

organizadores
Patrícia Graciela da Rocha
Ivonete Nink Soares
Lucas de Souza Machado

Políticas linguísticas e ensino de línguas

organizadores
Patrícia Graciela da Rocha
Ivonete Nink Soares
Lucas de Souza Machado

Políticas linguísticas e ensino de línguas



2024
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P769

Políticas linguísticas e ensino de línguas / Organização
Patrícia Graciela da Rocha, Ivonete Nink Soares, Lucas de
Souza Machado. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-103-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.11031

1. Políticas Linguísticas. 2. Ensino de Línguas. 3. Educação
Linguística. 4. Pluriculturalidade. 5. Mato Grosso do Sul.
I. Rocha, Rocha (Org.). II. Soares, Ivonete Nink (Org.).
III. Machado, Lucas de Souza (Org.). IV. Título.

CDD: 418

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Linguística

II. Políticas Linguísticas

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 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	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	jcomp - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Avenir, Magno
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Patrícia Graciela da Rocha Ivonete Nink Soares Lucas de Souza Machado

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



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 Rosângela 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 Federal de Uberlândia, 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

Bernadette 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 do 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

Fabrícia 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

Handherson 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 Moraes 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
Pontifícia Universidade Católica 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

Elizabeth 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

Apresentação	11
---------------------------	-----------

PARTE 1

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	15
-------------------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Patrícia Mara Medina Leirias dos Santos

Intolerância religiosa na toponímia urbana de Campo Grande/MS: políticas linguísticas discriminatórias no bairro Moreninhas.....	16
---	-----------

CAPÍTULO 2

Díogo Burlamaqui

Linguagem “neutra”: Brasil neutro?	35
---	-----------

CAPÍTULO 3

Lucas de Souza Machado

Políticas linguísticas democráticas x políticas linguísticas conservadoras: o caso da presidenta(a) Dilma	49
--	-----------

CAPÍTULO 4

Luclecia Silva de Almeida Matias

Políticas normativas e o currículo de referência de Mato Grosso do Sul: qual o lugar da norma-padrão?	60
--	-----------

CAPÍTULO 5

Maiara Cano Romero Pereira

**Funções sociais
das línguas minorizadas:**

a questão da Libras..... 81

CAPÍTULO 6

Patrícia Graciela da Rocha

**Políticas linguísticas para
o plurilinguismo e a educação
escolar indígena brasileira:**

avanços e retrocessos 97

PARTE 2

ENSINO DE LÍNGUAS..... 115

CAPÍTULO 7

Lucidia Balbuena Vareiro

Ana Karla Pereira de Miranda

**A aquisição da língua portuguesa
por alunos indígenas na faixa
da fronteira em Mato Grosso do Sul:**

realidade e desafios 116

CAPÍTULO 8

Pâmela dos Santos Fuzaro

Bianca da Costa Borges

Gabriely Santana de Oliveira

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

Interculturalidade crítica:

percepções de alunos do ensino médio
sobre a cultura boliviana..... 134

CAPÍTULO 9

Fabiana Poças Biondo

Matheus Cardoso

**Desafios contemporâneos
na educação linguística:**

abordagem de *fake news* em livros didáticos..... 152

Organizadores/as..... 175

Autores/as 176

Índice remissivo..... 180

APRESENTAÇÃO

A ideia da primeira parte deste e-book surgiu durante a disciplina de Tópicos Especiais em Políticas Linguísticas ministrada por mim no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Faculdade de Artes Letras de Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) durante o segundo semestre de 2023. A segunda parte da obra surgiu de afinidades teóricas e metodológicas entre as professoras do curso de Letras da UFMS (Campo Grande) que orientam os capítulos 7, 8 e 9 e traz diferentes questões relacionadas ao ensino de línguas.

No decorrer das aulas da disciplina mencionada os/as mes-trandos/as, doutorandos/as e também os/as alunos/as especiais foram provocados a encontrar pontos convergentes entre as questões relacionadas as Políticas Linguísticas e os seus objetos de pesquisa que eram de natureza teórica distintas. Assim surgiram os seis primeiros capítulos deste e-book.

O primeiro capítulo intitulado *Intolerância religiosa na toponímia urbana de Campo Grande/MS: Políticas Linguísticas discriminatórias no bairro Moreninhas* escrito pela mestrandia *Patricia Mara Medina Leiras dos Santos* objetiva investigar a relação entre políticas linguísticas e toponímia urbana no contexto do bairro Moreninha. O foco central da pesquisa reside na análise das escolhas de nomenclaturas de vias públicas na inclusão e/ou exclusão de grupos religiosos específicos, bem como na representação da cultura e história locais. Além disso, o estudo procura compreender como os nomes das ruas neste bairro podem refletir elementos identitários de sua população bem como os conflitos sociais que surgem dessa relação.

O segundo capítulo intitulado *Linguagem “neutra”: Brasil neutro?* escrito pelo mestrando *Diogo Burlamaqui* reflete sobre as políticas linguísticas relacionadas à linguagem neutra no Brasil, explorando não apenas os quatro anos do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019 – 2022), mas também eventos anteriores que moldaram o debate linguístico. O texto discute algumas falas controversas de congressistas sobre linguagem neutra e minorias, destacando a falta de neutralidade na essência dessa discussão e ressalta o papel das políticas linguísticas no cenário educacional, com ênfase na publicação de um livro de Português pelo Ministério da Educação (MEC) em 2011, que provocou debates sobre variação linguística e a função social da escola dentre outros exemplos.

O terceiro capítulo intitulado *Políticas Linguísticas democráticas x Políticas Linguísticas conservadoras: o caso da presidenta(a) Dilma*, escrito pelo doutorando *Lucas de Souza Machado*, busca refletir sobre como preconceito linguístico é também um mecanismo de repressão e opressão às “minorias” sociais e sobre como a escola pode contribuir para que as políticas linguísticas inclusivas sejam efetivas em seu papel de construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Para nortear as reflexões o autor parte de um texto do Professor Dr. Luís Paulo da Moita Lopes, intitulado *Presidente ou presidenta? Ideologia linguística e embates metapragmáticos* (2021), no qual ele discute sobre como essa escolha linguística de gênero, aparentemente ingênua, perpassa pelas políticas linguísticas e sobre como ela pode funcionar como um mecanismo de opressão e repressão a uma dita “minorias” social.

O quarto capítulo intitulado *Políticas normativas e o currículo de referência de Mato Grosso do Sul – qual o lugar da norma-padrão?* Escrito pela mestranda *Luclecia Silva de Almeida Matias* é resultado de uma pesquisa documental no qual a autora analisa documento que norteia o componente curricular de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – na qual ela é docente efetiva – especificamente aquele direcionado às séries do Ensino

Médio, para analisar se e como o documento aborda o ensino da norma-padrão, o que a leva a refletir também sobre como os documentos normativos educacionais têm acompanhado as mudanças teóricas que visam um ensino mais significativo do idioma materno.

O quinto capítulo intitulado *Funções sociais das línguas minorizadas: a questão da Libras*, escrito pela doutoranda *Maiara Cano Romero Pereira*, aborda as funções sociais exercidas pela Libras no Brasil considerando, principalmente, os critérios estabelecidos por Lagares (2018).

O sexto capítulo intitulado *Políticas Linguísticas para o pluri-linguismo e a educação escolar indígena brasileira: avanços e retrocessos*, escrito por mim, professora da referida disciplina, encerra essa primeira parte do e-book e tem o objetivo de descrever brevemente os avanços e retrocessos das políticas nacionais em prol da pluralidade cultural e linguística indígena brasileiras, além disso, o texto busca refletir sobre como cada comunidade pode construir práticas transformadoras da sua realidade local considerando suas características específicas.

O sétimo capítulo inaugura a segunda parte do e-book e recebe o título de *A aquisição da Língua Portuguesa por alunos indígenas na faixa da fronteira em Mato Grosso do Sul: realidade e desafios*. O texto é escrito pelas professoras *Lucidia Balbuena Vareiro* e *Ana Karla Pereira de Miranda* durante a Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas oferecida pela UFMS e aborda o tema da aquisição da língua portuguesa por alunos indígenas na faixa da fronteira em Mato Grosso do Sul, com especial atenção à realidade e aos desafios vivenciados naquele contexto.

O oitavo capítulo intitulado *Interculturalidade crítica: percepções de alunos do ensino médio sobre a cultura boliviana* escrito pelas alunas de graduação *Pâmela dos Santos Fuzaro*, *Bianca da Costa Borges*, *Gabriely Santana de Oliveira* e pela professora *Daniela*

Sayuri Kawamoto Kanashiro foi produzido durante a disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Espanhola III, desenvolvida em 2022, no curso de Letras Português e Espanhol da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O texto como objetivo apresentar e discutir a interculturalidade crítica no ensino de língua espanhola, a partir das percepções de alunos do 3º ano do ensino médio de duas escolas públicas de tempo integral, situadas no município de Campo Grande, onde residem suas autoras, no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

O nono e último capítulo intitulado *Desafios contemporâneos na educação linguística: abordagem de fake news em livros didáticos* foi escrito pela professora *Fabiana Poças Biondo* e pelo aluno *Matheus Cardoso* como resultado do seu Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) no curso de Letras da UFMS. Nele os/as autores/as analisam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscando orientações a respeito do trabalho multimodal, que englobaria o uso das redes e consequentemente a temática das *fake news*.

Por fim, espero que esta obra possa contribuir para ampliar e qualificar as reflexões acerca das temáticas aqui levantadas e que possa suscitar novas propostas de pesquisa ou de intervenção no ensino de línguas e nas Políticas Linguísticas.

Patrícia Graciela da Rocha

Parte

1

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

1

Patricia Mara Medina Leirias dos Santos

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA TOPONÍMIA URBANA DE CAMPO GRANDE/MS:

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
DISCRIMINATÓRIAS
NO BAIRRO MORENINHAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.11031.1

Na Toponímia¹, assim como na Antroponímia, como apontado por Dick (1998, p. 99), ocorrem “os interditos de marcas, cujas causas originam-se nos próprios costumes e hábitos do grupo, definidores da macrovisão de sua cultura”. Portanto, denominativos de ruas e avenidas não são meras etiquetas geográficas; eles refletem as características identitárias, políticas, culturais e sociais de um povo ou de um determinado grupo de pessoas. Essa perspectiva se torna particularmente relevante quando nosso foco é direcionado para casos específicos, como o que será abordado neste trabalho, ocorrido no grande bairro Moreninha², localizado na região urbana do Bandeira, em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

Este estudo objetiva investigar a relação entre políticas linguísticas e toponímia urbana no contexto do bairro Moreninha. O foco central da pesquisa reside na análise das escolhas de nomenclaturas de vias públicas na inclusão e/ou exclusão de grupos religiosos específicos, bem como na representação da cultura e história locais. Além disso, o presente estudo procura compreender como os nomes das ruas neste bairro podem refletir elementos identitários de sua população.

Para esta pesquisa, foram selecionados dois loteamentos para análise. O primeiro loteamento, denominado Jardim Santa Felicidade, destaca-se pela substituição dos toponímicos originais das ruas que, em sua maioria, faziam referência à religião Umbanda. Essa substituição foi realizada em resposta a uma petição dos moradores. Em contraste, o segundo loteamento, conhecido como Nova Jerusalém, mantém denominativos originais de ruas que fazem referência à religião cristã. Notavelmente, no primeiro loteamento, ocorreu um apagamento de referências religiosas marginalizadas, enquanto no segundo, os nomes foram preservados devido à aceitação da religião cristã na sociedade local.

1 A Onomástica é uma subárea da Linguística que se dedica ao estudo de todos os tipos de nomes próprios. Dentro da Onomástica, a Antroponímia é a disciplina que estuda os nomes de pessoas, já a Toponímia se concentra especificamente no estudo dos nomes de lugares, como cidades, rios, ruas e outros elementos geográficos.

2 De acordo com o censo de 2010 do IBGE, a população da Região Urbana do Bandeira é de 113.118 habitantes, enquanto o bairro Moreninha conta com 22.711 residentes.

Primeiramente, como mencionado anteriormente, examinar-se-á como a cultura e história locais foram refletidas pelos nomes das ruas, os quais desempenharam um papel fundamental na formação da comunidade. Esses topônimos, como aponta Dick, são “verdadeiros ‘testemunhos’ históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos modelos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato da nomeação” (Dick, 1990, p. 22).

Em seguida, será avaliado como a seleção de nomes de ruas construiu a identidade e o orgulho local, seja preservando nomes tradicionais ou adotando denominações que se alinham com a língua e a cultura predominantes no bairro em análise. Conforme destacado por Dick (1990, p. 22), os estudos toponímicos representam “a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é instrumento dessa projeção temporal”.

Além disso, em uma terceira etapa, este estudo se propõe a analisar como a escolha de nomes de ruas pode fomentar a exclusão, a inclusão e a diversidade cultural. Essa reflexão não apenas evidencia uma problemática com a falta de comprometimento da cidade com a equidade e a representatividade das comunidades historicamente marginalizadas, mas também destaca como a toponímia urbana pode desempenhar um papel vital na construção de uma identidade coletiva inclusiva ou excludente.

Também será considerada a possibilidade de influências políticas nas decisões de toponímia, incluindo o uso dos nomes de ruas para promover agendas ideológicas, no caso, uma ideologia excludente, pois favorece um grupo dominante, ou seja, a religião cristã e exclui a religião Umbanda. Partindo da definição de política linguística de Rajagopalan (2013) como

a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (Rajagopalan, 2013, p. 21).

Essa análise buscará contextualizar a toponímia urbana no âmbito mais amplo da dinâmica política local, revelando como os denominativos de ruas podem ser instrumentos para expressar valores sociais dos mais diversos tipos.

Para embasar a análise, foram utilizados como referencial teórico os estudos de Biderman (1992), Dick (1990) e Lagares (2018) que oferecem conhecimentos cruciais para a compreensão de como as escolhas das denominações de ruas refletem prioridades políticas, culturais e sociais em Campo Grande/MS.

TOPONÍMIA URBANA E CONFLITOS RELIGIOSOS: ANÁLISE DOS LOTEAMENTOS JARDIM SANTA FELICIDADE E JARDIM NOVA JERUSALÉM SOB A PERSPECTIVA DO REFERENCIAL TEÓRICO

A hegemonia religiosa da Igreja Católica no Brasil exerceu um papel de grande relevância na construção história e na cultura do nosso país. Ao longo dos séculos, a religião católica estabeleceu-se como a principal instituição religiosa, moldando as estruturas sociais e influenciando diversos aspectos do cotidiano dos brasileiros. Essa tendência também se manifestou na organização do espaço urbano, por meio da construção de igrejas, catedrais e conventos, que se tornaram marcos físicos do catolicismo. Além disso, a nomeação dos municípios, ruas e praças frequentemente fazia referência a santos, padroeiros e figuras bíblicas, reforçando a presença simbólica da religião católica na vida cotidiana da então colônia de Portugal. Um exemplo evidente dessa influência são as diversas cidades brasileiras que carregam denominações de santos católicos, tais como

São Paulo/SP, Santo André/PB, São Luís/MA, Nossa Senhora do Socorro/SE, Santa Cruz/RN, São Sebastião/SP, Santo Antônio/RN, São Francisco/MG e São José/SC, entre outros.

Essa presença de designativos de origem católica na toponímia das cidades brasileiras reflete não apenas a história colonial do país, mas também a influência e a importância do catolicismo ao longo dos séculos. Tal presença é resultado da interação cultural e da disseminação da fé cristã católica pelos colonizadores portugueses e seus missionários jesuítas, que tinham como um dos seus objetivos “evangelizar” as almas encontradas nas terras encontradas durante a exploração. Para Sousa e Martins,

O ato de nomear um espaço geográfico está carregado de intenções, pois não há uma escolha casual; um nome escolhido carrega marcas de seus denominadores, seja pelo desejo de representar as características físicas do ambiente ou por suas subjetividades (2017, p. 2).

Nesse sentido, é importante mencionar que no início da colonização de Campo Grande³, a presença da Igreja Católica era predominante devido à influência e religiosidade dos seus primeiros habitantes, como José Antônio Pereira, considerado o fundador de Campo Grande, era um homem religioso e católico fervoroso. Sua presença e liderança na região contribuíram para a disseminação da fé entre os colonizadores que o acompanharam. Como consequência, a construção de uma igreja e a realização de celebrações religiosas eram práticas essenciais para a formação do povoado.

Devido a isso, Campo Grande possui uma história marcada por diversos aspectos culturais, sociais e religiosos, destacando-se a influência significativa do catolicismo na formação e desenvolvimento da cidade ao longo dos anos. Um exemplo dessa influência histórica é a presença de igrejas católicas tradicionais e sua participação

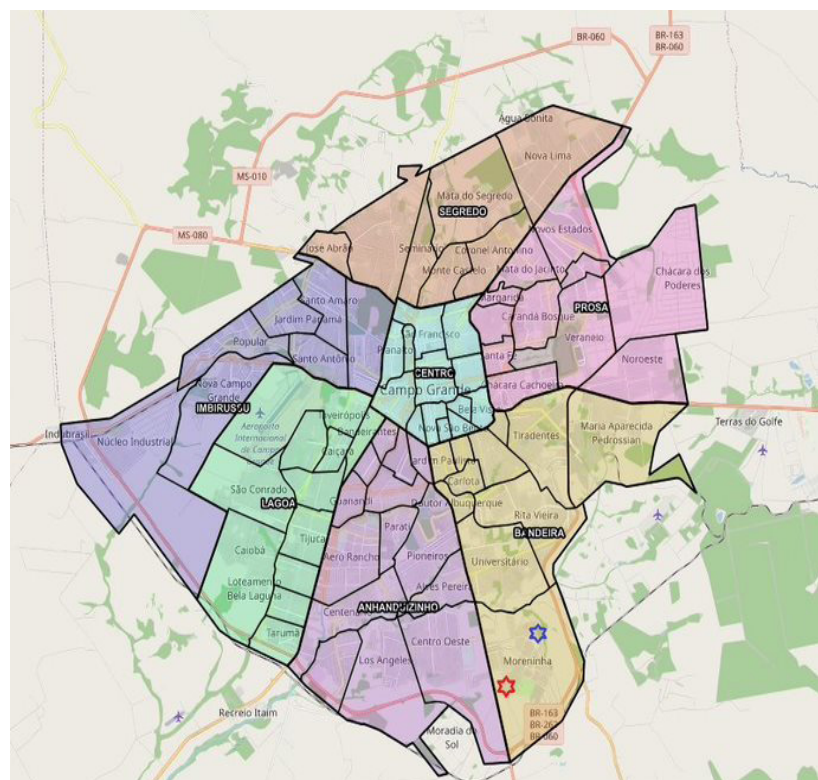
ativa na comunidade. A Catedral Nossa Senhora da Abadia e Santo Antônio, por exemplo, é um importante marco religioso e arquitetônico na cidade. Além disso, eventos como a Semana Santa, celebrações de Corpus Christi e festividades dedicadas a padroeiros católicos locais demonstram a continuidade da tradição católica na vida religiosa de Campo Grande.

Em suma, é possível observar que no contexto brasileiro de forma geral, a hegemonia da Igreja Católica deixou uma marca profunda na toponímia das cidades, inclusive em Campo Grande, com referências frequentes a santos e figuras religiosas. Isso evidencia como a religião católica desempenhou um papel significativo na formação da identidade cultural do país, moldando a maneira como os lugares eram nomeados e simbolizados.

Lagares (2018) destaca que a gramatização das línguas-gerais pelos jesuítas no Brasil refletiu uma tentativa de impor a língua e a cultura dominantes sobre as populações nativas, mostrando como as políticas linguísticas podem ser moldadas por influências externas, sejam elas religiosas ou culturais. Assim, torna-se possível observar que as políticas linguísticas refletem a complexa teia de influências culturais, religiosas e históricas que influenciam as línguas e culturas ao longo do tempo, e a toponímia é um exemplo disso.

A partir dos mapas disponibilizados pelo site da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano (SEMADUR), é possível observar que a área urbana de Campo Grande se encontra subdividida em sete amplas regiões urbanas, a saber: Região Urbana do Centro, Região Urbana do Segredo, Região Urbana do Prosa, Região Urbana do Bandeira, Região Urbana do Anhanduizinho, Região Urbana do Lagoa e Região Urbana do Imbirussu. Na imagem 1, é possível observar como ocorre a divisão urbana da capital.

Figura 1 - Mapa de Campo Grande com divisão em sete regiões urbanas⁴



Fonte: edição da autora, 2023.

Mapa original disponível em: <https://sisgranmaps.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2023.

A partir dessa organização regional, os bairros, que se configuram como unidades administrativas menores, são estabelecidos. Cada bairro apresenta particularidades próprias, tais como densidade populacional, infraestrutura, estabelecimentos comerciais e serviços. Além dos bairros, é válido ressaltar que os parcelamentos também exercem influência na divisão dessas regiões urbanas.

4

A região urbana do Bandeira está destacada em amarelo. A estrela azul indica a localização exata do Jardim Nova Jerusalém, enquanto a estrela vermelha aponta para o Jardim Santa Felicidade no mapa.

Esses parcelamentos consistem em áreas de terrenos que foram subdivididas em lotes, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento urbano e a ocupação residencial ou comercial. Além disso, esses parcelamentos podem assumir diferentes formas, a exemplo de loteamentos, condomínios e conjuntos habitacionais.

Neste estudo, os parcelamentos conhecidos como Jardim Santa Felicidade e o Jardim Nova Jerusalém são destacados. Assim, é preciso notar que o bairro Moreninha, situado na região sul de Campo Grande, Região do Bandeira, se destaca como um dos maiores bairros em termos de extensão territorial e população na cidade. Além disso, esse bairro é composto por dezoito parcelamentos, sendo eles: Chácara Novo Horizonte; Novo Brasil; José Maksoud; Moreninha IV; Núcleo Habitacional Moreninha III; Núcleo Habitacional Moreninha II; Núcleo Habitacional Moreninha I; Vila Cidade Morena; Loteamento Municipal Ribeira; Loteamento Nova Capital; Jardim Gramado; Loteamento Nova Conquista; Jardim do Córrego; Loteamento Paraíso do Lageado; Polo Empresarial Sul; Jardim Santa Felicidade e Jardim Nova Jerusalém.

