140, 141, 142, 143, 167, 241

língua oficial 30, 38, 39, 47, 48, 49, 98, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 132, 142, 149, 154, 240, 261

- língua portuguesa 18, 25, 26, 30, 35, 36, 45, 46, 47, 48, 50, 56, 68, 77, 97, 99, 101, 103, 108, 109, 110, 111, 136, 149, 167, 168, 179, 216, 226, 227, 229, 234, 242, 243, 249
- línguas indígenas 15, 22, 57, 58, 63, 98, 99, 101, 102, 109, 112, 113, 154
- Linguística Aplicada 20, 21, 22, 51, 52, 55, 117, 130, 188, 219, 245, 246, 247, 249, 252, 286, 287, 288, 289, 290
- M**
- migração 162, 170, 171, 174, 180, 187
- Moçambique 8, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 34, 36, 39, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51
- multiculturalismo 227, 229
- multilinguismo 17, 21, 22, 98, 117, 134, 151, 152, 155, 218, 220, 222, 227, 229, 236, 238, 243, 253
- N**
- nacionalismo 39, 104
- O**
- opressão 93
- P**
- patrimônio 48, 90, 133, 137
- patrimônio cultural 48, 90, 137
- Pluralidade linguística 155
- pluralismo 49
- plurilinguismo 49, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 181, 186, 236, 267
- poder 19, 21, 28, 29, 34, 36, 38, 42, 44, 45, 48, 50, 55, 56, 66, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 99, 102, 105, 108, 109, 111, 112, 115, 133, 161, 162, 164, 166, 190, 192, 193, 194, 195, 198, 213, 224, 225, 227, 231, 245, 250, 251, 252, 254, 265
- política educacional 98, 139
- política linguística 8, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 55, 57, 62, 84, 97, 98, 101, 103, 104, 105, 109, 111, 112, 113, 127, 133, 145, 155, 163, 164, 188, 218, 220, 226, 228, 229, 230, 242, 243, 244, 247, 252, 266, 275, 276, 285
- políticas educacionais 143
- políticas linguísticas 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 30, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 79, 112, 114, 118, 126, 129, 132, 133, 134, 140, 144, 155, 163, 164, 165, 166, 177, 185, 186, 187, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 239, 242, 251, 254, 265, 267, 275
- Políticas Públicas 21, 161, 181, 182, 184
- práticas linguísticas 43, 165, 166, 221, 243, 244, 256, 278
- práticas sociais 41, 55, 108, 137, 165, 221
- Preconceito 115
- prefiguração 8, 24, 25, 26, 37, 42, 43, 44, 45, 48, 49
- R**
- reconhecimento cultural 72
- representação 77, 262
- resistência 28, 30, 41, 51, 60, 66, 75, 114, 125, 137, 224, 242, 243
- S**
- segregação 26, 31, 36
- sistema educacional 96, 185, 186, 231
- soberania 25
- sociedade 21, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 56, 58, 78, 91, 92, 96, 97, 103, 104, 108, 109, 113, 128, 132, 133, 136, 148, 151, 155, 163, 166, 187, 232, 261, 278
- surdos 9, 20, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 154, 155, 158, 164
- T**
- tradição 63, 69, 103, 107, 111, 137
- tradições 34, 45, 46, 50, 57, 59, 66, 93, 100, 110, 137, 231
- U**
- unidade nacional 12, 18, 25, 26, 28, 29, 30, 37, 38, 42, 45, 46, 47, 48, 93
- V**
- valorização 20, 30, 48, 57, 62, 79, 107, 124, 132, 133, 140, 141, 142, 144, 146, 148, 167, 168, 181, 222, 233, 236

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

# DIÁLOGOS EM POLÍTICA LINGUÍSTICA



**PPGSCF**  
Programa de Pós-Graduação em  
Sociedade, Cultura e Fronteiras



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



UNESCO Chair on  
Language Policies for Multilingualism  
Federal University of Santa Catarina (UFSC)  
Florianópolis, Brazil



**pimenta  
cultural**