A divisão das regiões urbanas de Campo Grande e a relevância dos parcelamentos foram anteriormente apresentadas. Agora, a atenção é redirecionada para a dimensão linguística que desempenha um papel central no processo de nomeação de lugares.

O léxico de uma língua desempenha um papel essencial no processo de nomeação, sendo um componente fundamental da linguagem. Ele representa o conjunto de palavras e expressões que é utilizado para a comunicação e descrição do mundo, “[...] as palavras não exprimem as coisas, mas a consciência que os homens têm delas” Biderman, 1992, p. 399. No contexto da nomeação de lugares, o léxico desempenha um papel crucial na atribuição de significados e categorias, construindo, assim, uma representação simbólica do espaço habitado. Já os topônimos são as denominações dadas a lugares geográficos, como cidades, rios, montanhas, entre outros.

Esses designativos possuem significado e história por trás deles, e é nisso que a Toponímia se concentra. Ela é um ramo da Onomástica que se dedica ao estudo dos nomes de lugares, assim como sua origem e evolução. Além disso, a Toponímia é uma disciplina multidisciplinar, envolvendo Linguística, Geografia, História, Antroponímia e outras áreas, e desempenha um papel importante na preservação da história e identidade cultural de uma região, além de ser fundamental para a cartografia e o estudo do espaço geográfico.

Em ressonância com Dick (1990), ao conferir nomes aos lugares, mais do que simplesmente fornecer uma denominação, envolve a criação de narrativas que destacam a singularidade e especificidade de cada local. Portanto, os topônimos não devem ser vistos como meros rótulos sem substância cultural e histórica, mas sim como registros linguísticos das interações humanas com o ambiente, refletindo os valores e as perspectivas de uma sociedade. Dessa forma, os nomes geográficos transcendem sua função descritiva e se tornam expressões da relação intrínseca entre o ser humano e o espaço habitado, servindo como manifestações da riqueza e diversidade das tradições culturais, bem como dos aspectos étnicos, políticos e ideológicos de uma determinada comunidade (Dick, 1990). Dessa forma, o ato de nomear os lugares ganha um caráter de exercício de poder simbólico, permitindo que os seres humanos deixem sua marca no mundo e imprimam sua visão sobre o espaço que ocupam. O léxico, como elemento intrínseco a esse processo, proporciona as ferramentas linguísticas necessárias para expressar e transmitir as impressões e a relação emocional estabelecida com os lugares.

Ao explorar o léxico e o ato de nomeação, destaca-se a relevância da linguagem na construção e interpretação do espaço geográfico. Os topônimos carregam consigo significados profundos e representam uma janela para a compreensão das complexas relações entre o homem, a sociedade e o ambiente ao longo da história. É por meio desse diálogo constante entre linguagem e espaço que são forjadas e perpetuadas as narrativas que moldam a identidade e a percepção do mundo.

No entanto, é importante lembrar que as políticas linguísticas desempenham um papel fundamental na preservação e na moldagem do léxico relacionado aos lugares. Lagares (2018), ao mencionar Shohamy (2006), sobre como as políticas de unidade e coesão linguística em um Estado nacional que busca homogeneidade cultural e ideológico-religiosa nos faz refletir sobre como as decisões governamentais podem influenciar a diversidade linguística. Quando se impõe uma língua dominante sobre comunidades minoritárias, isso não apenas afeta a forma como os lugares são nomeados, mas também pode levar à perda de línguas e culturas locais, diminuindo a riqueza do léxico geográfico. Portanto, a gestão cuidadosa das políticas linguísticas é essencial para garantir que as narrativas ligadas aos lugares reflitam a pluralidade cultural e as identidades das comunidades locais.

Além disso, a Toponímia, como disciplina multidisciplinar, desempenha um papel importante na preservação da história e da identidade cultural de uma região, incluindo o léxico geográfico. Ela pode ser uma ferramenta para a promoção da diversidade linguística, incentivando o estudo e a manutenção das línguas e tradições locais na nomenclatura dos lugares. Portanto, ao considerar a relação entre o léxico e a nomeação de lugares, é essencial levar em conta as políticas linguísticas comunitárias e estatais e o papel da Toponímia na salvaguarda da diversidade cultural e linguística nas representações simbólicas do espaço habitado.

O loteamento Jardim Santa Felicidade teve sua planta aprovada em janeiro de 1983, apresentando uma estrutura viária composta por uma avenida e 13 ruas. No contexto histórico do léxico toponímico local, predominavam denominações relacionadas à religião Umbanda. No entanto, documentos oficiais disponibilizados pela Prefeitura de Campo Grande/MS revelam que os nomes originais das ruas foram alterados após um período de quase 10 anos. A justificativa para essas alterações é que os nomes originais das ruas não condizem com os anseios dos moradores.

Portanto, esses organizaram um abaixo-assinado que foi apresentado à Câmara dos Vereadores⁵, solicitando a substituição dos nomes das ruas.

O que se destaca no Projeto de Lei apresentado, posteriormente Lei nº 2.917, de 08 de setembro de 1992, é o fato de ele dispor da mudança de **todos** os nomes do Jardim Santa Felicidade. Porém, ao comparar a planta original com o mapa atual, é possível constatar que a mudança dos nomes afetou somente os que faziam alusão ou referência direta à religião Umbanda, ou seja, os topônimos da rua *Argirita* e da rua *Arceburgo* permaneceram os mesmos.

Cabe destacar que tanto Argirita quanto Arceburgo são municípios brasileiros situados no estado de Minas Gerais. Os nomes desses municípios divergem dos nomes originais das 12 vias do empreendimento em questão. No entanto, é essencial ressaltar que a escolha dos nomes das ruas é de competência do proprietário do loteamento. Em Campo Grande, no caso de empreendimentos particulares, cabe ao proprietário apresentar o projeto à Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano (SEMADUR), incluindo a definição dos nomes das ruas desse projeto.

O quadro 1 apresenta os topônimos originais das ruas em contraposição aos topônimos atuais, que foram alterados após mobilização dos moradores, no ano de 1994.

5 A Lei nº 4288/2005: Estabelece normas para a denominação e alteração de nomes de próprios e logradouros, visando preservar a memória coletiva e a valorização do patrimônio histórico-cultural. Conforme o Capítulo III, Art. 4º, requer a concordância de dois terços dos moradores do logradouro para propor alterações, vedando mudanças que incidam sobre nomes de pessoas. Disponível em: <https://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/243859/lei-4288-05>. Acesso em: 18 set. 2023.

Quadro 1 - Topônimos originais em contraponto aos topônimos atuais do Jardim Santa Felicidade

Elemento geográfico ⁶	Topônimo original	Topônimo atual
Rua	<i>Pai Oxalá</i>	José dos Santos Bernardo
Rua	<i>Dos Anjos</i>	Elias Lahdo
Rua	<i>Do Amor</i>	Eloy Campos Widal
Rua	<i>Xangô</i>	Mauricio Cantero
Avenida	<i>Dos Caboclos</i>	Roque Borges Daniel
Rua	<i>Cobra Coral</i>	José Fernandes
Rua	<i>Pretos Velhos</i>	Antônio Alves Prado
Rua	<i>Mãe Oxum</i>	Antônio Moreno
Rua	<i>Oxóssi</i>	Celeste Carvalho Rodrigues
Rua	<i>Ogum</i>	Jacques Rodrigues da Luz
Rua	<i>Oxum</i>	José Belinatti
Rua	<i>Dos Deuses</i>	Pedro Roma
Rua	Argirita	Argirita
Rua	Arceburgo	Arceburgo

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na sequência, no quadro 2, são apresentados os toponímicos que compõem o loteamento conhecido como Jardim Nova Jerusalém.

6 De acordo com Dick (1992, p. 10) O sintagma toponímico é formado pela combinação do nome do elemento geográfico, como rio, córrego, rua ou fazenda, com seu elemento específico, que é o topônimo propriamente dito. Por exemplo, na rua “Oxum”, “rua” é o **elemento genérico** e “Oxum” é o **elemento específico** que individualiza a rua, ou seja, o topônimo. De acordo com a autora, o sintagma toponímico pode ter uma estrutura morfológica simples ou composta. Um elemento específico simples é aquele formado por um único componente, como “rua dos Deuses”. Já um elemento composto possui mais de um constituinte, como “rua Pretos Velhos”.

A aprovação da planta do Jardim Nova Jerusalém ocorreu em outubro de 2003 e incluiu um total de 27 vias públicas. Notavelmente, 18,52% dessas vias, indicadas em *itálico* no quadro 2, têm nomes que fazem referência à religião cristã. Ao investigar a história da formação deste loteamento na página da Câmara dos Vereadores, não foi identificada nenhuma solicitação para a modificação, dos nomes das ruas com conotação religiosa, por parte dos moradores.

Quadro 2 - Topônimos do Jardim Nova Jerusalém

Elemento geográfico	Topônimo original
Travessa	<i>Anjos de Deus</i>
Travessa	<i>Consolador, do</i>
Travessa	<i>Cordeiro de Deus</i>
Travessa	<i>Menino Jesus</i>
Rua	<i>Rio Jordão</i>
Avenida	Alto da Serra
Rua	Jorge Adri
Rua	Pedro Barros da Silva
Travessa	José Narciso
Rua	Nazarena Milfont Sobreira
Avenida	Wilson Rodrigues de Almeida
Rua	Maria Edwirges Borges
Rua	Barueri
Rua	Paranapiacaba
Travessa	Dominga Villalba
Rua	José Maria Cunha
Avenida	Jonas Alves de Souza

Elemento geográfico	Topônimo original
Rua	Miguel Ângelo Budib
Rua	Manoel Cândido de Souza
Rua	Camaçari
Rua	Genciana
Travessa	Celidônia
Rua	Guiné
Rua	Amapá Doce
Rua	Bicuiba
Avenida	Araticum
Rua	Estrela Braca

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O parcelamento Jardim Santa Felicidade apresenta uma situação peculiar que envolve questões religiosas. Como já mencionado, na planta original do loteamento submetida à prefeitura de Campo Grande, foi constatada que a maioria das ruas (12 das 14) recebeu nomes relacionados, direta ou indiretamente, à religião Umbanda, enquanto o nome do próprio loteamento faz referência a uma santa canonizada pela Igreja Católica⁷.

7 A Igreja Católica venera duas mártires conhecidas como Santa Felicidade. A primeira delas é celebrada no dia 23 de novembro. Segundo a tradição, Felicidade era uma viúva rica e cristã que foi perseguida durante o reinado do imperador Antonino. Mãe de sete filhos, ela os encorajou espiritualmente durante o martírio, que ocorreu por volta do ano 165. Felicidade foi sepultada na catacumba de Máximo, localizada na Via Salária, em Roma (<https://www.vaticannews.va/pt/santo-do-dia/11/23.html>). Já a segunda Santa Felicidade é celebrada no dia 7 de março. Perpétua e Felicidade, senhora e escrava, respectivamente, compartilharam a prisão por sua fé e solidariedade no ano de 203, na África do Norte. O imperador Severo, também de origem africana, havia decretado a pena de morte para os cristãos. Perpétua, de família nobre e filha de um pai pagão, tinha vinte e dois anos e um filho recém-nascido. Sua escrava, Felicidade, estava grávida de oito meses e rezava diariamente para que seu filho nascesse antes da execução, e essa graça lhe foi concedida. O parto ocorreu em meio a muita dor, apenas dois dias antes de ambas serem levadas à arena, para serem devoradas pelas feras famintas. (<https://arquip.org.br/liturgia/santo-do-dia/santas-perpetua-e-felicidade>).

Nesse contexto, percebe-se que o proprietário do loteamento fez uma escolha singular ao selecionar nomes de ruas relacionados a uma crença distinta daquela ligada à santa patrona do loteamento. Esse fenômeno é conhecido como sincretismo religioso, que, de acordo com Valente, é:

Um processo que se propõe resolver uma situação de conflito cultural. Neste a principal característica é a luta pelo 'status', ou seja o esforço empreendido no sentido de conseguir uma posição que se ajuste à ideia que o indivíduo ou o grupo tem da função que desempenha dentro de sua cultura (Valente, 1955, p. 41).

Ou seja, é caracterizado pela combinação de elementos de diferentes crenças em uma única prática ou espaço. Entretanto, os moradores do Jardim Santa Felicidade manifestaram descontentamento em relação aos nomes das ruas que fazem alusão à religião Umbanda, enquanto o nome do próprio loteamento, que também faz referência a uma crença religiosa cristã, permanece inalterado. Esse caso específico reflete a complexidade das relações religiosas na nossa sociedade, onde diferentes tradições e crenças coexistem.

O sincretismo religioso pode gerar tanto aceitação quanto resistência por parte dos indivíduos envolvidos. No caso do Jardim Santa Felicidade, os nomes das ruas relacionados à religião umbanda foram recebidos com desaprovção por parte dos seus moradores, revelando uma atitude de exclusão e rejeição. Essas manifestações de desigualdade e exclusão são formas perversas de julgamento que estigmatizam um grupo e exaltam outro. O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado "eu" em detrimento de "outrem", sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica (Nogueira, 2020, p. 17).

Essa reflexão destaca a gravidade das consequências dessas atitudes discriminatórias e a necessidade de compreendermos a dimensão dos problemas sociais que surgem a partir delas. O preconceito, a discriminação e a intolerância impactam negativamente a vida das pessoas afetadas, resultando em marginalização, violência e restrição de oportunidades. Esses comportamentos contradizem os princípios fundamentais de respeito à diversidade, igualdade e liberdade religiosa, presentes em diversos marcos legais e tratados internacionais.

No entanto, no Jardim Nova Jerusalém, situado no mesmo bairro que o Jardim Santa Felicidade e com nomes de ruas que fazem referência à religião cristã, não houve registro de objeções da população em relação a esses topônimos. Isso nos leva a considerar um caso de manifestação de intolerância religiosa, ou, como Fernandes (2017, p. 123) destaca, um exemplo de “racismo religioso”, dado que tanto a discriminação quanto a intolerância religiosa “são fenômenos frequentes e estatisticamente superiores a outras religiões no caso dos praticantes de religião de matriz africana” (Fernandes, 2017, p. 123).

No caso dos dois parcelamentos apresentados é possível observar como a intolerância religiosa – racismo religioso – pode, de fato, manifestar-se linguisticamente por meio da Política Linguística de nomeação de ruas, ou seja, da toponímia urbana. Quando a escolha dos denominativos de ruas é influenciada por preconceitos religiosos, isso se reflete na cultura urbana.

Aqui foi apresentado dois casos de ruas que foram nomeadas ou renomeadas com base em crenças religiosas predominantes, ou seja, hegemônicas, excluindo referências a outras religiões ou práticas de fé. Isso não apenas marginaliza ainda mais um grupo religiosos já excluído historicamente, mas também contribui para a polarização e a exclusão dentro da comunidade. Nesses casos, a toponímia torna-se um campo de batalha linguística, onde as tensões religiosas se refletem nas decisões sobre como nomear o espaço público.

Essa problemática fica ainda mais evidente quando, no dia 26 de agosto de 2019, em celebração aos 120 anos da cidade de Campo Grande, conhecida como a “Capital Morena”, o jornal online *Campo Grande News*⁸ elaborou uma série de reportagens com o objetivo de compartilhar as histórias de diversos bairros da capital sul-mato-grossense. Entre essas matérias, destaca-se uma em particular intitulada “Para igreja não ficar na ‘Rua Exú’, bairro ganhou novos endereços”, acompanhada do subtítulo “Há alguns anos, Bairro Jardim Santa Felicidade mudou todos os nomes de ruas porque faziam alusão a religião de matriz africana.” Nessa matéria, é narrada a trajetória da modificação dos nomes das ruas no Jardim Santa Felicidade.

Em suma, a matéria narra a história de que o Bairro Jardim Santa Felicidade passou por uma mudança significativa, quando decidiu alterar todos os nomes de suas ruas que faziam alusão à religião Umbanda. Os moradores, em sua maioria, concordaram com essa iniciativa, embora nem todos atribuem essa mudança ao preconceito religioso, preferindo enxergá-la como uma melhoria na estética dos nomes das ruas. Essa decisão gerou repercussão tanto nas redes sociais quanto nas discussões entre os próprios moradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A toponímia urbana no bairro Moreninha emerge como um microcosmo intrigante onde as narrativas de inclusão e exclusão se desenrolam, fornecendo percepções valiosas para o entendimento das dinâmicas urbanas contemporâneas. Pois, por meio da análise de dois casos distintos, o Jardim Santa Felicidade e o Jardim Nova Jerusalém, foi possível evidenciar como a seleção dos denominativos de ruas pode ter

8

Para acessar a matéria completa, confira o seguinte link: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/para-igreja-nao-ficar-na-rua-exu-bairro-ganhou-novos-enderecos>. Acesso em: 12 out. 2023.

um impacto substancial que a seleção dos denominativos de ruas pode ter na identidade, inclusão e diversidade cultural de uma comunidade.

No caso do Jardim Santa Felicidade, observa-se como a intolerância religiosa se materializou na modificação dos nomes das ruas, refletindo a exclusão e o estigma relacionados à religião umbanda. Essa mudança desencadeou muitos debates e conflitos internos na comunidade, principalmente entre os moradores mais antigos, o que aponta para uma necessidade latente de se respeitar diversidade religiosa, sobretudo a de matriz africana, para que possa haver uma real promoção da liberdade de expressão cultural na esfera da toponímia urbana.

Enquanto isso, o Jardim Nova Jerusalém ofereceu um exemplo em que nomes de ruas relacionados à religião cristã não provocaram resistência por parte da população. Esse cenário nos incita a refletir sobre a presença da intolerância religiosa, ou até mesmo do que pode ser denominado “racismo religioso”, conforme mencionado por Fernandes (2017). A toponímia urbana, nesse contexto, torna-se um reflexo das tensões religiosas inerentes à sociedade.

Em síntese, este estudo aponta para a urgente necessidade de reconhecer e abordar a intolerância religiosa percebida pela toponímia urbana.

A escolha dos nomes de ruas transcende seu propósito prático, tornando-se um meio significativo para expressar valores sociais e políticos.

A toponímia “se reveste como fonte de conhecimento, não só da língua falada na região em exame, como também de ocorrências geográficas, históricas e sociais, testemunhadas pelo povo que a habitou” (Dick, 1990, p. 42). Essa conscientização nos instiga a considerar a toponímia não apenas como uma ferramenta linguística, mas como um veículo para promover a compreensão e a igualdade entre as diversas crenças e culturas que coexistem em nossas comunidades, e assim, promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. O léxico, testemunha de uma cultura. *In: Actas do XIX Congresso Internacional de Linguística e Filologia Románicas*. Seção II: Lexicologia e Metalexicografia. v. 2, 1992, p. 397-405.

CAMPO GRANDE NEWS. **Para igreja não ficar na “Rua Exú”, bairro ganhou novos endereços**. Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://www.campogrande.news.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/para-igreja-nao-ficar-na-rua-exu-bairro-ganhou-novos-enderecos>. Acesso em: 12 out. 2023.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e Antroponímia no Brasil**. Coletânea de estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Os nomes como marcadores ideológicos. **Acta Semiótica et Lingvística**, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, v. 7, n. 1, p. 97-122, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/16907>. Acesso em: 25 set. 2023.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. **Revista Calundu**, v. 1, n. 1, p. 118-136, jan-jun, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v1i1.7627>. Acesso em: 12 out. 2023

LAGARES, Xoán Carlos. Língua, Estado, mercado. *In: LAGARES, Xoán Carlos. Qual Política Linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2018. p. 49-119.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020. 160p. (Coleção Feminismos Plurais).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata. *In: NICOLAIDES, Christine, SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (orgs.) Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

SOUSA, Alexandre Melo; MARTINS, Rozangela Melo. A motivação toponímica na escolha dos nomes geográficos de origem indígena da zona rural da regional do baixo Acre. **Revista Tropos**, v. 6, n. 2, p. 01-16, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1291/pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

2

Diogo Burlamaqui

LINGUAGEM “NEUTRA”: BRASIL NEUTRO?

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.110312

Neste capítulo falarei um pouco sobre as políticas linguísticas relacionadas à linguagem neutra no Brasil, explorando não apenas os quatro anos do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019 – 2022), mas também eventos anteriores que moldaram o debate linguístico. Inicialmente, discutirei algumas falas controversas de congressistas sobre linguagem neutra e minorias, destacando a falta de neutralidade na essência dessa discussão. Em seguida, examinarei o papel das políticas linguísticas no cenário educacional, com ênfase na publicação de um livro de Português pelo Ministério da Educação (MEC) em 2011, que provocou debates sobre variação linguística e a função social da escola. Além disso, abordarei a relevância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na promoção da inclusão social e cultural através do ensino da língua portuguesa e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

MAIS DO MESMO

Não foi apenas durante os quatro anos de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro que vimos a germinação de falas desastrosas sobre linguagem neutra⁹, a qual, sabemos, nada têm de neutralidade em sua essência, e sobre as minorias, bradando que elas (as minorias) “têm que se curvar para as majorias”, que “as leis são para que elas se mantenham na linha” e que “linguagem neutra não é cultura, é ignorância”, palavras do próprio ex-presidente, publicadas na revista Carta Capital em 5/10/2021.

Também não foi somente naquele período em que conservadores de carteirinha emergiram como especialistas em linguagens, Militantes da Norma Culta, reproduzindo os ditames da nossa emoldurada Gramática Normativa. Muito antes, ainda em 2011, de acordo

9

Adotarei o termo “linguagem neutra” para me referir à esfera da linguagem inclusiva que propõe alterações à Norma Culta no que tange à marcação de gênero.

com Lucchesi (2015), a publicação de um livro de Português pelo Ministério da Educação (MEC) causou alvoroço e fez com que a Língua Portuguesa ocupasse lugar de destaque no debate nacional. Segundo o autor, o livro foi criticado por abordar variações comuns na regra de concordância do Português brasileiro, embora orientasse aos estudantes que, a depender da situação de uso, poderiam ser “vítimas de preconceito linguístico”. Já naquele episódio, os críticos do livro do MEC, pessoas sem qualquer formação na área linguística, argumentavam que o tratamento de variação linguística em sala de aula ia de encontro com a função social da escola, que é ensinar a língua que se exige nas comunicações formais, a Norma Culta.

Desconhecedores (ou hipócritas) das ciências das linguagens e dos antepassados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tais “críticos” se sufocariam em seus próprios argumentos se soubessem que já no texto dos PCNs existia a definição de um plano educacional com o objetivo de promover a inclusão social e cultural, assegurando, através do ensino da língua portuguesa, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento linguístico essencial para se tornarem cidadãos ativos e participantes na sociedade (Oliveira, 2022). De acordo com os PCNs, a concepção de ensino da língua portuguesa em sala de aula deve estar alicerçada na aprendizagem como forma de participação no mundo social, priorizando a ação do sujeito no mundo (Brasil, 1998).

Voltando à questão da norma em si, não à toa, Faraco (2008) denomina a tal norma rígida e anacrônica, alicerçada na Gramática Normativa, como “norma curta” e define que a norma culta falada no Brasil alinha-se, na maior parte dos casos, à linguagem urbana comum, ou seja, daqueles que estão fora do grupo dos “chamados tecnicamente de cultos” e não propriamente com o conservadorismo das prescrições da tradição gramatical¹⁰. A pesquisa responsável por

10

Este fato foi constatado já na década de 1970 por Petri, D. (1997) meio da análise do corpus do Projeto NURC/SP.

apresentar esses dados poderia ser a “Estrela de Belém” dos peregrinos militantes da pureza gramatical, guiando-os aos fatos caso esse fosse seu interesse. Não é. A partir daí se pode imaginar: Se uma abordagem sobre variação linguística em um livro didático causou tanta celeuma, não é demais tachar de desastrosas as políticas linguísticas que (não) envolvem a linguagem neutra no Brasil.

No âmbito das ciências de linguagens, compreendo que a linguagem é muito mais do que um mero veículo de comunicação. Ela atua como um espelho das complexas interações sociais, moldando e sendo moldada por identidades individuais, valores culturais e contextos históricos. À medida que a sociedade avança, novos paradigmas emergem, e a diversidade de gênero, outrora relegada às margens, ganha destaque no centro das discussões contemporâneas (Calvet, 2002).

A luta dos ativistas da comunidade LGBTQIAPN+¹¹ tem por objetivo demonstrar que a identidade sexual não se confunde com a constituição subjetiva do indivíduo, pois esta se estabelece em sua experiência sociocultural (Santana, 2021). Além disso, “a nossa definição de língua ou linguagem define também nossa relação com o universo sociocultural” segundo Woolard (1998 *apud* Biondo, 2019, p. 3), e isso possibilita a compreensão da organização dos seres humanos como indivíduos em suas inter-relações. A partir dessa concepção, os ativistas da linguagem utilizam, entre outras, estratégias de problematizar o binarismo na flexão de gênero na língua portuguesa.

11 O acrônimo LGBTQIAPN+ é uma representação inclusiva e em constante evolução de diversas identidades de gênero e orientações sexuais. Cada letra ou símbolo representa um grupo dentro dessa comunidade: L: Lésbica, G: Gay, B: Bissexual, T: Transexual ou Transgênero, Q: Queer ou Questionando, I: Intersexo, A: Assexual, P: Pansexual, N: Não binário. O símbolo “+” é utilizado para indicar a inclusão de outras identidades e orientações que não estão explicitamente representadas no acrônimo principal. O propósito desse acrônimo é reconhecer e respeitar a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais dentro da comunidade LGBTQIAPN+ (Moreira, 2022, p. 5).

Passei a ficar mais atento para as ocorrências dessas estratégias quando, durante uma aula de gramática da Língua Portuguesa para concursos públicos, um aluno me perguntou o que eu achava sobre o uso deliberado de “todes”. Era 2017, se bem me lembro, ainda não tinha escutado nem estudado nada a respeito. Perguntei ao aluno sobre o contexto de uso e ele me disse que ouviu durante a abertura de um evento em uma universidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Lembro de ter respondido que, apesar de não saber a respeito do que se tratava, se alguém utilizou “todes” num evento, é sinal de que, pelo menos para aquele grupo, essa forma estava em uso, o que é natural em todas as línguas. A expressão de desaprovação e de desqualificação da minha fala, daquele e de quase todos os alunos presentes em sala naquela noite, me fizeram imaginar que ainda teríamos muita discussão a respeito desse tema pela frente.

Hoje, em 2024, já está evidente que se utilizam a vogal e, a consoante x ou o sinal @ em nomes, pronomes, artigos e adjetivos “para que essas palavras se refiram ao movimento real de luta por equidade e visibilidade que se desenrola no tecido social” (Santana, 2021, p. 696). A adoção da linguagem neutra (LN) surge, então, como uma resposta consciente e progressiva à exclusão histórica e à invisibilidade de identidades não binárias. Porém, há quem reaja com indignação (e até mesmo com violência) quando se depara com o emprego das variações defendidas pelos grupos que reivindicam mais visibilidade, a começar pela língua.

LÍNGUA LEGISLADA É LÍNGUA OU FANTASIA?

Entre os principais argumentos da trupe conservadora brasileira contra a linguagem neutra/não sexista/inclusiva está o que a classifica como “mera destruição ideológica da nossa língua” e o que a define como “modificações extremas” que “mutilam” a língua portuguesa.

Sabemos que não é de hoje que essa turma argumenta que há sempre alguém tentando destruir a língua portuguesa, embasada numa suposta e impossível unidade e invariabilidade linguística. Em grande parte, todos os argumentos levantados pelos que rechaçam a adoção da LN estão fundados no temor de que se solidifiquem mudanças que não ratifiquem suas convicções e que não os permitam defender os valores que acreditam que a própria língua representa. A partir desses pressupostos, entendo que eles buscam não a proteção da língua em si, mas sim de um ideal de língua, um imaginário.

No Brasil, apesar do português ser a língua falada pela maioria, essa língua é muito diversa e variável. Essa diversidade se deve não apenas à vasta extensão geográfica do país, que cria diferenças regionais amplamente reconhecidas e, em alguns casos, alvo de preconceito, mas também devido à desigualdade social, que coloca o Brasil como o segundo país com a pior distribuição de renda globalmente (Bagno, 2007).

Esses questionamentos sobre a variação linguística e a necessidade de “proteção” da língua portuguesa acabam ganhando força e visibilidade quando chegam às casas legislativas, impregnados de desconhecimento linguístico e de preconceitos infundados. Posso situar o leitor a partir de uma disposição legal do estado de Rondônia, Lei 5.123/21, que proibia o ensino da variante linguística inclusiva nas escolas. Essa legislação visava estabelecer “medidas protetivas ao direito dos estudantes do estado de Rondônia ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta”. Além dessa normativa de Rondônia, até fevereiro de 2022, o Brasil contava com 45 projetos de lei aprovados ou em tramitação propondo a proibição da linguagem inclusiva nas escolas. Esses projetos parecem almejar, trazer à tona, a ideia de língua nacional, como aquela que, além de ser um instrumento de comunicação da população, funciona como um objeto histórico, diretamente ligado à produção de mitos que sustentam os discursos dessa mesma nação. Nesse contexto, segundo Filho(2022), não se busca a proteção da língua, mas de uma língua, aquela capaz de refletir a memória dessa nação.

Entre esses projetos de lei (PL), posso destacar o PL 198/2023, apresentado na Câmara dos Deputados, que visa à alteração da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no intuito de proibir a utilização do gênero neutro nas escolas. A justificativa do autor do projeto, Deputado Kim Kataguiri (União/SP), foi a de que se deve tirar das salas de aula “ideologias radicais” responsáveis por “exercer doutrinação” dos alunos. Tal justificativa me parece alinhada com a de outro deputado, Marcelo Freitas (União/MG), o qual expõe em seu projeto de lei (601/2023) que a “língua é um padrão” e que apesar de ela sofrer variações com o tempo, não se justificam “imposições que queiram perverter as classes linguísticas”. Além desses, há o PL 467/2023, da deputada Dani Cunha (União/RJ); o PL 450/2023, do deputado Roberto Duarte (Republicanos/AC); o PL 1204/2023, do deputado Eli Borges (PL/TO); o PL 466/2023, do deputado Coronel Chrisóstomo (PL/RO), só para citar alguns dos mais recentes PLs que foram apresentados na Câmara dos Deputados, todos com o intuito de vedar o uso da linguagem neutra nas escolas.

Além dos partidos citados, há projetos similares de deputados do MDB, do PSDB e do PP, ou seja, como todos esses partidos estão alinhados com a Direita ou Centro-Direita, é possível que, na verdade, estejam orientados menos pela suposta defesa da língua que por uma ideologia da moral e dos bons costumes, tanto vociferada e defendida pelo movimento do bolsonarismo¹².

Não me cabe neste texto (inclusive por ausência de conhecimento técnico para tal) definir perversão pela ótica psicanalítica, mas me parece que a ideia do Deputado é a de utilizar esse conceito para definir algo desviante do “normal”. A pergunta que não me cala nem me ata os dedos é: normal do ponto de vista de quem?

12

Bolsonarismo é um termo que se refere ao movimento político e ideológico associado ao presidente Jair Bolsonaro do Brasil. Jair Bolsonaro, eleito em 2018, é conhecido por suas posições conservadoras em questões sociais, econômicas e políticas. O bolsonarismo promove uma abordagem política que enfatiza valores como o nacionalismo, o conservadorismo moral, a oposição ao socialismo e uma abordagem de mercado mais liberal (Reis, 2020).

Além disso, há de se ter cuidado com as definições de língua que a reduzem a mero instrumento de comunicação, podendo levar à crença pueril de que existe uma relação de neutralidade entre o falante e sua língua (Calvet, 2002), ou “que existe uma espécie de padrão responsável por solidificar a língua”, como disse o Deputado Marcelo Freitas. Não há neutralidade em nada, os padrões se modificam constantemente.

Voltando ao questionamento deste título, sobre a cobiçada fantasia de legislação da língua, em que momento legisladores e conservadores pensaram ser possível pôr rédeas a um fenômeno social da interação verbal? A realidade da língua é social, e se a palavra é assinalada pela ideologia, os usos que fazemos da língua estão atrelados à mudança ideológica.

As falas do então Presidente da República Jair Bolsonaro, também publicadas na revista Carta Capital (2021), deixam evidente o posicionamento do grupo de defensores da pureza da língua em vários momentos como: “Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de Estado laico não. O Estado é cristão e a minoria que for contra, que se mude. As minorias têm que se curvar para as majorias”, “Respeitemos as minorias, mas as leis são para que eles se mantenham na linha, não nós, que já estamos na linha”, “Joãozinho tem que ser Joãozinho”.

Contudo, um sinal positivo e que pode sinalizar uma mudança de posicionamento em meio a essa maré de chorume foi a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que considerou a lei rondoniense de que tratei no início deste título, inconstitucional, momento em que também decidiu pela inconstitucionalidade de qualquer determinação oriunda dos estados determinando que as escolas não utilizem a linguagem neutra. Essa decisão garante, pelo menos por enquanto, que novas leis que venham a tratar da proibição da LN nas escolas não possuam eficácia. No entanto, nada impede que novos projetos de lei sejam apresentados nas casas legislativas de todas as esferas da Federação e fica muito evidente que as discussões e polêmicas em torno desse assunto estão muito longe de se pacificarem.

Seria fundamental que os legisladores brasileiros (e toda a sociedade) compreendessem a diversidade de uso da língua, evitando “a propagação de discursos preconceituosos diante de um cenário suscetível à presença das mais variadas formas” (Zambrano, 2022, p. 15). Essencial, também, seria a compreensão de que o processo linguístico ocorre simultaneamente às transformações sociais de uma comunidade e que não se pode dissociar língua, sociedade e identidade/s, já que, de acordo com Faraco (2008), a valoração dos usos linguísticos se cria socialmente, por razões políticas, culturais, sociais, e não por questões linguísticas.

Na perspectiva sociolinguística, a língua passa a não ser mais compreendida como mera entidade homogênea e tem reconhecida a sua dinamicidade, sua heterogeneidade imanente. Entende-se a partir de então que as variações e mudanças linguísticas são influenciadas não só por fatores estruturais, mas também por fatores sociais, o que evidencia como pressuposto fundamental a natureza mutável da língua. Essas questões também nos levam a compreender que a identidade dos sujeitos também está sujeita a juízos de valores, a questões de poder e hierarquização. Além disso, nas palavras de Calvet (2002,), qualquer variação linguística não é apenas linguística, pois traz consigo uma pertinência social e a participação em uma certa cultura.

Então, retorno ao meu próprio questionamento em tela neste capítulo e o estendo ao leitor: Em que momento e em que circunstâncias certas autoridades e legisladores deste país pensam ser possível amordaçar a sociedade e privá-la de seu livre meio de interação e de pertencimento no mundo, de seu fato de cultura? Esta seria, possivelmente, mais uma medida excludente adotada por Brasília caso estivéssemos, hoje, vivendo a extensão do terror do fatídico oito de janeiro de 2023.

O “DESAFIO” DA ADOÇÃO DA LINGUAGEM INCLUSIVA NO BRASIL

Se levarmos em conta o contexto histórico do Brasil colonial, a realidade de um país imerso no multilinguismo se converteu em país monolíngue, com a constituição e fixação do português brasileiro num processo que, segundo Basso e Gonçalves (2014), não ocorreu de forma natural e pacífica, ou seja, o silenciamento por meio da imposição e da violência é uma realidade há mais de cinco séculos. Posso ampliar e reforçar a percepção desse fato histórico no país citando Lagares (2018, p. 230), o qual leciona que há uma espécie de ponto cego impeditivo do diálogo, pois

grupos sociais que defendem uma linguagem inclusiva não estão lidando com um sistema linguístico abstrato, mas com usos concretos em situações contextualizadas e em circunstâncias históricas determinadas.

Ou seja, resta notório que a elite dominante continua a exercer papel significativo na imposição dos falares, do que seria um ideal de língua e do que deve ser rechaçado de assalto.

A linguagem inclusiva, que busca eliminar a discriminação de gênero e promover a visibilidade de identidades não binárias, encontra suas raízes nas lutas feministas e nos movimentos LGBTQIAPN+ que ganharam força nas últimas décadas. No Brasil, essa discussão tomou proporções significativas à medida que o país passou a reconhecer cada vez mais os direitos das minorias e a diversidade de gênero e orientação sexual. A linguagem desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No Brasil, o uso da linguagem inclusiva emergiu como um tema de crescente importância e debate, refletindo a evolução da sociedade em direção a valores mais inclusivos e progressistas.

De parte da sociedade, pois o ideal de pureza e homogeneidade da língua que paira entre nós parte de um projeto histórico de imposição da unicidade da língua portuguesa no Brasil (Severo, 2016).

Projetando nossa lupa para aquela Pindorama (nome utilizado pelos povos indígenas Tupi para se referir à terra que conhecemos hoje como o Brasil) do século XVIII, já se pôde observar um projeto de homogeneização do português, normatizado com fundamento em dados colhidos de textos literários canônicos de Portugal, ocasionando o apagamento da então realidade plurilinguística brasileira. Isso tem impacto significativo, nos dias de hoje, por exemplo, no desprezo pelos falares populares (Santana, 2021).

A adoção da linguagem inclusiva não tem sido isenta de resistências. Algumas vozes contrárias veem essa mudança linguística como desnecessária, argumentando que conflita com a norma gramatical tradicional. Outros afirmam que ela dificulta a comunicação ou alegam que as questões de gênero não são pertinentes ao uso da língua portuguesa. Essas resistências têm gerado debates acalorados sobre o papel da linguagem na sociedade e na identidade cultural brasileira.

São 58 milhões de vozes, eleitores do último mandatário do país, que ecoam as declarações de Jair Bolsonaro e que reagem com amargor e truculência ao menor sinal de uma suposta tentativa de destruição da nossa língua, que deve se manter na sua também suposta imanente pureza e imutabilidade.

Apesar de haver novas perspectivas ganhando fôlego no intuito de normalizar a variação linguística, incluindo a LN, a partir do que se depreende de alguns trechos da BNCC (2016, p. 67), como: "É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários", ou "Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio

de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (p. 85), e ainda “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (p. 85), ainda considero incipientes as medidas de defesa e incentivo ao uso da LN nas escolas. Da própria BNCC, por exemplo, não consigo extrair nenhuma informação que aborde efetivamente, de forma explícita e direta, tal incentivo, fazendo com que a comunidade escolar e a sociedade como um todo estejam alijados dessas discussões por meio de um importante documento que poderia lançar também as bases de um ensino de língua portuguesa mais democrático e menos preconceituoso (Brasil, 2018).

Além disso, ainda é preciso contar com o antagonismo de alguns linguistas que se opõem à linguagem inclusiva (o que não poderia ser pior), pois alegam que a língua é um sistema acabado, com uma estrutura própria e equilibrada (Lagares, 2018). Ou seja, aqueles 58 milhões de vozes ganham ainda mais força pelo discurso de autoridade desses “linguistas” que defendem a concretude e o emolduramento da língua.

A decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de considerar inconstitucional a proibição da linguagem inclusiva nas escolas foi um passo importante na defesa da liberdade de expressão e da inclusão. No entanto, o debate sobre esse tema está longe de ser encerrado, e é importante continuar discutindo e defendendo a relevância da linguagem inclusiva na sociedade brasileira.

A linguagem é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para promover a inclusão e a igualdade, ou para perpetuar o preconceito e a exclusão. Podemos optar por uma linguagem que respeite e represente a diversidade de gênero em nossa sociedade, ou podemos resistir a essa mudança e perpetuar o *status quo*.

A história nos ensina que a língua evolui com o tempo e reflete as mudanças sociais. A linguagem inclusiva é uma evolução necessária para refletir a realidade de nossa sociedade e promover

a igualdade. O desafio está em superar a resistência e abraçar essa mudança em nome da inclusão e do respeito por todos os indivíduos, independentemente de sua identidade de gênero.

No entanto, tudo isso me parece indicar que o desafio ao qual me referi no título e ao longo deste tópico é maior do que se imagina, ou até mesmo, impossível de ser vencido. Mesmo assim, é fundamental que, mesmo diante de tamanho desafio, nunca se percam de nossos olhos e ouvidos as palavras de Hilda Hilst (2001, p. 98): “Lobos? São muitos. / Mas tu podes ainda / A palavra na língua / Aquietá-los”.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BASSO, R. M. e GONÇALVES, R. T. **História concisa da língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

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

BIONDO, F. P. Ideologias de gênero e ideologias de língua(gem) em páginas feministas do Facebook. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 295-315, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/cD9TNhzdxJg9ZFDCx8xXVp/>. Acesso em: 25 set. 2023.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FILHO, F. R. B. A linguagem neutra e a ética da linguística. **Revista Digital Parábola**. São Paulo, ed. 13, p. 14-19, mar. 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/76424867/A_linguagem_neutra_e_a_%C3%A9tica_da_lingu%C3%ADstica. Acesso em: 25 set. 2023.

HILST, H. **Júbilo, memória, noviciado da paixão**. Alcir Pécora (org.). – São Paulo: Globo, 2001.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MOREIRA, G. Por trás do monograma do movimento LGBTQIAPN+. **Revista Temporis[ação]**, v. 22, n. 2, p. 20-28, nov. 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/13262>. Acesso em: 21 out. 2023.

OLIVEIRA, S. G. A linguagem neutra e o ensino de língua portuguesa na escola. In: FILHO, F. R. B e OTHERO, G. A. (orgs.). **Linguagem "Neutra"**: língua e gênero em debate. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

PRETI, D. **Sociolinguística**: os níveis da fala. 8. ed. São Paulo: Edusp, 1997.

REIS, D. A. Notas para a compreensão do bolsonarismo. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-11, jan-abr, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/36709/19614>. Acesso em: 21 out. 2023.

SANTANA, M. S. O gênero neutro: pintando o português para a luta. **Revista Diversidade e Educação**. Rio de Janeiro, v. 9, nº. 2, p. 695-710, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13208>. Acesso em: 26 set. 2023.

SEVERO, C. G. A invenção colonial das línguas da América. **Revista Alfa**, São Paulo, nº 60, p. 11-28, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/VBdjMZQLxnXn4kY99zXgNzn/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2023.

ZAMBRANO, P. C. **Linguagem inclusiva em destaque**: pesquisa, análise e divulgação dos xis da questão. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2022.

3

Lucas de Souza Machado

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DEMOCRÁTICAS X POLÍTICAS LINGUÍSTICAS CONSERVADORAS: O CASO DA PRESIDENTA(A) DILMA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.11031.3

Pensar em preconceito linguístico, depois de ler e ouvir sobre, faz com que percebamos nele, quase que imediatamente, mais um tipo de discriminação que age como forma de repressão às minorias. Partindo dessa observação, organizo este texto com o objetivo refletir sobre como este tipo de preconceito é também um mecanismo de repressão e opressão às “minorias” sociais e sobre como a escola pode contribuir para que as políticas linguísticas inclusivas sejam efetivas em seu papel de construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Para nortear as reflexões partirei de um texto do Professor Dr. Luís Paulo da Moita Lopes, intitulado *Presidente ou presidenta? Ideologia linguística e embates metapragmáticos* (2021), no qual ele discute sobre como essa escolha linguística de gênero, aparentemente ingênua, perpassa pelas políticas linguísticas e sobre como ela pode funcionar como um mecanismo de opressão e repressão a uma dita “minorias” social.

Antes de iniciar as reflexões é preciso que se tenha lucidez acerca dos termos basilares que envolvem o tema em discussão, ou seja, o que se entende por “política linguística”, por “minorias” e por “preconceito linguístico”? Para isso me ancoro teoricamente em Bagno (2017), Lagares (2018), Rajagopalan (2013), Reis (2010), entre outros.

1. POLÍTICA LINGUÍSTICA, MINORIAS LINGUÍSTICAS E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: CONCEITUANDO OS TERMOS

A palavra política para o dicionário Caldas Aulete é definida como:

1. Arte e ciência da organização e administração de um Estado, uma sociedade, uma instituição etc. 2. O conjunto de fatos, processos, conceitos, instituições etc. que envolvem e regem a sociedade, o Estado e suas instituições, e o relacionamento entre eles [...] (Aulete, 2004, p. 628).

Como vemos, entende-se que política, pelo dicionário, é a ciência de organizar e gerir uma instituição, uma sociedade ou um Estado e, para diferenciar Política de Política pública, vale destacar que chama-se política pública a “todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico” (Reis, 2010, p. 1). Além disso, a Política é uma ciência, e por isso a grafei em maiúscula, enquanto a política pública é um conjunto de ações governamentais sistemáticas realizadas por instituições.

Como minha intenção é apresentar uma reflexão acerca do preconceito linguístico como ferramenta contrária às políticas linguísticas democráticas, preciso entender que política linguística é um ramo da Política, que por sua vez, “deve obedecer à ética e deve estar de acordo com os princípios estabelecidos por ela” (Rajagopalan, 2013, p. 34), isto é, como qualquer tipo de política (política social, política pública, política de cotas, entre outras), a política linguística também está submetida aos princípios éticos e com eles deve concordar. Política linguística é, para Rajagopalan (2013), “a arte de [...] conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, estado ou instâncias transacionais maiores” (p. 21). É importante também compreender por que a política linguística é uma arte, de acordo com esse autor, e não uma ciência:

A diferença se resume à possibilidade ou não de reduzir a política linguística a uma série de regras executáveis com segurança e sem erros. Se a resposta for afirmativa, teremos aí uma ciência. Caso contrário, concluiremos que se trata de uma arte, um campo regido por práticas que não teriam o rigor ou a infalibilidade de regras determinísticas (Rajagopalan, 2013, p. 21).

A política linguística é entendida, portanto, como arte e não ciência, na visão do autor, por não ser infalível ou ao menos ser submetida a práticas tão rigorosas que exijam um maior número de segurança para ser. Enquanto arte, a política linguística é mais uma forma, uma atividade de condução, de reflexão e de adoção de ações. Para ele, “a política linguística é um campo de atividade onde quem tem a última palavra é o cidadão comum” (Rajagopalan, 2013, p. 23), pois, é papel de todos enquanto cidadãos refletirem sobre políticas linguísticas, visto que todos têm interesse na língua.

Seguindo esse raciocínio do autor, é possível supor que se a política linguística está inserida no campo da política enquanto esfera democrática, então todos os cidadãos precisam refletir sobre terem voz e, sobretudo, serem ouvidos. Isto é, tudo que diz respeito à nação, diz respeito ao povo, se a língua é nacional, é direito do povo discutir sobre, sendo ou não sendo linguista, pois a opinião de todos os cidadãos deve ter o mesmo peso, independente do título que se tenha.

Assim, compreendendo o que é política linguística e alinhando-se à definição estabelecida pelo linguista Rajagopalan, acredito que é importante refletir também sobre o que se entende por minoria linguística, isso porque se as políticas linguísticas dizem respeito a todos os cidadãos, elas dizem também àqueles que são minorizados ou que estão nas margens da sociedade. Aqui é importante trazer outras duas definições: a diferença entre minoria e minorizados:

[...] uma língua *minorizada* é aquela que, apesar de ser a língua própria de maior parte da população do território de uma entidade administrativa [...], sofre uma restrição de seus **âmbitos** e funções de **uso** nesse mesmo território. Tais línguas têm sido tradicionalmente chamadas de *minoritárias*, mas cabe reservar essa designação ao número de falantes e não ao **status** de que a língua desfruta. A minorização linguística tem, com frequência, causas essencialmente políticas, que se expressam em atos administrativos explícitos (Bagno, 2017, p. 239-240, grifo do autor)

A partir de tal afirmação é preciso compreender as relações de poder se produzindo em termos linguísticos, isto é, uma língua ou um uso que sofre preconceito linguístico também é minorizado, embora não seja necessariamente minoritário mas está em relação assimétrica de poder ou de *status* social, menor que outro, de outro grupo, que por sua vez, detém o poder e a partir deste reduz e desqualifica os usos que para ele são diferentes e, portanto, desprezíveis.

Conforme Lagares (2018): “uma língua pode ser hegemônica numa situação sócio-histórica concreta e se encontrar em situação minoritária noutra”. Por exemplo, o espanhol, nos países que o têm como língua oficial, é hegemônico, mas no Brasil, o espanhol é minoritário (por questões numéricas) e por vezes minorizado, visto que é diferente da língua hegemônica do território brasileiro, a língua portuguesa. O mesmo acontece nos Estados Unidos onde existe uma grande população hispanofalante que tem a sua língua materna minorizada diante do inglês, a língua hegemônica.

Quando se trata de língua nacional me parece mais fácil fazer essa diferenciação, ou seja, o espanhol na Espanha, o espanhol no Brasil ou nos Estados Unidos, por exemplo. Como apresentado acima, há casos em que é ele ora majoritário, ora minoritário e por vezes minorizado. Entretanto, quando falo de variedades linguísticas, ou de uso linguístico minorizado e não necessariamente minoritário, as diferenças se tornam mais sutis, mas tem-se, por exemplo: “a realização retroflexa do /r/, que ainda funciona como estereótipo de rusticidade no Brasil, por se associar ao chamado “português caipira”, é normal em muitas variedades orais da língua inglesa” (Lagares, 2018, p. 122).

Curioso como o /r/ retroflexo que bem me representa enquanto falante de uma variedade da língua geograficamente localizada no centro-oeste do país (Campo Grande - Mato Grosso do Sul) é também uma marca de identidade e, talvez por isso, alvo de tanto preconceito e de minorização por outras regiões. Tem-se então, o uso minorizado (desqualificado) de uma parcela da população do país sofrendo preconceito linguístico por outra parcela da população do mesmo país.

É importante mencionar que essas atitudes de minorização estão ainda presentes em todas as regiões e línguas, no sentido que sempre há um grupo que se considera “melhor” que outro. Entretanto, essas atitudes “não são características inatas às pessoas, elas são formadas e aprendidas no processo de socialização” (Botassini, 2015, p. 118), então, é possível dizer que embora essas atitudes preconceituosas de minorização dos fenômenos linguísticos, ou usos, sejam aprendidas, elas são frutos de outras atitudes maiores e mais complexas.

Para exemplificar essas atitudes maiores e mais complexas, posso trazer para reflexão o uso dos termos “presidente” e “presidenta” como um exemplo de atitude opressora por parte daqueles que se encontram em situação superior de poder. A partir desse exemplo, ilustro melhor acerca do termo preconceito linguístico propriamente dito.

2. O PRECONCEITO COMO OPRESSÃO ÀS MINORIAS

Como supramencionei na introdução, adoto como ancoragem para nossa reflexão, o texto escrito pelo Professor Dr. Luís Paulo da Moita Lopes acerca do tema “presidente ou presidenta?”. De acordo com o autor, “a crítica não diz nada sobre a expressão linguística, mas sobre a pessoa que está sendo alvo do comentário de desaprovação” (Moita Lopes, 2021, p. 231). Ele inicia o texto “*presidente ou presidenta? Ideologia linguística e embates pragmáticos*” com essa provocação para introduzir a reflexão sobre a polêmica gerada pela ex-presidenta Dilma Rousseff, quando escolheu ser chamada de presidenta; Acredito que esse texto nos ajuda a refletir acerca da ideia de minorização que o preconceito linguístico gera em um grupo.

O autor continua o texto afirmando que “essa escolha da parte da presidenta foi uma provocação com a sociedade patriarcal na qual ainda estamos situados apesar dos muitos avanços dos movimentos feministas” (Moita Lopes, 2021, p. 232), e essa provocação gera embates necessários, considerando que, “de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2020, houve aumento de 22% das já altas taxas de feminicídio no Brasil” (Moita Lopes, 2021, p. 233).

Diante desse fato histórico podemos nos perguntar: qual a importância dessa marcação morfológica do feminino no termo “presidenta”?; Como essa pesquisa pode ser uma aliada na luta contra preconceitos sociais (contra as mulheres, neste caso) que estão mascarados de preconceitos linguísticos? Mesmo que a intenção *a priori* da pesquisa não seja levantar questões sobre o tema (feminismo), considero que essa luta é necessária e discutir sobre a importância do uso do termo é algo relevante e positivo para todos os lados.

Ainda de acordo com o autor, a ex-presidenta quis “estrategicamente marcar-se como mulher para provocar visões conservadoras sobre espaços que um corpo biologicamente identificado como tal, no senso comum, pode ocupar” (Moita Lopes, 2021, p. 235) quando optou pelo termo presidenta. De fato, essa provocação motivou um certo frenesi social generalizado que dividiu a nação entre aqueles que concordavam com o uso do termo e aqueles que discordavam, ou seja, entre os democráticos e os conservadores.

Sabe-se, contudo, que é inadequado socialmente para um indivíduo ser reconhecido com um ser preconceituoso e, portanto, geralmente as pessoas não gostam que suas atitudes sejam consideradas como discriminatórias. Então, os sujeitos preconceituosos comumente se apoiam em outros argumentos para justificar suas atitudes preconceituosas e, para isso, eles se utilizam da gramática, tornando-se um defensor daquilo que ele acredita ser a gramática e o “bom uso da língua”. Entretanto, esses indivíduos “[...] se esquecem (por decisão ideológica) de fazer uma consulta elementar aos dicionários mais respeitados da língua portuguesa [...] nos quais o

termo *presidenta* vem sendo incluído pelos dicionaristas em suas obras lexicográficas há mais de 130 anos” (Bagno, 2015, p. 302), muito antes das decisões presidenciais geradas pela ex-presidenta.

Posso ampliar e comprovar a tradição da palavra “*presidenta*” com os exemplos tidos na Literatura Clássica que nos apresenta Moita Lopes (2021): O caso da palavra “*presidenta*” em Quincas Borba de Machado de Assis, por exemplo, ou ainda, “*presidenta*” na tradução do poema *Chordelos de Laclos*, de Carlos Drummond de Andrade. Comprovando que a palavra “*presidenta*” já foi muito usada nos clássicos literários e que ser contra a palavra não é defender a língua, ou a gramática ou o “bom uso” dela e sim tem a ver com o machismo contra a figura da mulher e da posição que ela ocupa na sociedade.

Atitudes como essas estão na contramão das políticas linguísticas democráticas, justamente porque adotar o morfema /a/ em *presidenta* é uma política linguística que intenciona dar voz e fazer valer o espaço conquistado democraticamente por uma mulher que além de ter sido impedida de finalizar seu governo, independente do motivo, (pois, a discussão aqui não é essa), teve a decisão revogada assim que o impedimento foi concluído, na posse de seu sucessor, o ex-presidente Michel Temer. Isso é, comprovadamente, um caso de preconceito social contra a pessoa da ex-presidenta e não só de estigma linguístico, ou desacordo com a norma-padrão convencional arbitrária e construída socialmente.

É importante lembrar nosso/a leitor/a do caso em que, para “defender a gramática”, em 2016, após o impedimento de Dilma, a então empossada presidente¹³ do Supremo Tribunal Federal Carmem Lucia Antunes Rocha, no discurso da posse, profere a decisão de ser chamada de presidente e não *presidenta*, ressignificando novamente o termo e deslegitimando a decisão da ex-presidenta Dilma e concordando com a decisão de revogar o termo do então, na época, presidente Michel Temer, valendo-se da postura de “defensora da

13

Utilizou-se “*presidente*” para respeitarmos a decisão do uso do termo pela própria ministra Carmem Lúcia.

gramática” e de “boa aluna”. Comprovando mais uma vez que as decisões em torno dos termos, dos vocábulos, são arbitrários e não têm a ver com a língua propriamente dita, mas sim com a pessoa, uma vez que para Carmem Lucia não há problema em ser “aluna” e ser “ministra”, só há problema em ser “presidenta”. Não há, portanto, a meu ver, uma defesa acerca da língua, mas sim uma atitude opressora, repressora e preconceituosa.

Ambas são atitudes linguísticas e, portanto, políticas. Entretanto, enquanto uma delas discrimina a outra inclui. Uma é mais conservadora e a outra mais democrática, o que representa inclusive a filiação partidária dos seus autores. Essas decisões de anularem aquilo que é conquista ou ressignificação de um contexto desqualificam a língua e o trabalho de tantos linguistas e sociolinguistas. Além disso, atitudes como essas têm a intenção de minorizar ainda mais um grupo que ascende ao poder, as mulheres (representadas por Dilma). Tais atitudes estão apoiadas em preconceito linguístico que nada mais são que, nesse caso, misoginia.

Outro exemplo, que não me aprofundarei, mas que certamente elucida que o preconceito linguístico é um mecanismo de opressão às “minorias” sociais é o caso da linguagem neutra¹⁴. Defensores da impropriedade da linguagem neutra declaram que o gênero masculino em língua portuguesa já atua como neutro: “o estudante”, “o pensamento”, mas de toda forma não é necessariamente aí que se encontra a problemática. A problemática está na repressão ao que não é masculino, veja: chamar uma plateia formada por um conjunto de professoras e professores de “professores” não soa como uma ofensa, incômodo ou desconforto. No entanto, se, os presentes fossem chamadas de “professoras” certamente haveria um desconforto: “ué, não vão se dirigir aos professores?”, isto é, aos homens? Veja que propositalmente optei por “fossem chamadas” na

14

Sugerimos a leitura da obra: ALMEIDA, G. C. **Manual para o uso da linguagem neutra em língua portuguesa**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

construção anterior, e obviamente há uma inadequação em relação à concordância justamente porque o masculino é marcado como masculinidade e não como neutralidade, e isso não deveria acontecer já que o termo “presentes” também remete a ambos os gêneros.

Argumentos como os apresentados acima nos levam a pensar sobre as justificativas que são dadas a fim de parecer que querem proteger a língua portuguesa. Mas, podemos nos perguntar: proteger de que? Do “erro”? Que erro? Sendo que há inadequações linguísticas, ou agramaticais, aos montes em falas e até em escritas. Seria bastante interessante fazer um levantamento das escritas e das falas dessas personagens da vida real que “defendem” a língua e atacam a linguagem inclusiva, para verificar se de fato elas estão sendo tão obedientes às prescrições normativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que os esforços positivos serão contra-atacados com esforços negativos, ainda assim, é necessário que posturas como essa reflexão democrática aconteçam em vários espaços, inclusive dentro do ambiente escolar, em formações continuadas aos professores, por exemplo, refletindo sobre como o preconceito linguístico é também um mecanismo de repressão e opressão a essas “minorias” sociais e sobre como a escola pode contribuir para que as políticas linguísticas inclusivas sejam efetivas em seu papel de construção de uma sociedade mais equitativa e democrática, a fim de promover maior visibilidade a políticas linguísticas que em nosso país não passa da esfera municipal. Por fim, concordo com Cavalcante (2022) que língua é identidade, e que “se um grupo de indivíduos motivado por razões sociais marca linguisticamente sua identidade, essa marcação é tão válida quanto quaisquer outras manifestações de identidade linguística (Cavalcante, 2022, p. 93)”. Logo, devem ser respeitadas e valorizadas em todas as esferas sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. C. **Manual para o uso da linguagem neutra em língua portuguesa**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.
- AULETE, C. **Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BOTASSINI, J. O. M. A importância dos Estudos de crenças e atitudes para a Sociolinguística. Londrina-PR: **Revista SIGNUM**: Estudos da Linguagem, jun. n.18/1, 2015, p. 102-131.
- CAVALCANTE, Silvia. A morfologia de gênero neutro e a mudança acima do nível de consciência. *In*: FILHO, F. R. B. OTHERO, G. de A. **Linguagem “neutra”: língua e gênero em debate**. São Paulo: Parábola, 2022.
- FREITAG, R. M. K. Conflitos de regras e dominância de gênero. *In*: FILHO, F. R. B. OTHERO, G. de A. **Linguagem “neutra”: língua e gênero em debate**. São Paulo: Parábola, 2022.
- LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. da. Presidente ou presidenta? Ideologia linguística e embates metapragmáticos. *In*: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da linguística aplicada: uma homenagem à Inês Signorini**. 1ª ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2021.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata afinal? *In*: NICOLAIDES, C.; TILIO, K. A.; ROCHA, C. H. (orgs). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- REIS, B. P. W. Políticas públicas. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**, CDROM. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.
- TOLEDO, L. C. de, ROCHA, M. A. K. da, DERMAM, M. R., DAMIN, M. R. A., PACHECO, M. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. Rio Grande do Sul: Secretaria de Política para as mulheres, 2014.

4

Luclecia Silva de Almeida Matias

POLÍTICAS NORMATIVAS E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL: QUAL O LUGAR DA NORMA-PADRÃO?

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.11031.4

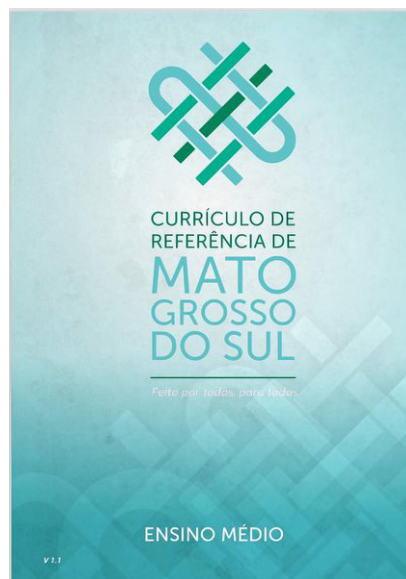
Portando a famosa e temida caneta vermelha na mão, uma das tarefas do professor de português é corrigir as produções textuais dos seus alunos que, paradoxalmente, em grande parte das vezes, não param para ler atentamente as observações e instruções do mestre. Não apenas os textos escritos, mas também os orais, cabe ao professor de português ensinar, propiciando, portanto, condições para que o indivíduo, em formação, aprenda e acesse a norma padrão da língua, a fim de fazer uso dela em qualquer situação comunicativa em que ela for necessária. Logo, produzir textos escritos e orais que atendam as normas gramaticais adequadas para cada situação é condição *sine qua non* para o estudante que está sendo formado na educação básica de todo país e a função/tarefa de promover situações de aprendizagem para que isso seja possível é do professor de língua portuguesa. Essa é a visão que comumente norteia a expectativa das pessoas em geral (alunos, pais, professores de outras áreas etc.) em relação ao professor de língua materna e a sua função na escola.

Por essa razão e pelo fato de eu mesma estar na condição de professora de língua portuguesa na educação básica, propus-me a realizar uma pesquisa documental partindo da análise do documento que norteia o componente curricular de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – na qual sou docente efetiva – especificamente aquele direcionado às séries do Ensino Médio, para analisar se e como o documento aborda o ensino da norma-padrão.

A questão que me proponho a investigar aqui, faz jus ao subtítulo deste trabalho, a saber: “qual o lugar da norma-padrão?” Ao passo que diversas teorias sobre ensino de línguas afastam-se da noção de uma proposta puramente gramatical de ensino, como afirma Faraco (2008); torna-se relevante fazer esse questionamento e observar como documentos normativos educacionais têm acompanhado essas mudanças teóricas que visam um ensino mais significativo do idioma materno.

Além disso, é importante mencionar que a prática pedagógica do professor regente em Mato Grosso do Sul está ancorada no “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul”, documento elaborado para nortear o trabalho de todos os docentes em todas as unidades escolares e em cada segmento ofertado pela rede estadual de ensino. Assim, para desenvolver as atividades pedagógicas ao longo do ano letivo, o docente necessita ter conhecimento das diretrizes apresentadas no referido currículo, um documento de fácil acesso aos docentes da rede.

Figura 1 - Capa do documento



Fonte: Currículo de Referência de MS, 2021.

O documento¹⁵ apresenta para cada área do conhecimento e para cada componente curricular um conjunto de Competências (as quais são as mesmas contidas no documento da Base Nacional

15

O documento na íntegra está disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Comum Curricular - BNCC) e Habilidades (elaboradas pela equipe constituída pela Secretaria de Estado de Educação de MS para a implementação do currículo no estado) a serem desenvolvidas ao longo da formação dos estudantes a partir das práticas docentes.


O atual Currículo de Referência do estado foi publicado no ano de 2021 e tem como proposta atender as necessidades locais no que se refere à formação integral dos estudantes de Mato Grosso do Sul. De acordo com os autores do currículo, a sua elaboração se deu a partir da colaboração da sociedade sul-mato-grossense, atendendo-se para o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais, “enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, ambiental, cultural e do mundo do trabalho e da prática social vivenciada no Estado” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 12).

Assim, esse documento normativo é basilar para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas de todo o estado e para a estruturação do trabalho didático dos docentes, visando à formação integral dos educandos. Logo,

é possível depreender que, mais que um documento técnico-normativo aplicado à esfera da educação, o currículo é o registro das intencionalidades, dos suportes teóricos e dos procedimentos que, a um só tempo, pode instituir e dinamizar as políticas públicas educacionais que permeiam os processos de individuação e socialização de crianças, jovens e adultos, em meio aos processos socioeconômicos e culturais de transformação da natureza pelo trabalho humano, [...] (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 14)

Considerando que o foco da análise deste capítulo é a área de Linguagens, especificamente a Língua Portuguesa, o documento se apresenta estruturado conforme mostra a próxima figura.

Figura 2 - Organizador Curricular

<div><div>CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL</div></div> <div>BRUNO NEVES</div>		
5.3. Língua Portuguesa		
5.3.1. Língua Portuguesa – 1º Ano do Ensino Médio		
Agrupamento 1 – EM1		
Competências Específicas da Área:		
<p>6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, formação e vida pessoal e coletiva.</p>		
LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO		
AGRUPAMENTO 1 – EM 1	EIXO TEMÁTICO	
	Campos de Atuação Social: • Todos os campos de atuação social	
Habilidades	Objetos de conhecimento	Sugestões Didáticas
(MS.EM13LP650) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	Condições de produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem discursivos em diferentes linguagens. Aspectos estilísticos, históricos e sociais dos gêneros literários da Antiguidade Clássica: lírico, épico (narrativo) e dramático.	Atividades investigativas, em grupos, para análise, problematizações e argumentações relacionadas às variadas linguagens, aos processos de circulação em diversos discursos, ao surgimento deles em épocas diferentes na história, veiculados em suportes digitais e não digitais. Reflexão sobre as relações de interdiscursividade, dialogia e polifonia presentes em textos orais e escritos, por meio da observação da realidade e da problematização de situações de uso cotidiano do referido idioma, por autoridades, pessoas com destaque social e pessoas comuns.
(MS.EM13LP711) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	Características locais, regionais e globais na leitura e no processo de formação do leitor literário em relação à literatura com outras artes.	Seleção e leitura de obras literárias da Antiguidade Clássica, tendo em vista as concepções de gêneros literários: lírico, épico e dramático, para a formação do leitor, considerando o multiculturalismo e as relações estéticas de mútua compreensão entre a Literatura e outras formas de artes.
(MS.EM13LP739) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas [verificar/avaliar veiculação, fonte, data e local de publicação, autoria, URL, formatação, comparar diferentes fontes, consultar ferramentas e sites checadores etc.], de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).	Dialogia e relações entre textos: intertextualidade e interdiscursividade. Curadoria de informação em diferentes gêneros discursivos.	Estudo das obras selecionadas, analisando relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diversos autores e gêneros literários, referentes a um mesmo momento histórico e a momentos históricos diferentes, interpretando os efeitos semânticos e linguísticos produzidos com as escolhas no contexto de produção e veiculação.
202		

Fonte: Currículo de Referência de MS, 2021.

O Organizador Curricular contém, portanto, o nome do Componente Curricular, a série correspondente, o agrupamento ao qual se refere, as competências específicas da área, o eixo temático, as habilidades, os objetos de conhecimento, além de diversas sugestões didáticas. De forma mais específica, neste capítulo, me proponho a observar na redação das habilidades, dos objetos de conhecimento e das sugestões didáticas os direcionamentos relacionados ao ensino da **norma-padrão da língua**. Meu objetivo específico, com base no que foi dito anteriormente, é observar a relevância dessa norma para o documento, bem como as recomendações feitas acerca das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino dela.

Sendo assim, para este capítulo, considero pertinente diferenciar dois conceitos que com frequência serão mencionados no texto:

Norma culta designa-se tecnicamente o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram *cultos* (ou seja, a 'norma normal' desse grupo social específico). Norma-padrão, por sua vez, é a expressão que designa a 'norma normativa', isto é, o conjunto de preceitos estipulados no esforço homogeneizador do uso em determinados contextos (Faraco, 2017, p. 19, grifo do autor).

Lagares (2018) apresenta a noção de norma culta como "referência aos usos 'normais' (habituais, comuns, *regulares*) dos falantes considerados 'cultos', seria a norma objetiva de determinado grupo social, apreendida através da observação empírica" (p. 169) e afirma que "norma-padrão, ou norma normativa, surge da elaboração de um código prescritivo, tradicionalmente mediante seleção de certas variantes usadas em textos escritos considerados canônicos" (p. 170). O autor afirma, ainda, que "a gramática surge ligada à escrita e à atitude prescritiva" e que esta "é uma intervenção glotopolítica que consiste na criação de modelos de língua e na sua reprodução" (p. 170).

Considerando que nas relações sociais a linguagem apresenta diversas variações em diversos aspectos, Lagares (2018) elucida que há

complexas relações entre práticas linguísticas, avaliações subjetivas e tendências de mudanças, que respondem a determinadas ordens sociais, e da especial relação de mútua dependência entre as variedades de prestígio e a norma-padrão construída (p. 173).

E que, diante disso:

Não podemos esquecer que em culturas em que impera a ideologia da padronização, como diz Milroy (2011), o padrão acaba sendo identificado, no imaginário social, com a própria língua. Um dos efeitos dessa ideologia da língua padrão é a crença na existência de formas corretas e incorretas, que torna inaceitável a existência de variantes em regime de igualdade (Lagares, 2018, p. 173).

Assim, Lagares (2018) considera a padronização como uma intervenção política sobre a língua e que

as tradições normativas combinam basicamente dois critérios para escolher os elementos que vão configurar a norma-padrão da língua: tomar como base a variedade de prestígio dos círculos sociais que concentram o poder político e econômico e selecionar traços linguísticos da escrita literária considerada canônica, que costuma corresponder a modelos de língua antigos, o que contribui para difundir a ideia de que a norma-padrão é imutável [...] (Faraco; Zilles, 2017, p. 94 *apud* Lagares, 2018, p. 177-178).

Nessa perspectiva, Lagares aponta que “o âmbito principal de intervenção para a implantação da norma-padrão é o educacional, o da escola, onde se aplicam medidas corretivas e se avaliam os usos dos estudantes” (2018, p. 189). O autor ainda complementa seu argumento ressaltando a importância da “instrução pública obrigatória” na constituição do Estado moderno para uma instituição vinculada ao poder do Estado, com o objetivo de formar cidadãos mediante estratégias de homogeneização cultural” (Lagares, 2018, p. 189). Essas afirmações reforçam a relevância desta investigação a fim de verificar qual o posicionamento desse documento norteador para as aulas de língua portuguesa.

1. A ANÁLISE

Início a análise do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, pelo primeiro ano do Ensino Médio seguindo na sequência para o segundo e terceiro, observando, em especial, os objetos de conhecimento e as sugestões didáticas propostas no documento.

De um modo geral, ao observar a redação do texto normativo direcionado às três séries, a maior parte das propostas enfatizam leituras de textos digitais das mais diversas modalidades, já a norma-padrão da língua fica subentendida, por exemplo, quando há uma sugestão didática apontando para leitura de textos literários e, de forma explícita, a indicação para o estudo da norma-padrão apresenta-se em uma pequena proporção, como veremos ao longo da análise.

1.1 PRIMEIRO ANO

No início da sessão referente ao primeiro ano do Ensino Médio, o documento indica como objeto de conhecimento a seguinte descrição:

“Variações linguísticas (fonética, lexical, morfossintática) alinhadas à situação comunicativa em diferentes discursos e contextos” (p. 204).

No trecho apresentado é possível ver que, ao propor que o estudante seja inserido em situações que apresentem diferentes discursos e contextos, a norma-padrão está inclusa, por exemplo, em situações de interação para uma entrevista de emprego, ou atendimento a um cliente, ou uma apresentação de um trabalho escolar como um seminário, ou participação numa feira científica, uma vez que a modalidade adequada a esses contextos é justamente a padrão da língua. Entretanto, isso se dá de forma implícita, uma vez que a descrição traz apenas o conteúdo sem mencionar uma norma específica que deve ser utilizada em cada situação comunicativa.

Na sequência, há uma sugestão didática que propõe o seguinte:

"Leitura e análise de situações comunicativas de uso formal e informal da língua, em que sejam apresentadas, de forma oral e escrita, as variantes linguísticas" (p. 204).

Nota-se, neste excerto, o direcionamento do documento para proporcionar ao estudante a leitura e a análise de diferentes situações, isto é, de momentos do cotidiano em que a prática social/prática comunicativa necessita de níveis diferentes de formalidade ou é possível a informalidade. Aqui, não se trata do ensino da norma e, sim, da leitura e análise de situações em que a modalidade padrão deve ser aplicada. Fica implícito, então, a ideia de que o uso formal é, via de regra, aquele em que a fala ou a escrita são mais monitorados, mais cuidadosos e, portanto, mais próximos da norma-padrão. Já o uso informal é aquele em que a fala ou a escrita são menos monitorados, menos cuidadosos e, portanto, menos preocupados com a norma-padrão. Isso, porém, não está dito nos documentos, isto é, fica apenas subentendido.

Na seguinte sugestão didática:

"Problematização e investigação de discursos que atribuem a algumas variantes da língua a condição de prestígio ou desqualificação, com foco na adequação dos níveis de linguagem" (p. 204),

Vemos o reforço da sugestão anterior, de forma a levar o estudante à reflexão da diversidade linguística, dos preconceitos existentes em relação a determinadas variantes, bem como do prestígio atribuído a determinado nível de linguagem, o qual já sabemos, trata-se do formal que é fundamentado na norma-padrão.

Embora o documento não apresente o conceito da expressão variante linguística, considero necessário fazer essa explicação:

Na definição oferecida por Tarallo (1986:8), 'variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade.' Trata-se, portanto, de formas linguísticas alternativas (...) (Bagno, 2017, p. 471).

É importante, ainda, definir a expressão variedade linguística, a fim de evitar possível confusão entre os dois termos e/ou entendê-los como sinônimos, uma vez que não são. O "termo *variedade linguística* pretende ser uma forma neutra, empregada nos estudos sociolinguísticos em geral, para se referir a qualquer tipo específico de linguagem [...] que o linguista deseje considerar como uma entidade individual para fins de análise empírica ou teorização" (Bagno, 2017, p. 474, grifo do autor). Entretanto, como tais conceitos não aparecem no documento, cabe ao professor conhecê-los ou buscar conhecer para que seja possível uma condução satisfatória das aulas que vão tratar dessas questões.

Ao propor ao professor para desenvolver a

"Leitura/escuta de textos literários, de variados momentos históricos, reconhecendo as características do estilo individual e as típicas do estilo de época, acionando os conhecimentos prévios, para inferir os efeitos de sentidos e analisar os recursos estilísticos, linguísticos e semânticos em sua composição, em uma perspectiva comparatista, considerando as especificidades locais, regionais globais (variações linguísticas)" (p. 204, grifo da autora),

vemos a possibilidade de o professor trabalhar a norma numa perspectiva variacionista uma vez que os textos literários podem ou não seguir a norma-padrão. Essa possibilidade, no entanto, fica a critério do professor, não é uma determinação do documento.

A seguir podemos visualizar mais uma sugestão do documento:

"Produção de crônicas, poemas ou contos, com base nas impressões, ideias ou visões da realidade do cotidiano do estudante, que empreguem conhecimento das características desses gêneros, em consonância com as práticas sociais, **relacionando-a aos aspectos linguísticos voltados aos usos notacionais da língua padrão**" (p. 205, grifo da autora).

Aqui vemos uma sugestão didática em que a referência ao uso da língua padrão é realizada de forma explícita, aparecendo pela primeira vez no documento. Isso se dá uma vez que a proposta é a crônica, poema e contos, ou seja, gêneros literários típicos da modalidade escrita canônica.

Em outro trecho do documento, observa-se como sugestão didática, a seguinte proposta:

"Análise dos elementos gramaticais e sintáticos das orações, observando a ordem dos termos e suas funções dentro do texto" (p. 206).

Nessa proposição, nota-se uma atenção do documento voltada aos aspectos gramaticais, isto é, à análise linguística no que tange à estrutura da língua, sendo esta, portanto, uma orientação pontual acerca do ensino da norma-padrão da língua, embora não apareça com tal nomenclatura. Podemos notar, nesse trecho, que a função é colocada como prioridade, ou seja, a forma, que está relacionado ao estruturalismo, não é levada em consideração e, sim, ao funcionalismo, já que o que prevalece na orientação são as funções dos termos dentro do texto e não mais se estimula o ensino da regra pela regra, de forma isolada, como era feito antigamente.

Em relação ao conteúdo de Literatura Brasileira há os seguintes objetos de conhecimento propostos:

"Perspectivas da Literatura Brasileira do período colonial (poesia satírica, lírica e religiosa), com vistas ao estilo literário desse período;" (p. 208) e:

"Relação composicional entre a linguagem barroca e a moderna na elaboração textual (inversão sintática, vocabulário) e traços estilizados da linguagem conotativa e seus efeitos de sentido nos textos (metáfora, hipérbole, paradoxo, antítese);" (p. 208).

Ao desenvolver essa prática em sala de aula, o professor possibilitará o acesso/contato do estudante à norma-padrão da língua, no ato da leitura. Esse, ao realizar uma comparação da linguagem barroca com a moderna, notará, em alguma medida, a diferença na elaboração dos textos, considerando não apenas os estilos de cada autor, mas, principalmente, as mudanças diacrônicas da língua.

Outro objeto de conhecimento apresentado pelo documento são os:

"Sinais gráficos de pontuação, segundo as intenções comunicativas do emissor, nos diversos contextos de produção escrita" (p. 208)

Que faz conexão com a seguinte sugestão didática:

"Produção de textos, nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, por meio da análise semiótica de imagens, filmes e charges que representam o momento da colonização do Brasil. Os estudantes podem, também, reescrever e/ou fazer releituras de

textos do período barroco, adaptando, segundo as intenções comunicativas do contexto atual, as formas linguísticas, utilizando, inclusive, textos multimodais” (p. 208).

Propostas como essas conduzem o estudante ao uso da norma culta, direcionando o professor a práticas de ensino em que o estudante saiba aplicar dentro do texto, por ele produzido, os sinais gráficos de pontuação de acordo com as regras gramaticais estabelecidas.

Além disso, o Currículo traz diversas orientações para a leitura de textos literários, o que favorece ao estudante o contínuo contato com a norma-padrão da língua, como pode ser observado na sugestão a seguir:

“É possível, também, propor a elaboração de paródias e *fanfics (crossover)*, a partir da leitura de um texto do Arcadismo, empregando as principais características desse movimento literário e o uso adequado dos sinais de pontuação” (p. 209).

Percebe-se mais uma vez que o ponto de partida é o texto literário, ou seja, este é a referência para a produção autoral do estudante. Considerando o período literário em questão – o Arcadismo – os textos a serem lidos serão, provavelmente, os clássicos que, por sua vez, utilizam a norma culta dos escritores da época. Isto é, mesmo que não esteja explícito no documento qual norma deve ser ensinada, o texto fonte utilizado para conduzir as atividades de sala de aula fazem uso dessa norma.

A seguir, encontramos uma importante habilidade que consta no Currículo no que tange à norma-padrão, embora não haja essa nomenclatura de forma explícita.

“(MS.EM13LP108) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa. (p. 212-213)”

Isso é uma amplitude de elementos estruturadores da língua que abarcam diversos temas de estudo da gramática normativa, como: sintaxe do português, sintagmas, processos de coordenação e subordinação, concordância e regência. No texto dessa habilidade é possível perceber com exatidão um direcionamento para o estudo da norma-padrão no sentido de conduzir o estudante à percepção dos efeitos desses elementos linguísticos tanto na compreensão como na produção de textos. Subentende-se, dessa forma, que não há a sugestão de ensinar a gramática para o puro conhecimento desta e, sim, a fim de haver a aplicabilidade desses conhecimentos nas práticas linguísticas, ou seja, o foco está na função de cada termo e não na forma, ou na estrutura.

Encerrados os textos do Currículo referentes ao primeiro ano, direciono a análise para as orientações dadas ao 2º ano do Ensino Médio.

1.2 SEGUNDO ANO

Nas orientações para essa série, logo no início, o documento traz a seguinte habilidade:

“(MS.EM13LP409) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e **analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola**” (p. 214, grifo da autora).

Diante da redação dessa habilidade, faz-se necessário, conforme Freire (2011), refletir que:

Independentemente da motivação que ensejou o estabelecimento de uma norma-padrão, esta constitui um ideário de uso linguístico para servir como referência nos meios letrados. Pelo menos num primeiro momento, essa norma coincide com a veiculada nas gramáticas e dicionários, que funcionam como instrumentos normativos, legitimando as prescrições impostas por meio de exemplos literários. Em vista disso, é comum fazer a associação entre norma-padrão e norma gramatical, uma vez que os próprios instrumentos normativos são tomados como aqueles que tratam da “língua modelar” (Freire, 2011, p. 663).

É fundamental que o professor tenha essa consciência em relação ao estabelecimento da norma-padrão e seu ideário de referência e compartilhe esse saber com o estudante, a fim de que este compreenda o fundamento do ensino e a necessidade de uso dessa norma.

Na sequência, aparecem três objetos de conhecimentos relacionados à habilidade anteriormente mencionada:

“Gramática tradicional e contemporânea: relações de poder, aspectos ideológicos e processo de valorização de algumas variedades e marginalização de outras”;
“Variações linguísticas (fonética, lexical, morfossintática)

alinhadas à situação comunicativa em diferentes discursos e contextos”; “Preconceito linguístico e Marcadores sociais nas práticas de linguagem”; (p. 214)

O documento ainda complementa a habilidade e os objetos de conhecimento com as seguintes sugestões didáticas:

“Investigação de normas da língua padrão¹⁶ em gramáticas tradicionais e contemporâneas, visando à comparação de vários aspectos, como as variações fonético-fonológicas, sintáticas, lexicais, semânticas, os conceitos que regulamentam o uso adequado de categorias gramaticais e sintáticas do português, a fim de promover a reflexão crítica de seu uso efetivo no português brasileiro contemporâneo”. “Estações de aprendizagem, dividindo a turma em grupos, com diversos textos que abordem a diferença entre a gramática tradicional e a gramática contemporânea.” “Discussão sobre as relações de poder e os aspectos ideológicos que privilegiam algumas variedades da língua e marginalizam outras, para refletir sobre a importância da adequação do discurso à situação comunicativa e promover o combate ao preconceito linguístico” (p. 214).

A partir da sugestão “investigação de normas da língua padrão em gramáticas tradicionais e contemporâneas, visando à comparação de vários aspectos (...)”, faz-se necessário refletir que a comparação a ser feita não é entre gramáticas tradicionais e contemporâneas, já que existem gramáticas contemporâneas que ainda assim são tradicionais e, portanto, vão reproduzir os mesmos conceitos e regras. É possível que o documento esteja sugerindo que deve

16

Nesse trecho lemos “normas da língua padrão”, no entanto acreditamos se tratar da norma-padrão da língua. É possível que tenha ocorrido um equívoco no momento da escrita do texto.

ser feita uma comparação entre as gramáticas prescritivas, isto é, as tradicionais, e as gramáticas de usos do português que são mais contemporâneas. Portanto, é provável que tenha havido um equívoco de conceituação nesse trecho do documento.

Nota-se, nesse trecho do texto normativo, que o direcionamento não se dá no sentido do ensino da norma em si, mas fomenta a reflexão sobre o funcionamento da língua quando da comparação das gramáticas, por exemplo. Um questionamento se faz necessário, ao meu ver: estaria o professor preparado para conduzir tal reflexão?

Considerando a função da escola de ensino da língua materna, julgo fundamental essa proposta de “discussão sobre as relações de poder e os aspectos ideológicos que privilegiam algumas variedades da língua e marginalizam outras”, uma vez que o estudante precisa ter a consciência das variações da língua, reconhecer a necessidade do conhecimento da norma-padrão a fim de fazer uso dela nas situações comunicativas, sem, contudo, desprezar os mais diversos falares que compõem a cultura nacional.

Outra significativa sugestão didática oferecida no documento é a seguinte:

“Discussão sobre as relações de poder e os aspectos ideológicos que privilegiam algumas variedades da língua e marginalizam outras, para refletir sobre a importância da adequação do discurso à situação comunicativa e promover o combate ao preconceito linguístico” (p. 214).

Essa pode ser considerada uma oportunidade singular para promover a reflexão acerca da necessidade do emprego da variedade culta da língua em situações de comunicação, tanto oral quanto escrita, sem, no entanto, desvalorizar as demais variedades linguísticas, que fazem parte das diferenças existentes entre os grupos sociais e constituem as características peculiares da cultura de

cada região da nação. Trata-se, portanto, de uma oportunidade que o professor tem de levar para a sala de aula reflexões acerca das políticas linguísticas brasileiras, ou melhor, de políticas da norma, pois discussões sobre essa questão poderá levar o estudante a perceber ou a identificar as forças sociais e políticas que estão por trás do estabelecimento das normas.

1.3 TERCEIRO ANO

No que se refere ao terceiro ano, em todo o texto normativo não há uma única menção ao ensino do norma-padrão da língua, nas aulas de língua portuguesa. Há, sim, a predominância de orientações voltadas à leitura de uma grande diversidade de gêneros textuais, sobretudo de textos expostos nas mídias digitais relacionados ao universo da juventude atual.

Visualizei, portanto, a primazia dada à leitura e seus desdobramentos como pesquisa, análise, comparação entre textos, discussão de temas diversos, produção de variados gêneros textuais, evidenciando, dessa forma, o destaque para o estudo do texto nessa última série do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltemos, pois, à pergunta inicial apresentada no título do capítulo: qual é o lugar da norma-padrão no documento?

Os textos do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul apresentam tanto nas habilidades quanto nos objetos de conhecimento e, principalmente, nas sugestões didáticas propostas que permitem ao estudante um significativo contato com textos literários, bem como recomendação de produções textuais em que a norma

exigida é a padrão. Entretanto, observo que a maioria das orientações a estudos direcionados à norma-padrão da língua não se dão, no texto documental, de uma forma explícita, mas de forma implícita, como foi possível visualizar ao longo da análise, ficando, dessa forma, a cargo do professor explorar ou não esses conceitos, o que exige uma formação apropriada e, principalmente, grande disposição desse profissional.

Além disso, o Currículo traz, em sua redação, menções ao estudo da gramática da língua por meio de nomenclaturas próprias da gramática normativa como, por exemplo: recursos da língua (morfológicos, sintáticos) (p. 206); elementos gramaticais e sintáticos das orações, observando a ordem dos termos e suas funções dentro do texto (p. 206); sinais gráficos de pontuação (p. 208); recursos morfológicos, sintáticos e estilísticos (p. 212); uso do modo imperativo e indicativo dos verbos (p. 212); a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência (p. 213); recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas advérbios, locuções ou orações adverbiais (p. 220); conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos, de concordância nominal e verbal, regência verbal (p. 223); tratando do assunto nas aulas de língua portuguesa, porém o foco do documento está na função desses elementos e não na forma.

Faz-se necessário enfatizar, que o que fica evidente no texto normativo é a orientação para que o professor de língua materna conduza o estudante a experiências de leitura dos mais variados gêneros textuais, tanto os textos digitais que atraem o olhar e a atenção da juventude atual como os textos da literatura em geral. Vemos, com nitidez, a recomendação do Currículo acerca das reflexões linguísticas, sem o incentivo de práticas pedagógicas estritamente voltadas para o ensino das regras gramaticais isoladas da sua função comunicativa ou seus efeitos de sentido.

A leitura e a produção textual oral e escrita mostram-se como prioridade no Currículo, apontando para gêneros contemporâneos geralmente relacionados a ambientes virtuais como comentários em redes sociais, textos de opinião, memes, *gifs*, *playlists* comentadas, *fanzines*, *e-zines*, *slams*, *fanfics*, *fanclipes*, *podcast*, videocliques, roteiros de vídeos, roteiros de filmes, sem, contudo, menosprezar os gêneros textuais mais clássicos, de outros suportes como conto, poemas, crônica, paródia, textos teatrais, charge, reportagem, entrevista, resumo, resenha, artigo de opinião, artigo científico, infográfico, *curriculum vitae*, dentre outros.

A fim de favorecer o cumprimento, por parte do professor em suas práticas pedagógicas, em relação aos direcionamentos feitos no documento normativo, considero pertinente a formação continuada dos profissionais, que pode ser oferecida periodicamente pela própria equipe da secretaria de educação.

Ao observar a orientação de ensino voltada para o uso predominante de textos em sala de aula, faz-se necessário capacitar o professor de língua portuguesa, uma vez que o ensino das regras gramaticais por meio de frases soltas e descontextualizadas sempre foi uma prática comum e muito utilizada, tendo se cristalizado como metodologia de ensino dessa disciplina.

Diante disso, para que se estabeleça um novo modelo de ensino, é condição *sine qua non* investir na capacitação do profissional, mostrando como fazer, possibilitando que o professor saiba desenvolver propostas pedagógicas em que o texto seja o objeto de conhecimento, conforme o documento normativo, a fim de que esse docente sinta-se habilitado e confiante no seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FARACO, Carlos Alberto; **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer Norma Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- FREIRE, Gilson Costa. Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 659-680, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/32219>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.
- MATO GROSSO DO SUL. Currículo de Referência: **Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2021.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.
- POSSENTI, Sírio. **Por que(não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

5

Maiara Cano Romero Pereira

FUNÇÕES SOCIAIS DAS LÍNGUAS MINORIZADAS: A QUESTÃO DA LIBRAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.110315

Neste capítulo irei abordar as funções sociais exercidas pela Libras no Brasil. Alguns pesquisadores que abordam a questão de minorias linguísticas no aspecto político sugerem que a denominação “minorias linguísticas” não é a mais adequada ao se referir às relações desiguais de poder entre as línguas e seus falantes. O termo “conflito linguístico” se refere exatamente aos “desajustes” resultantes das funções sociais e linguísticas, que se dão de modo desigual, entre as línguas em contato e que dificilmente são reparadas (Lagares, 2018, p. 132).

Conflito linguístico é causado quando a língua é fator de condição (que favorece ou dificulta) para o acesso a um lugar de autoridade, de *status* ou mesmo a condição de vida material. Ele ocorre na sociedade industrial e urbana, onde a alfabetização é uma das bases da educação, assim como a competência linguística é indispensável no trabalho qualificado, o que por sua vez, influencia as posições econômicas (Lagares, 2018, p. 134).

Para Altenhofen (2013), os conflitos linguísticos se devem ao equívoco de o Estado ser imbuído de todas as responsabilidades no que se refere às línguas, e também ao pensamento de que as ações individuais não influenciam na resolução dos conflitos e também por “supor equivocadamente que as ações individuais em relação a línguas não têm qualquer efeito sobre esses conflitos, que se acredita serem resolvidos exclusivamente por ações do poder público” (p. 104). Assim, o conflito ocorre em diferentes meios como no governo, na educação, na religião¹⁷ e no trabalho.

No governo, a causa conflitante se deve a escolha da língua utilizada na política e na administração do Estado. A alfabetização como fator fundamental para as instituições da nossa sociedade traz “o problema de não coincidência entre a(s) língua(s) efetivamente falada(s) pela população e a(s) que dispõe(m) de algum tipo de

17

Neste capítulo excluo o conflito linguístico no meio religioso por avaliar que não condiz com a realidade dos surdos nos espaços religiosos no Brasil.

reconhecimento oficial por parte do Estado” (Lagares, 2018, p. 135). Portanto, as pessoas que conseguem dominar a língua hegemônica, ficam em situação mais vantajosa.

Na educação, “A decisão sobre qual será a língua de instrução entre todas as que são faladas pela população é estritamente política e um dos maiores motivos de conflito social” (Lagares, 2018, p. 135). Falarei mais adiante sobre algumas implicações dessas escolhas das línguas na educação dos surdos.

No trabalho, o conflito se deve à competência linguística exigida que é considerada fundamental, de modo que não dominá-la se torna um fator bastante preponderante para ascender financeiramente e até mesmo concluir a educação básica e o ensino superior. Portanto, no ensino voltado para a formação de um cidadão surdo,

as abordagens, os métodos e as técnicas adequados para o ensino de L2¹⁸ devem ter como ponto de partida as competências e as habilidades, exigidas em qualquer avaliação a que se submetem os brasileiros que querem avançar no conhecimento e nos saberes, exigidos pelo mercado de trabalho (Brasil, 2014, p. 12).

Caso não sejam feitas essas escolhas no ensino bilíngue, falantes de línguas minorizadas, acabam por ocupar postos de trabalho que exigem pouca formação e que por consequência, oferecem menores salários.

Um fato comum entre os falantes de línguas minorizadas é o bilinguismo unilateral, porque além de falarem a sua língua, são impelidos a também falarem a língua hegemônica. O contrário não acontece, os falantes da língua dominante não se veem obrigados a saberem, nem um pouco, a língua minorizada (Lagares, 2018).

18

L2 é uma sigla utilizada na área da educação para se referir à segunda língua, ou seja, a língua adicional aprendida por um indivíduo que já possui uma língua materna (L1). No contexto deste texto, L2 se refere à língua que está sendo ensinada como segunda língua para os cidadãos surdos.

No caso dos surdos no Brasil, até o início dos anos dois mil, antes do reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda, era imperativo o acompanhamento dos surdos pelo profissional fonoaudiólogo com objetivo de oralização, ou seja, o aluno surdo deveria se comunicar na língua portuguesa na modalidade oral. Depois, com a Lei da Libras, nº 10.436/2002, o surdo passa a ser visto como sujeito bilíngue, devendo se comunicar em língua de sinais e ser alfabetizado em português. Assim, constata-se que o bilinguismo para os surdos brasileiros é compulsório e duplamente desigual, pois ele é obrigado a ler e escrever na língua hegemônica, mas não na sua própria língua. Isto é, o surdo pensa na Libras mas escreve em outra língua, de outra modalidade, a língua portuguesa.

Entretanto, para que uma comunidade linguística permaneça faz-se necessária uma língua e suas práticas sociais e comportamentos com os quais os membros se identifiquem e se sintam pertencentes, pois as práticas têm um valor simbólico que dá a coesão, garantindo a sobrevivência das comunidades (Lagares, 2018, p. 152). Neste sentido, associações de surdos, igrejas, escolas, com seu papel institucional, poderiam estar servindo de espaço concreto para o contato linguístico e cultural para os surdos que estão espalhados e se veem obrigados a fazerem um esforço por conta própria a fim de encontrar um possível interlocutor para que se sintam parte de uma comunidade.

Assim, o pesquisador em política linguística, ao assumir uma posição, tem como objetivo transformar a realidade de uma comunidade linguística e,

esperar que as intervenções em política linguística sejam realizadas de acordo com imperativos éticos de busca de igualdade e de reconhecimento da diferença, ao lado de todos os falantes e de suas legítimas aspirações e contra qualquer forma de discriminação e de opressão (Lagares, 2018, p. 133).

Para Altenhofen (2013), as políticas linguísticas não devem ser apenas um modo de “garantir a voz” e conscientizar a minoria e a sociedade sobre o significado e o potencial de sua língua, mas também deve compor os objetivos dessa política, conscientizar os falantes das línguas majoritárias para que possam ter contato com as línguas minoritárias, e ao aprendê-las, possam “incluir e se incluir”, nas línguas e culturas. Funcionaria, desse modo, como uma via de mão dupla.

A política adotada

não se restringe às decisões do Estado, mas sim engloba decisões de cidadãos e grupos ou entidades sociais que implicam uma motivação de direito e de dever, por se imporem como regra (prescritiva ou proscritiva), e não apenas como atitude linguística (Altenhofen, 2013, p. 103).

A política linguística decide sobre as relações da sociedade com as línguas, considerando direitos e deveres impostos como decisões advindas de um processo democrático.

FUNÇÕES SOCIAIS DAS LÍNGUAS: UMA VIA PARA AS LÍNGUAS MINORITÁRIAS

Lagares (2018) explica que na política linguística existem diversas formas de administrar a diversidade de línguas de um país e que elas podem ter funções sociais diferentes como: oficial, provincial, comunicação comunitária, internacional, capital, grupal, educacional, disciplina escolar, literária e religiosa.

Para Lagares (2018, p. 33), na condução de uma política da língua democrática é necessário que as pessoas que tomam decisões sobre as línguas considerem a participação dos usuários nas discussões e na implementação, pois envolvem suas identidades e práticas de linguagem. A partir da perspectiva da glotopolítica, a ética

e a política estão sempre em evidência, de modo que o pesquisador precisa estar bastante atento às suas escolhas teóricas, metodologias, assim como aos efeitos de suas propostas na sociedade. Os usuários devem falar a respeito de suas necessidades com liberdade para que possam lançar mão dos conhecimentos desenvolvidos nas ciências da linguagem.

Altenhofen (2013, p. 112) destaca a importância de ações, como a da conscientização de uma comunidade para que ela esteja preparada para fazer as escolhas mais adequadas em relação a administração de sua língua. Neste sentido, o autor sugere investimentos em projetos de conscientização sobre a pluralidade linguística na sociedade.

O fato é que as necessidades dos usuários passam justamente pelas funções que suas línguas exercem ou que possam vir a exercer. É por isso que optei por abordar as funções sociais da Libras no Brasil, considerando as situações e espaços de uso. A primeira função elencada por Lagares é, a *função oficial*, é quando a língua “é considerada adequada para ser usada em todas as atividades políticas e administrativas de um país” (Lagares, 2018, p. 62). Assim, as línguas minoritizadas lutam para ocupar essa função por ter um significado simbólico que as reconhece e identifica. Entretanto, sabemos que a Libras tem o seu reconhecimento oficial como uma língua pertencente à comunidade surda do Brasil, porém, ela não é uma língua oficial.

Lagares (2018) explica que ao tornar uma língua oficial segue-se dois princípios que são o da personalidade e da territorialidade, considerando suas possíveis funções sociais. A territorialidade considera um território no qual o emprego de uma língua é importante. A personalidade, por sua vez, considera os “direitos linguísticos individuais dos falantes” (p. 72), que possam vir a utilizar sua língua em situações previstas pelo Estado como no atendimento à saúde e também nos tribunais com vistas a um julgamento com direito de defesa.

Sabe-se que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece a língua portuguesa como a língua oficial do país, e no artigo 210, afirma ser obrigatório o uso do português no ensino regular, exceto, no caso das línguas maternas de comunidades indígenas, que têm processos de aprendizagem próprios. O ensino bilíngue e intercultural com audiência dos indígenas é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), esse texto não inclui os imigrantes e passou a considerar os surdos há pouco tempo, com a Lei nº 14.191/2021. Essa lei altera a LDB ao incluir a educação bilíngue e intercultural como uma modalidade independente da educação especial, de modo que a educação dos surdos deve ser bilíngue.

A lei da Libras, nº 10.436/2002, reconhece “oficialmente” a Libras como “meio legal de comunicação e expressão” da comunidade surda e considera importante o direito dos surdos no atendimento à saúde, como prevê o princípio da personalidade. Apesar disso, Lagares (2018) aponta para o fato de o decreto não denominar a Libras como “língua oficial” e insistir no aspecto estruturalista na definição de língua como podemos verificar:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil (Brasil, 2002).

Para Lagares (2018), o motivo da repetição da expressão “sistema linguístico” no trecho supracitado da lei se deve ao preconceito em relação às línguas de sinais, vistas como suportes gestuais de línguas orais e até mesmo como mímica. Ele explica que:

As situações de desigualdade social entre línguas podem ser muito diversas. A linguística moderna, que aborda as línguas enquanto estruturas sistêmicas, tem como um de seus princípios básicos, como um de seus

axiomas constituintes, a igualdade radical entre todas elas. Do ponto de vista da estrutura fonético-fonológica ou morfossintática, é possível afirmar que todos os idiomas e todas as variedades linguísticas são equivalentes (Lagares, 2018, p. 122).

Sendo assim, é possível observar que a repetição segue o intuito de conscientização da sociedade de que as línguas de sinais têm todos os aspectos linguísticos de uma língua oral, capaz de transmitir pensamentos complexos e abstratos, como qualquer outra língua. Então, ainda há que se convencer a quem não conhece nada a respeito da Libras e da comunidade surda e sua cultura, já que a disseminação prevista em lei, ainda se dá de modo tímido.

Para Altenhofen (2013), apesar de avanços, continuamos a depender das “leis e inventários, que ainda requerem o acompanhamento de ações de promoção efetiva do plurilinguismo e das línguas minoritárias” (p. 113). Ou seja, não superamos as leis e a nossa atitude linguística, muitas vezes, ainda depende delas.

A situação de bilinguismo na qual uma língua é considerada como uma variante alta, ou até mesmo superior e a outra é vista como baixa, demonstra a situação de desigualdade na valoração social de cada uma delas. Tal situação é denominada de diglossia. Nela, a variante alta costuma ter instrumentos linguísticos escritos como gramáticas, dicionários e uma ortografia estabelecida, que concretizam sua padronização e constituem a variedade padrão. Por outro lado, as variantes baixas, “podem não contar com descrições gramaticais, e, portanto, carecerem de variedade padrão, ou, estarem em processo mais ou menos avançado de reconhecimento, oficialização e padronização” (Lagares, 2018, p. 128). É exatamente o que ocorre com a Libras, pois ela ainda não possui uma ortografia fixada. Os sistemas da Libras encontram-se em desenvolvimento em algumas instituições de ensino superior no Brasil, para depois ser possível instaurar sua difusão. Nesse sentido, Lagares aponta que,

Dessa perspectiva, uma língua minorizada que comece a ser usada como veículo de transmissão dos conhecimentos ligados à escola precisa passar por um processo de adequação formal para dar conta dessa nova função. Além disso, é preciso criar material didático nessa língua, respeitando as características dos gêneros de discurso próprios dessa esfera social de atuação. Podemos imaginar o efeito que isso provoca no panorama sociolinguístico (e cultural, num sentido amplo) de comunidades de cultura de tradição oral ou que contam com formas de escrita outras (no corpo, no artesanato, na terra), diferentes das existentes nas “culturas do livro” (Lagares, 2018, p. 91).

Além disso, para esse autor, a institucionalização de uma língua minorizada tem vários desdobramentos quanto aos desafios que advém de sua realidade social e cultural. Enquanto que a língua da elite, que é a da cultura escrita e da administração, dá coesão social no sentido de que cria uma comunidade para um projeto de nação. Essa língua dominante se torna a língua dos Estados e a escola funciona como um espaço privilegiado que utiliza e busca disseminar uma língua mais próxima da formalidade da escrita (Lagares, 2018, p. 50).

No ano de 2021, com a Lei nº 14.191, foi incluída a educação bilíngue de surdos na LDB que a definiu do seguinte modo:

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 (Brasil, 2021).

Como vimos, no artigo 60-A da Lei, a educação bilíngue voltada para os surdos passa a ser reconhecida como uma modalidade

própria, sendo desvinculada da educação especial. Todavia, o primeiro parágrafo dessa diretriz diz que “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos” (Brasil, 2021). Ao trazer novamente a questão do atendimento educacional especializado (AEE), conforme as necessidades linguísticas dos surdos, parece se tratar do mesmo que já havia antes dessa lei, servindo apenas para afirmar que os surdos terão uma educação bilíngue, no entanto, não cita que a Libras será a língua de instrução, ou como sugere o Relatório de Educação sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue (Brasil, 2014, p. 19): “(...) Inserir a disciplina de Libras nas escolas regulares, para a difusão da Libras no Brasil”, como uma das metas para a implementação da educação bilíngue.

Isso mostra que as necessidades das pessoas e comunidades estão sujeitas às ações políticas, mostrando, desse modo, a importância da vivência em comunidade para uma organização e construção de uma consciência do papel da política para mudar a realidade das pessoas por meio do acesso a uma educação acessível e de qualidade. Assim, é preciso usar os conhecimentos construídos por pesquisadores para atualizar as leis conforme as necessidades dos cidadãos e, como Altenhofen (2013) defende, criar estratégias para a conscientização das comunidades sobre a importância e as possibilidades relacionadas a uma língua minorizada.

As relações políticas entre as comunidades definem qual língua fará parte do currículo escolar. Essa escolha é fundamental na condução de uma mudança ou administração da situação linguística de uma comunidade. A educação de surdos demanda uma política linguística que vise ter as duas línguas, durante todo o ensino, com o objetivo de atribuir legitimidade e prestígio à Libras, alterando o *status* com a sua inserção no currículo escolar.

Lagares (2018) levanta importantes indagações para pensar-mos na situação dos sujeitos bilíngues,

Todos os falantes dessa sociedade são bilíngues ou só alguns deles? No caso de não serem todos bilíngues, quem o é e em que âmbitos de uso? Qual o grau de bilinguismo dos falantes? Eles utilizam as duas línguas para as mesmas funções sociais, em idênticas circunstâncias, ou são, por exemplo, analfabetos em uma das línguas que falam? (Lagares, 2018, p. 130).

Buscar as respostas a essas perguntas e refletir sobre elas nos dá uma direção. Aqui penso na situação dos surdos brasileiros que são, ou deveriam ser, bilíngues em Libras como L1 e língua portuguesa escrita como L2.

Outra função que a Libras exerce é a *grupál*, pois ela “diz respeito às línguas de grupos culturais ou étnicos, como uma comunidade indígena ou um grupo de imigrantes estrangeiros” (Lagares, 2018, p. 64). Na função grupál a língua é hegemônica nos usos fora de casa, por isso,

Na educação bilíngue, é necessário prever espaços para aquisição da Libras uma vez que a maioria das crianças surdas não tem acesso a essa língua no ambiente familiar. No espaço escolar, as atividades para aquisição da Libras envolvem interação, conversação, contação de histórias, entre outros (Brasil, 2014, p. 10).

Esse aspecto corresponde à situação da maioria dos surdos, filhos de pais ouvintes, devido ao fato de não encontrarem um interlocutor na língua de sinais em casa, mas apenas com outros membros da comunidade surda.

A *função educacional* ocorre quando a língua é empregada como *meio de instrução* na escola, ou seja, o professor ensina em Libras. Aqui é importante frisar a diferença entre o ensino da língua e a língua de instrução. A escolha da língua de instrução depende

da escolha política e “a importância política que se atribui ao idioma usado no ensino tem a ver, portanto, com o fato da escola ser um instrumento primordial de controle e de favorecer a mobilidade social” (Lagares, 2018, p. 65). A educação de surdos, no ensino chamado bilíngue, se dá em uma perspectiva de educação inclusiva e, de preferência, em escolas regulares de educação comum. Tratarei mais dessa função no próximo tópico.

Tem-se ainda a função social como *disciplina escolar*, quando o ensino da Libras passa a constituir o currículo como disciplina, “sobretudo no ensino secundário e no ensino superior” (Lagares, 2018, p. 65). Na educação de surdos, temos a Libras como disciplina no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na educação básica. No nível superior, está presente nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, em atendimento ao Decreto 5.626/2005.

Na *função literária*, ocorre o emprego da língua tanto na literatura quanto na academia. Cabe destacar dois aspectos no caso dos surdos, sinalizantes da Libras: o primeiro é que diferentes sistemas de escrita¹⁹ estão sendo desenvolvidos nas instituições de ensino superior no Brasil, sendo raras as obras que já os utilizam; o segundo é que quando se trata de literatura é preciso explicitar que para a comunidade surda ela é composta, principalmente, por produções audiovisuais e pelo uso de diferentes mídias nas adaptações de obras da cultura oral auditiva para a Libras e a cultura surda.

A literatura surda é outro mecanismo que não pode faltar na educação bilíngue. A existência de clássicos infantis traduzidos para a língua de sinais vale-se da cultura surda como uma prática utilizada pelos professores bilíngues e apresenta uma reação positiva na criança surda (Brasil, 2014, p. 14).

19

No Brasil existem, atualmente, quatro sistemas de escrita de sinais, o sistema SignWriting (SW), a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita da Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Língua de Sinais (VisoGrafia) (Silva *et al.*, 2018, p. 2).

A literatura surda, nos seus diferentes gêneros²⁰, tem suas narrativas permeadas pela questão da identidade e cultura surda. Segundo Boldo e Schlemper (2018), “Essa identidade surda, visual, expressa por meio do uso da língua de sinais, sinalizada e/ou escrita, é o que caracteriza a comunidade surda e a diferencia das demais comunidades minoritárias” (p. 82). A literatura surda tem tradição semelhantes às culturas orais, que costumam contar suas histórias presencialmente. Portanto, seu registro se tornou possível a partir do desenvolvimento das tecnologias de gravação (Karnopp, 2008, p. 2).

Outro recurso possível na literatura surda é a escrita de sinais, que é uma forma de registro que pode resultar em um material impresso. O uso da escrita da língua de sinais ainda é incipiente no Brasil, de forma que tem poucos usuários e são raras as obras que a utilizam (Karnopp, 2018). Em suma, poucas pessoas sabem ler a escrita de sinais e seriam potenciais consumidores da literatura nessa modalidade de registro. “Essa abrangência tende a ser maior, a partir do momento em que o ensino da escrita da língua de sinais começa a fazer parte do currículo escolar e circular em produções literárias” (Karnopp, 2018, p. 5). Nesse sentido, livros com o texto na escrita de sinais são muito importantes para a divulgação da língua e cultura da comunidade surda, além de criar uma cultura letrada própria.

Lagares (2018) destaca o papel da escrita literária ao afirmar a legitimidade das produções nas línguas minorizadas as quais contribuem para a formação da comunidade imaginada. Ao tratar da literatura, Karnopp (2018) destaca seu papel ao afirmar que a “cultura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais e recuperar suas histórias reprimidas” (p. 4).

20

Como qualquer outro ramo da Literatura, a manifestação por meio de diferentes gêneros literários como a poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances e lendas, também se faz presente na literatura surda. (Boldo; Schlemper, 2018, p. 81).

A *função religiosa*, “diz respeito ao uso de um determinado idioma nos rituais de uma determinada religião” (Lagares, 2018, p. 68). Nesse sentido, é importante lembrar que a instrução educacional dos surdos tem um vínculo histórico com a religião, ou com os religiosos, desde a Idade Média. Um dos primeiros registros é sobre o monge Pedro Ponce de León (1520-1584), da ordem dos beneditinos, que criou a primeira escola para surdos na Espanha. Atualmente, algumas igrejas contam com o trabalho voluntário de intérprete de Libras, o que atrai os surdos ao possibilitar a acessibilidade linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentei as possíveis funções sociais de uma língua minoritária, especialmente as da Libras na realidade atual dos surdos no Brasil. Destaquei o fato dela não ser uma língua oficial, mas sim uma língua que tem o seu reconhecimento oficial como a língua de um grupo/comunidade. Tal reconhecimento trouxe consigo diversas demandas, e as funções da língua apresentam as possíveis formas que uma política linguística pode vir a explorar a Libras para que o sujeito surdo tenha acesso a uma formação bilíngue ampla, não apenas nas instituições de ensino, mas também nos diversos espaços e situações. A análise das funções sociais da Libras destacou sua importância em diferentes contextos, desde a esfera governamental até a literatura surda. As políticas linguísticas foram discutidas como instrumentos fundamentais para a promoção do plurilinguismo e o reconhecimento das línguas minoritárias.

Ao tratar do conflito linguístico foi possível perceber que a língua é um fator determinante no acesso a posições de autoridade, *status* e oportunidades econômicas e que no governo, na educação e no trabalho, a falta de competência linguística contribui para

perpetuação das desigualdades, os falantes da língua hegemônica desfrutam de vantagens significativas.

A mudança no *status* da Libras através do seu reconhecimento como língua da comunidade surda, marcou um avanço significativo. No entanto, o bilinguismo compulsório para os surdos, que os obriga a pensar em Libras e escrever em português, ilustra as complexidades e desafios enfrentados na prática.

Para promover uma verdadeira mudança rumo a uma menor desigualdade é fundamental adotar políticas linguísticas que não apenas reconheçam as línguas minoritárias, mas também assegurem a participação ativa da comunidade surda nas decisões. Uma sociedade mais inclusiva e justa para os surdos exige não apenas mudanças legislativas, mas também uma transformação na percepção social e cultural das línguas minoritárias, como a Libras.

Em suma, ressalto o papel social do sujeito que exerce sua cidadania ao reivindicar seus direitos. Porém, é no sentido mais amplo do social, como parte de uma classe, um grupo, uma comunidade, que se consegue o direito para todos.

Para que as melhorias cheguem a uma comunidade é preciso que, antes se tenha o apoio do Estado para o planejamento, o financiamento e a implementação das políticas que chegam até as pessoas através das instituições. Assim, é fundamental que as políticas linguísticas de um país tenham sua estabilidade e continuidade asseguradas, independentemente das mudanças políticas, de modo que a eficácia das ações perdure.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber, TÍLIO Rogério, ROCHA, Cláudia (orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 93-116, 2013.

BOLDO, Jaqueline; SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. **Literatura surda**: uma questão de cultura e identidade. Transversal - Revista em Tradução, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 79-92, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de Abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, 2014. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/20282.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. **Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos**. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Brasília: Secretaria Geral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

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

SILVA, Alan David Sousa; COSTA, Edivaldo da Silva Costa; BÓZOLI, Daniele Miki Fujikawa Bózoli; GUMIERO, Daniela Gomes Gumiero. **Os sistemas de escrita de sinais no Brasil**. Petropolis: Arara Azul, 2018. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 10 nov. 2023.

6

Patrícia Graciela da Rocha

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
PARA O PLURILINGUISMO
E A EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA BRASILEIRA:
AVANÇOS E RETROCESSOS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.110316

Meu objetivo com este estudo é descrever brevemente os avanços e retrocessos das políticas nacionais em prol da pluralidade cultural e linguística indígena brasileiras e refletir sobre como cada comunidade pode construir práticas transformadoras da sua realidade local considerando suas características específicas. A motivação para a construção deste texto nasce da escuta atenta dos relatos das minhas orientandas²¹ indígenas terena²² durante a disciplina de Tópicos Especiais em Políticas Linguísticas ofertada por mim no segundo semestre de 2023 no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Nas suas narrativas em sala de aula, elas descrevem suas inquietações acerca da forma como é conduzida a alfabetização escolar em suas comunidades e acerca das problemáticas que envolvem o ensino da sua língua materna indígena nas suas escolas.

21 Essas orientandas são minhas alunas de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

22 Com uma população estimada em 16 mil pessoas em 2001, os Terena, povo de língua Aruák, vivem atualmente em um território descontínuo, fragmentado em pequenas "ilhas" cercadas por fazendas e espalhadas por sete municípios sul-matogrossenses: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque e Rochedo. Também há famílias terena vivendo em Porto Murtinho (na Terra Indígena Kadiweu), Dourados (TI Guarani) e no estado de São Paulo (TI Araribá). Fonte: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena#Localiza.C3.A7C3.A3o_e_popula.C3.A7C3.A3o.

Para embasar este estudo²³, trarei para discussão algumas *políticas públicas*²⁴ e *políticas linguísticas*²⁵, sobretudo aquelas voltadas para os grupos minoritários brasileiros que incluem os povos indígenas. Além disso, abordarei os pressupostos da *Educação Escolar Indígena* no Brasil, bem como um dos seus princípios gerais: *língua materna* e *bilinguismo*.

Para tratar mais especificamente das Políticas Linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul, além de contextualizar a pesquisa será necessário abordar também os princípios e as normas que regem a Educação Escolar Indígena no Brasil; a Constituição Federal de 1988 e as mudanças que ela trouxe para esse tipo de Educação; as especificidades do Currículo Escolar Indígena; o papel da *Língua materna* e do *bilinguismo* nesse currículo.

23 Este texto é resultado de um estágio pós-doutoral realizado sob a supervisão do Prof. Dr. Rainer Enrique Hamel na UAM (Universid Autónoma Metropolitana do México) no ano de 2020. Parte deste texto está publicado na revista *Travessias Interativas* e pode ser acessado pelo link: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15314>.

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

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

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

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

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

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

Na 1ª fase, do período colonial até a expulsão dos jesuítas em 1759 – quando a escolarização dos índios²⁶ esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, deu-se a prática do que se convencionou chamar de educação *para* o índio (Meliá, 2010). Foi uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, na qual os conteúdos curriculares, as práticas metodológicas e procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores e não a partir da realidade dos povos indígenas (Freire, 2011). Assim, é importante destacar que a política linguística dos jesuítas planeava e praticava a catequização *em línguas indígenas*, justamente para garantir que a pureza da fé fosse preservada neste processo de transmissão.

26

O termo “índio” é utilizado nesse contexto com o objetivo de refletir a linguagem comumente utilizada na época em que ocorreram os eventos mencionados.

Os jesuítas consideravam, de maneira realista, que esta transmissão não seria possível realizar em um latim, português ou espanhol mal aprendido pelos índios (Barros *et al.*, 1993, 2021). Na prática, a catequização se deu na língua geral²⁷ do Tupi, standardizada e imposta pelos jesuítas aos falantes de mais de mil línguas indígenas. Pode-se dizer que o objetivo das práticas educacionais e curriculares, neste período, era negar a diversidade dos índios, ou seja, deslegitimar suas culturas, ao mesmo tempo em que tentavam incorporar os indígenas à sociedade nacional como mão-de-obra. Outras ordens religiosas e movimentos evangélicos, com o apoio do Estado, também seguiram com práticas semelhantes às dos jesuítas.

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

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

A 3ª fase está relacionada ao período do Império brasileiro (1822 – 1889) e os primeiros anos da República que continua com uma política linguística e educativa de imposição do português e uma desatenção da população indígena generalizada. Foram desenvolvidas, todavia, algumas iniciativas religiosas como a Missão Kaiová entre os

Guarani e Kaiowá no sul de Mato Grosso do Sul (início do século XX), ou o caso dos/as salesianos/as, entre o povo Bororo (a partir de 1895) e Xavante no Mato Grosso (a partir de 1953), no Alto Rio Negro, com atividades envolvendo várias etnias. Neste último caso, permaneceram até as últimas décadas do século XX práticas como: internatos, imposição do ensino do português em detrimento das línguas nativas e metodologias próprias que ignoravam os conhecimentos indígenas e seus pensadores: velhos, mestres de danças, entoadores de mitos, benzedores, ritos, casas rituais etc. (Aguilera Urquiza, 2016).

4ª fase – a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) – em 1910, quando acontece uma importante mudança na política nacional. Após quatro séculos de total descaso com os povos indígenas, o Estado formulou uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando intencional e oficialmente integrar os índios à comunhão nacional, utilizando, para isso, como uma das estratégias, a educação, ainda que alegando certa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Na verdade, poucas foram as mudanças concretas, neste primeiro momento, com relação ao respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil. Com a substituição do SPI pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) em 1968, o ensino bilíngue passou a ser prioridade e visto como uma forma de “respeitar os valores tribais” adequando, na sua concepção, a instituição à realidade indígena. Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Mesmo antes disso, o Estado já havia firmado, em 1959, convênio com o SIL (*Summer Institute of Linguistics*) para o estudo e descrição técnica das línguas indígenas brasileiras, o que estava em consonância com os objetivos integracionistas da Nação. Tratou-se, na verdade, de uma opção política: repassar a ação governamental para uma instituição norte-americana, cujo objetivo era a evangelização dos indígenas, ao invés de investir na autonomia e na

educação indígena. Ou seja, continuavam as práticas de uma escola para os povos indígenas, com conteúdos e metodologias concebidas a partir de uma outra realidade, desconhecendo, com raras exceções, as particularidades e os direitos à diversidade cultural destes povos originários (Aguilera Urquiza, 2016).

5ª fase – o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais – (Universidades, OPAN, CIMI, CEDI, CTI²⁸, entre outros) e a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e 1970, período que coincide com a ditadura militar, marca o início da terceira fase, ou seja, a formação de projetos alternativos de educação escolar. Indivíduos e grupos passaram a desenvolver, a partir dos anos 1970, experiências com educação escolar em áreas indígenas, marcadas por outros fundamentos ideológicos: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, metodologias e materiais didáticos específicos, entre outros.

6ª fase – as conquistas políticas pós Constituição Federal de 1988 – quando houve uma verdadeira “guinada epistemológica” dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país. Os movimentos indígenas se fortaleceram e com o apoio de pessoas e instituições parceiras conseguiram importantes conquistas referentes aos seus direitos básicos, de organização social, posse da terra, uso da língua, autonomia etc. (Aguilera Urquiza, 2016). Essa mesma constituição está em vigor até os dias atuais e é principalmente nela que se baseiam as normas e as políticas públicas voltadas aos povos indígenas brasileiros, portanto, darei mais atenção a ela na seção seguinte.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

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

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

De acordo com esses autores, no bojo desses documentos e perseguindo objetivos que já faziam parte dos anseios das comunidades indígenas (como registra a história dos movimentos indígenas), duas categorias passam a ser fundamentais e rigorosamente refletidas: 1) o conceito de escola indígena, na qual o currículo passa a ser visto como hipótese cuja identidade está na natureza e história de cada comunidade; e 2) o surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor-índio como produtor e/ou organizador

de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado/reelaborado e *vivido* pelo *seu* povo que deve buscar fazer a ressignificação, ou a compreensão dos mesmos, através do diálogo com outras culturas e outros saberes.

Ao apropriar-se dessas ferramentas antropológicas, enquanto expressões curriculares para cada realidade indígena, e de povos mediadores da prática pedagógica, a escola passa a participar efetivamente do processo de construção da autonomia, de explicitação e reelaboração de resistências e do redimensionamento das relações de poder. Ao ter a língua materna como aquela que orienta as ações curriculares, no sentido de incluir cada grupo indígena no currículo, o trabalho escolar valoriza a língua local, potencializa o fortalecimento da identidade através de práticas que facilitam a comunicação, a compreensão das representações que os(as) alunos(as) fazem, o diálogo com a comunidade e, com isto, facilita a aprendizagem, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para novas aprendizagens e interação com outros saberes. Nesse sentido, o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas é visto como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo e da organização escolar própria (Nascimento; Aguilera Urquiza, 2010).

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

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

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

DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

As *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (1994) marcaram uma etapa sem precedentes na história dos povos indígenas no Brasil, pois estabeleceram os seus *princípios gerais* bem como as *normas e diretrizes*²⁹.

Conforme estabelecido nesse documento, os princípios gerais³⁰ da Educação Escolar Indígena são: (i) *Especificidade e diferença*; (ii) *Interculturalidade*; (iii) *Língua materna e bilinguismo* e (iv) *Globalidade do processo de aprendizagem*;

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

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

Considerando o foco deste estudo, darei atenção especial ao *princípio da língua materna e ao bilinguismo*, bem como aos seus lugares no currículo da Escola Indígena, pois esses me parecem ser as principais Políticas Linguísticas das Diretrizes, embora não recebam tal nomenclatura.

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

LÍNGUA MATERNA E BILINGUISMO

As Diretrizes partem do pressuposto de que as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e da língua oficial (o português) e afirmam que o monolinguismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros

momentos do contato. O documento considera que a maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidades de bilinguismo e/ou multilinguismo e que essa situação sociolinguística, assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolinguístico, faz com que se assuma a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngue. A partir disso se estabelece, nas diretrizes, que:

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

CURRÍCULO

Em relação à definição e ao desenvolvimento do currículo da escola de uma determinada comunidade indígena, as diretrizes pontuam que é necessária a formação de uma equipe multidisciplinar, constituída por antropólogos, linguistas e educadores, entre outros, para garantir que o processo de ensino-aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade. Além disso, ela estabelece que, ao definir o currículo, seus componentes

básicos, objetivos, conteúdos e métodos devem estar sempre solidários e não considerados como componentes isolados e que, cada vez que fatores socioculturais e econômicos sugerirem, será necessária uma (re)definição de objetivos. Associado a isto deverá haver uma sensível mudança no conteúdo a ser tratado, bem como na metodologia para se conduzir esse conteúdo.

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

Em relação aos conteúdos³¹, as diretrizes estabelecem que o saber escolar deverá ser representativo daqueles universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania: (i) *A língua*; (ii) *A matemática*; (iii) *A história*; (iv) *A geografia*; (v) *As ciências* e (vi) *Outras disciplinas*³².

No que diz respeito à alfabetização, no domínio da educação indígena, é entendida pelo documento como um processo amplo de

31 Atereí-me aqui a descrever apenas as concepções relacionadas à língua e suas particularidades.

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

estabelecimento de relações com o mundo através da escrita e da leitura. Nesse sentido, a orientação é de que ela deve ser organizada de forma que o aluno possa desenvolver a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, concretizando-se em atividades que envolvam a língua real (que se expressa em textos orais ou escritos significativos e contextualizados) e não em “arremedo” de língua (palavras e frases soltas, “textos” que apenas juntam frases como mero pretexto de exercitar os códigos gráficos), isto é, atividades que tenham funções sociais e culturais específicas (Brasil, 1994).

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

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

A partir dessas diretrizes, das normas e da legislação para a Educação Escolar Indígena, a pergunta que faço é: como as escolas e comunidades estão se organizando de fato para construir os seus próprios projetos político pedagógicos e em que medida os princípios estabelecidos nas diretrizes nacionais estão sendo atendidos considerando que as realidades de cada comunidade não são homogêneas, principalmente falando em níveis de bilinguismo?

Infelizmente ainda não tenho a resposta para esta pergunta, mas estamos caminhando nesse sentido com as pesquisas que estão sendo realizadas pelas alunas terena em Mato Grosso do Sul.

Por enquanto o que tenho são alguns relatos de docentes indígenas, ou seja, sabemos que há comunidades onde a grande maioria dos indivíduos é bilíngue proficiente (fala e entende as duas línguas em contato – língua materna e língua portuguesa), há comunidades em que somente os mais velhos são bilíngues proficientes enquanto a maioria da população mais jovem entende a língua materna, mas não a fala, há outras comunidades em que existe uma mistura de etnias e, portanto, há línguas maternas diferentes que convivem entre si embora apenas uma delas seja ensinada na escola etc. Ou seja, cada lugar tem características próprias que formam um cenário bastante específico e complexo.

Além disso, as realidades das escolas indígenas também são bastante diferentes e plurais, há escolas em que todos/as os/as professores/as são indígenas e outras não, há escolas em que todo o corpo docente é falante da língua materna local e em outras apenas o/a professor/a da referida língua a domina etc.

O fato é que as realidades das comunidades e das escolas indígenas são muito diferentes e heterogêneas por natureza e, portanto, acredito que as políticas linguísticas devem também ser plurais, o que significa um grande desafio não só para os/as gestores/as escolares, mas para a comunidade de uma forma geral. Ou seja, cada gestão precisa ter autonomia e ao mesmo tempo coragem para tomar as suas próprias decisões e assim elaborar as suas próprias políticas e seus próprios currículos, por outro lado, a comunidade precisa se envolver nessa tomada de decisão e se responsabilizar pela sua condução e pelas suas consequências. Em outras palavras, assim como uma andorinha só não faz verão, uma política linguística unificada não faz um país verdadeiramente plurilíngue. Isso não significa dizer que o estado não seja responsável pela manutenção

e revitalização das línguas indígenas nacionais, muito pelo contrário, acredito que cabe ao estado fomentar as decisões locais e garantir a autonomia de cada unidade escolar.

Nesse sentido, acredito que as pesquisas na área de Políticas Linguísticas têm um importante papel social, principalmente aquelas realizadas por acadêmicos/as indígenas, pois elas podem e devem auxiliar os estados, os municípios, as lideranças e as gestões escolares a traçarem estratégias mais assertivas e eficazes no sentido da preservação e revitalização das suas línguas de origem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto aqui, não se pode negar que aconteceram muitos avanços na legislação brasileira em defesa dos povos indígenas e da preservação/revitalização da sua pluralidade cultural e linguística. Entretanto, sabemos que o processo de transformação da escola em uma instituição que pertença verdadeiramente a cada povo indígena e retrate a sua cultura e a sua história não é algo fácil nem rápido de se fazer e que muitos são fatores que se combinam e influenciam no sucesso ou no fracasso da empreitada.

Acredito que o engajamento social e político dos(as) professores(as) indígenas que não só reconhecem e fortalecem a sua cultura dentro e fora da escola como também transmitem aos alunos e às alunas o valor da sua identidade e fomentam a autoestima do seu povo seja um primeiro e importante passo na direção da manutenção e da revitalização da língua materna.

Entretanto, cabe ao estado oferecer uma formação continuada que seja efetiva e que forneça aos professores ferramentas para lidarem com cada um dos problemas enfrentados diariamente nas escolas que encaram realidades bastante desiguais.

Além disso, sabemos que esse tipo de formação e estruturação requer grandes investimentos que devem vir, principalmente, do poder público, na esteira de uma agenda política de valorização da diversidade, orientadas pela concepção de que as línguas representam recursos valiosos para demandas e reivindicações de diferentes grupos linguísticos.

Entretanto, a construção de um currículo realmente intercultural e bilíngue, com uma orientação de manutenção e revitalização das línguas e culturas, deve partir de dentro das comunidades indígenas (Hamel *et al.*, 2018) e a tarefa de quem está fora delas deve ser a de agir colaborativamente naquilo que for necessário.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, A. H. Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul - Alguns aspectos Antropológicos. **Museu das Culturas Dom Bosco**. Disponível em: <http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriald=23>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- AGUILERA URQUIZA, A. H. Elementos da História da Educação Escolar Indígena no Brasil: uma "Guinada Epistemológica". In: AGUILERA URQUIZA, A.H. (org.) **Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.
- ANDRADE, D. Políticas públicas: o que são e para que servem? **Politize**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>. Acesso em: 25 jan. 2020.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BARROS, M. C. La palabra de Dios en la lengua del otro. **Iztapalapa** 10, p. 40-53. 1993.
- BARROS, M. C.; MONSERRAT, R; PRUDENTE, G. Políticas linguísticas jesuíticas na América portuguesa (séculos XVI-XVIII). In: HAMEL, R. E. (ed.). **Políticas del lenguaje en América Latina**. Berlín: de Gruyter, no prelo, 2021.
- BRASIL. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

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

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

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

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

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

MEDEIROS, J. S.; BERGAMASCHI, M. A. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

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

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

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

Parte

2

ENSINO DE
LÍNGUAS

7

*Lucidia Balbuena Vareiro
Ana Karla Pereira de Miranda*

A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS INDÍGENAS NA FAIXA DA FRONTEIRA EM MATO GROSSO DO SUL: REALIDADE E DESAFIOS³³

33

Este texto é uma adaptação do trabalho final de curso apresentado ao curso de especialização lato sensu em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em janeiro de 2022, sob orientação da Profa. Dra. Ana Karla Pereira de Miranda.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.11031.7

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido a partir de vivências de uma das autoras³⁴ enquanto docente da rede municipal de ensino de Porto Murtinho, em Mato Grosso do Sul. Por residir em região de fronteira, é possível acompanhar a realidade sociocultural existente e, principalmente, a presença de várias línguas faladas dentro do mesmo local, que embora divididas por territórios, são unidas pela diversidade linguística, cultural e étnica.

Considerando o cenário supramencionado, é objetivo deste capítulo abordar o tema da aquisição da língua portuguesa por alunos indígenas na faixa da fronteira em Mato Grosso do Sul, com especial atenção à realidade e aos desafios vivenciados nesse contexto.

Para podermos desenvolver este trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com a utilização de referência de autores da área da aprendizagem da língua portuguesa em situações específicas de conflito sociolinguístico (Bhabha, 1998; Fiorin, 2013). Também, discutimos os conceitos de fronteira (Barros, 2017; Machado, 1998), diglossia (Cunha, 2008; Ladeira, 1981; Ramos, 2013) e educação linguística indígena (Barreda, 2017; Brasil, 1988; Maher, 2005; Nascimento, 2009; Oliveira, 2004; Paraguay, 1992).

1 FRONTEIRA, LÍNGUAS E CULTURA³⁵

A definição dicionarística de fronteira traz como primeira acepção “Linha divisória entre territórios ou países; DIVISA; LIMITE”³⁶.

34 Lucidia Balbuena Vareiro.

35 Parte desta seção foi publicada em Vareiro e Kanashiro (2020).

36 Disponível em: <https://aulete.com.br/fronteira>. Acesso em: 05 mar. 2024.

Nesse sentido, Barros (2017, p. 50), assevera que “Muitas vezes ‘fronteira’ refere-se aos limites físicos e geográficos que delimitam, segregam e separam um território do ‘outro’”. Sabemos que as fronteiras geográficas podem ser espaços de disputas, sobretudo por questões políticas e econômicas, dando origem a guerras para anexação de territórios, levantamento de muros, barricadas, entre outros, para impedir a passagem de migrantes, por exemplo.

No entanto, para Barros (2017, p. 50), o conceito de fronteira pode ir além da ideia de divisa, limite, podendo significar “[...] um espaço poroso e fluido, onde acontecem as trocas”. Nesse sentido, Machado (1998, p. 41) afirma que se costuma considerar os termos “fronteira” e “limite” como sinônimos, os quais, historicamente, possuem diferenças essenciais em sua origem. A estudiosa explica que a etimologia da palavra “fronteira” sugere “[...] aquilo que está na frente”. Seu sentido “[...] não era o de fim, mas do começo do Estado, o lugar para onde ele tendia a se expandir”.

Assim, é possível afirmar que fronteira não representa somente um espaço de distanciamento entre dois países/povos distintos, mas sim um espaço de enunciações que se completam pela diversidade linguística-cultural existente, sendo um espaço/lugar de transformação e emancipação social, de costumes e política, que faz com que exista uma enorme diversidade entre os povos que ali habitam. É esse aspecto da fronteira que nos interessa neste trabalho.

Nas faixas de fronteira entre o Brasil e o Paraguai, podemos perceber as relações e as interações com os povos indígenas, com diversas etnias que habitam os dois lados desse território. Estes também contribuem para a formação da diversidade local, participando da formação linguística e cultura da faixa de fronteira, embora, muitas vezes, sejam excluídos por não interagir com a sociedade “branca”.

Nas regiões de fronteiras da América Latina, segundo a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal),

existem etnias indígenas que são de origem paraguaia como os: Ache, Angaié, Ava-guaraní, Ayoreo, Enxet norte, Enxetsur, Guaraní ocidental, Maká, Manjui, Maskoy, Mbya, Nivaclé, Ñandeva, Pai Tavytera, Sanapaná, Toba, Qom, Tomáraho e Ybytosó. Essas etnias compõem as comunidades que residem nas áreas fronteiriças, contribuindo para a formação da cultura, bem como da língua e dos dialetos locais. Em Carmelo Peralta, colônia paraguaia que faz fronteira com Porto Murtinho, os indígenas da etnia Ayoreo estão presentes na comunidade Isla Margarita, que se separa do município brasileiro pelo rio Paraguai. Além desse território, os indígenas dessa etnia habitam as margens do Rio Paraguai e a comunidade Puerto Sastre.

Compreender e reconhecer os povos que transitam e agregam os locais de cultura torna-se primordial, pois segundo Bhabha (1998, p. 27) “[...] o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente”. Dito de outro modo, algo que nos apresenta inovações e possibilidades que contribuem para a compreensão e a necessidade de romper com o passado, construindo o presente em um espaço cultural de comunicação, interação e aprendizagem.

A identidade de uma nação é o conjunto de traços que unifica um povo. Sua cultura apresenta-se como conjunto de elementos simbólicos e materiais, estabelecendo uma continuidade histórica com seus ancestrais, seus heróis, sua língua, monumentos culturais, folclore, lugares e suas paisagens típicas; bem como, as representações oficiais, como hino, bandeira, escudo; identificações pitorescas, especialidades culinárias, animais e árvores-símbolo. Desse modo, a língua e a cultura de um povo são sua distinção frente a outras nações, evidenciam sua identidade, destacando sua origem, costumes, dialetos e linguagem.

As línguas fronteiriças são fonte de riqueza e conhecimento, pois elas vão muito além da comunicação, representam histórias compartilhadas de um povo. Fiorin explica que:

O que importa é a memória armazenada na língua, pois um idioma é a condensação da história de um povo, das influências que ele sofreu, dos seus desejos, de suas expectativas, de seus preconceitos, do modo de ser sua gente, de sua música, de sua literatura (Fiorin, 2013, p. 147).

Em outras palavras, a língua exerce um papel significativo na formação da identidade de um povo de determinada localidade ou de uma nação, principalmente, na região de fronteira, sendo um elemento de articulação com vários fatores que contribuem para seu valor social e identitário nacionalista.

2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, DIGLOSSIA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O Brasil concentra uma das maiores diversidades linguísticas do mundo. Existem cerca de 154 línguas indígenas em coexistência com a língua portuguesa, que é usada desde a chegada dos portugueses no Brasil, principalmente, devido à imposição dos colonizadores. Apesar disso, a dinâmica desse contato linguístico mostra uma simplicidade extrema: a língua portuguesa funciona como língua oficial e ocupa funções formais ou de prestígio, enquanto as línguas indígenas são utilizadas por grupos étnicos minoritários na esfera privada e noutros espaços visados. Portanto, prevalece um *ethos* monolíngue e discriminatório em relação à diversidade linguística e cultural (Ladeira, 1981).

Falar a língua materna reafirma a identidade indígena e uma consciência da diversidade cultural e linguística, uma vez que o idioma é a característica mais distintiva de uma cultura. As línguas codificam significados culturais e a competência comunicativa implica não apenas conhecimento linguístico, mas também o uso adequado das línguas em contextos de interação (Ladeira, 1981).

Estudos relatam correlações entre a leitura na segunda língua (L2) e na primeira língua (L1). A consciência metacognitiva e metalinguística são componentes de leitura relativamente independentes da linguagem que podem ser facilmente transferidos entre as línguas. Também, a transferência entre as línguas oral e escrita é documentada, sendo conveniente que a língua materna seja a de início na escola, portanto a língua da alfabetização.

O desenvolvimento da leitura na L1 progredirá mais rapidamente devido ao apoio da família, da cultura e do idioma. O contexto linguístico extracurricular é importante para a velocidade no desenvolvimento de línguas em nível oral e escrito. Quando ocorre a alfabetização na L1, a aquisição da leitura e da escrita em uma L2 (o português, como é caso de alunos indígenas) é sustentada pelos processos desenvolvidos na L1 (por exemplo, o reconhecimento de palavras e as habilidades de compreensão leitora) (Cunha, 2008).

Habilidades cognitivas básicas, tais como, a memória verbal e a capacidade de pensar analiticamente, também são construídos. Assim, é necessário enfatizar que a aprendizagem de línguas e conteúdos ocorre de múltiplas formas, por isso é conveniente gerar ambientes diversificados com diferentes mídias, nos quais o currículo não inclua apenas o ensino de línguas como objeto de estudo, mas como autênticas ferramentas cognitivas para a aquisição de conteúdos escolares (matemática, geografia, física, história, ciências naturais etc.).

Quando os alunos cuja L1 é uma língua minoritária (línguas indígenas) têm baixo desempenho em escolas onde a língua majoritária é usada (português), o corpo docente pode presumir que seja uma deficiência na aplicação de processos e habilidades cognitivas, ou pode pensar que é um problema de idioma, isto é, que eles ainda não desenvolveram as competências na língua de instrução (Cunha, 2008).

Em ocasiões em que os alunos estão desenvolvendo conhecimentos em um segundo idioma e usam esse idioma coloquialmente, por exemplo, para fazer compras na cooperativa, brincar com seus colegas ou ter uma conversa informal, os professores podem presumir, erroneamente, que o baixo desempenho acadêmico não é devido a questões da linguagem, mas cognitivas. Assim, em vez de os alunos, nessa situação, terem oportunidades de aprender o conteúdo na sua própria língua e continuarem a desenvolver a segunda língua, existe uma grande demanda cognitiva para que eles compreendam conteúdos complexos, numa língua que não dominam o suficiente. Mesmo os educadores que consideram a proficiência na língua de ensino essencial para o desempenho acadêmico podem supor que seus alunos são proficientes nessa língua porque a falam informalmente e os introduzem prematuramente em programas de L2.

A educação bilíngue aditiva envolve enriquecimento em ambas as línguas, desenvolvendo L2 sem deslocar L1 e planejando como ambas as línguas compartilharão o currículo. As decisões colegiadas sobre as formas, modalidades e tempos de uso das línguas, para fundamentar a trajetória escolar dos alunos, têm como referência o próprio contexto escolar e comunitário, em especial o sociolinguístico. A distinção entre linguagem acadêmica e linguagem coloquial possibilita observar se os alunos possuem proficiência em L2 no nível da linguagem coloquial, o que permite a comunicação em eventos cotidianos, rotineiros, ou se desenvolveram essa linguagem de forma mais ampla e fluida, o que possibilita que seus recursos cognitivos, como a atenção, sejam colocados em ação para realizar processos complexos nessa linguagem como generalização, análise, síntese, compreensão de definições abstratas, para citar alguns (Ramos, 2013).

Embora o requisito cognitivo possa ser muito alto para a competência comunicativa em certas situações informais da vida extracurricular, a distinção anterior pode ser válida para alguns processos cognitivos que são privilegiados na escola, bem como a forma como a informação acadêmica é organizada e os cânones do que é considerado conhecimento válido.

Esse pressuposto considera que é necessário mais tempo para aprender em duas línguas, omitindo que os conteúdos curriculares aprendidos numa língua podem ser transferidos para outra. No caso das escolas indígenas, pelo menos três questões podem ser destacadas no planejamento do uso das línguas: o poderoso papel da língua para a construção do conhecimento e como meio de socialização; que a língua acadêmica não é patrimônio exclusivo do português ou línguas de “prestígio”, como o inglês; e que os conhecimentos de conteúdos acadêmicos, bem como de línguas, se apoiam mutuamente, por meio de relações entre as línguas, em nível oral e escrito.

Durante o século XX, a política linguística brasileira constituiu-se de um indigenismo que equiparava o desenvolvimento à assimilação dos indígenas, de uma sociedade mestiça e o respeito incipiente pela diversidade. Nas últimas décadas, avanços foram feitos, discursiva e juridicamente, no reconhecimento da diversidade linguística e cultural. Observou-se uma conjuntura de fatores internos e tendências internacionais, levando a ações que visam respeitar, promover e proteger os direitos e as línguas indígenas (Maher, 2005).

Embora, em termos estritos, o Brasil seja multilíngue, supomos que a relação entre cada língua indígena e a língua portuguesa pode ser classificada como diglossia. Ou seja, existe uma língua dominante (língua portuguesa) e outras dominadas ou submersas; entre um e outro, funções e prestígio são desigualmente distribuídos. Essa situação condiciona profundamente a realidade social dos falantes das línguas dominadas que para terem acesso a determinados papéis sociais, têm necessariamente de abdicar da sua própria língua (Nascimento, 2009).

Classificada superficialmente, a escolha da língua dominante é realizada de forma voluntária. No entanto, nela operam forças que podem ser conceituadas como formas de violência simbólica, uma vez que esta é induzida mediante a criação de “[...] fórmulas institucionais que estão embutidas nos cérebros, como estruturas mentais e

de pensamento”, que “[...] nos fazem esquecer que [a situação atual]” é o resultado de uma longa série de atos da instituição e se apresenta com todas as aparências do natural (Nascimento, 2009. p. 19).

Essa violência simbólica pode se manifestar em ideias aceitas sobre o bilinguismo. Embora duas ou mais línguas possam ser dominadas, fatores socioculturais podem impor a aquisição de uma L2 em detrimento da L1. Quando o processo é concebido dessa forma é denominado bilinguismo subtrativo. A instituição escolar, apesar do atual quadro de proteção às línguas indígenas, pode promover essa concepção e até pressionar as famílias a abandonarem a própria língua na criação dos filhos.

A aprendizagem da L2 é muitas vezes um processo longo e demorado para os educandos, devido a diversos fatores que ocorrem por meio da integração de novos conhecimentos, mediante a utilização das estruturas cognitivas já assimiladas. As experiências anteriores servem de base para a assimilação de novas informações, tendo destaque a separação da proficiência da L1 e da L2, havendo, assim, uma troca nas habilidades cognitivas e acadêmicas. A L1 não serve somente para auxiliar, mas é um recurso fundamental para o desenvolvimento da competência da L2.

3 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INDÍGENA

Como mencionado anteriormente, a situação diglósica condiciona a realidade social dos falantes de uma língua dominada. No Brasil, aqueles que vêm de uma família indígena não só têm dificuldade em manter (e adquirir) a língua da família, mas o uso da língua portuguesa também pode ser uma fonte de conflito. No imaginário social, prevalece a identificação da língua portuguesa falada pelos indígenas e daquela utilizada pela maioria mestiça, respectivamente, como código restrito e código elaborado.

Bernstein (1996, p. 143) define que “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”. Por sua vez, Domingos *et al.* explica:

Código elaborado se caracteriza por uma ordem de significação universalista, cujos princípios e operações são tornados explícitos e que, estando desligada do contexto, dá ao falante possibilidade de distanciamento e, portanto, de reflexividade; os falantes de um código elaborado tendem a estar cientes das diferenças individuais e a ter papéis menos formalizados. [...] Código restrito se caracteriza por uma ordem de significação particularista, em que os princípios e operações são mantidos implícitos, dado que as significações partilhadas e ligadas ao contexto não carecem de muita verbalização; os falantes de um código restrito tendem a ter papéis comunitários, não estando muito cientes das diferenças individuais (Domingos *et al.*, 1986, p. 343-344).

Assim, existem diferenças na forma de comunicação das classes consideradas de maior prestígio em relação às de menor prestígio, envolvendo também situações de poder e alienação.

O falante indígena, estando ciente dessas diferenças, pode valorizar seu próprio uso da língua portuguesa como incorreto, inadequado ou de baixo prestígio; ou seja, experimentando insegurança linguística. Essa desvalorização é condicionada pela estigmatização de pertencer a um grupo indígena que pode revelar o uso da língua portuguesa. Nesse contexto, deve-se enfatizar que é a valorização da própria competência comunicativa do falante que condiciona sua experiência pessoal em situações de conflito e pode levar à sua insegurança linguística. Portanto, é essa avaliação subjetiva que se está interessado em explorar; não assim uma suposta competência linguística objetiva, cuja definição também é objeto de intenso debate (Nascimento, 2009).

O sistema educacional tem sido historicamente uma das poucas áreas em que a política linguística é traduzida em práticas concretas nas quais milhões de brasileiros participam, bem como um espaço relativamente crítico a partir do qual tem sido promovida a modificação da dita política. No novo quadro ideológico e institucional de respeito à diversidade, junto com os objetivos de preservar e revitalizar as línguas indígenas, a educação escolar brasileira deve assegurar que os menores de origem indígena adquiram conhecimentos suficientes em língua portuguesa, de acordo com suas particularidades, ou seja, de preferência de um bilinguismo completo (Knapp, 2011).

No início dessa mudança na política linguística, Maher (2005) e seus colaboradores julgaram que o modelo até então vigente apontava para o deslocamento e exclusão das línguas indígenas e não cumpria sua promessa de ensinar língua portuguesa com eficiência em pouco tempo. Knapp (2011), por sua vez, sinaliza que o modelo monocultural que perpetua a situação subordinada das línguas indígenas continua em pleno funcionamento.

Apesar desses julgamentos, deve-se reconhecer que as práticas linguísticas na educação oferecida aos indígenas são variadas. Na educação básica, encontram-se modelos bilíngues superficiais e projetos de bilinguismo pedagógicos e linguisticamente adequados. No nível superior, as universidades interculturais foram criadas, mas elas estão localizadas apenas em regiões que tradicionalmente têm uma população indígena.

Assim, com algumas exceções que começam a ser documentadas, o modelo de educação bilíngue no Brasil tem respondido, nas últimas décadas, lentamente ao intenso processo de migração indígena para as cidades. Não houve um avanço significativo em ações e/ou projetos que colaborem para a ampliação da educação linguística indígena com a língua portuguesa.

4 A LÍNGUA PORTUGUESA NA FRONTEIRA

Conforme mencionado anteriormente as línguas e a cultura ultrapassam limites geográficos, pois são notadas nas vivências e experiências do cotidiano, sobretudo, nas regiões fronteiriças. Isso pode ser percebido principalmente no Brasil, onde existem diversas línguas indígenas.

Conforme Barreda (2017, p. 103),

O plurilinguismo, ou seja, o uso de mais de uma língua na vida cotidiana, é um fato comum na América Latina. Porém, o reconhecimento da diversidade linguística, em algumas ocasiões, não é evidenciado *a priori*, a não ser quando se revela a prática.

É nas ações corriqueiras que observamos a existência da diversidade linguística e cultural dos habitantes da fronteira. Assim, podemos dizer que o ensino da língua portuguesa na fronteira enfrenta muitos obstáculos que ultrapassam as barreiras geográficas.

Mato Grosso do Sul, localizado na região centro-oeste, é um estado brasileiro que faz fronteira com dois países, Paraguai e Bolívia, tendo sete cidades consideradas gêmeas por sua localização, sendo elas: Bela Vista, que é vizinha de Bella Vista Norte (Paraguai); Coronel Sapucaia, que fica ao lado de Capitán Bado (Paraguai); Corumbá, que está ao lado de Puerto Quijarro (Bolívia); Mundo Novo, Salto del Guairá (Paraguai) como vizinha; Paranhos, com Ypejhú (Paraguai), após a fronteira; Porto Murtinho, que é vizinha da Colônia Carmelo Peralta (Paraguai); e Ponta Porã, ao lado de Pedro Juan Caballero (Paraguai).

Na fronteira do Mato Grosso do Sul, a diversidade linguística e cultural é bastante visível, influenciando diretamente as comunicações e relações sociais. Nesse território, são compartilhadas realidades semelhantes, onde brasileiros, paraguaios, bolivianos e indígenas usufruem do mesmo espaço, porém com diferenças e preconceitos que ultrapassam as fronteiras.

Paraguai e Bolívia, ao contrário do Brasil, possuem línguas indígenas oficializadas. A língua espanhola ou castelhano e o guarani são consagrados como idiomas oficiais pela constituição no Paraguai, onde também se considera as línguas indígenas e das minorias como patrimônio cultural do país (Paraguay, 1992). Em relação à Bolívia, as línguas oficializadas são o espanhol ou castelhano, araona, aymara, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré e zamuco.

No caso do Brasil, considera-se língua oficial somente o português. Com relação às línguas indígenas, a constituição brasileira concede o direito de uso das línguas e culturas indígenas na educação fundamental e dentro da comunidade na qual pertencem (Brasil, 1988). Nesse sentido, podemos afirmar que as situações de diferenças e rejeições em relação às línguas iniciam-se na formulação das leis maiores.

Apesar da imposição federativa, é possível observar algumas iniciativas em nível regional no que se refere à valorização dos idiomas indígenas. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, a cidade de Tacuru foi o segundo município do Brasil a considerar uma língua indígena como oficial, ao cooficializar o guarani com o português (Tacuru, 2010). Isso permite que a comunidade usufrua dos mesmos direitos, tanto na questão da saúde quanto no apoio escolar da língua. Observamos, assim, a preocupação e o olhar diferencial por parte da comunidade de todos estarem fazendo parte da construção política, social e educacional dos que ali habitam, descartando qualquer tipo de preconceito ou rejeição.

Em Mato Grosso do Sul, os contatos linguísticos e culturais entre brasileiros, paraguaios, bolivianos e indígenas que, de certa

forma, vão construindo suas identidades, excedem o limite territorial. Oliveira explana que:

É assim que em ambos os lados da fronteira pode-se constatar a existência de contingentes populacionais não necessariamente homogêneos, mas diferenciados pela presença de indivíduos ou grupos pertencentes a diferentes etnias, sejam elas autóctones ou indígenas, sejam provenientes de outros países pelo processo de imigração. Ora isso confere à população inserida no contexto de fronteira um grau de diversificação étnica que, somado à nacionalidade natural ou conquistada do conjunto populacional de um e de outro lado da fronteira, cria uma situação sociocultural extremamente complexa (Oliveira, 2004, p. 14).

Nesse sentido, as diversidades linguísticas existentes nas regiões de fronteiras tornam o processo de aprendizagem de uma língua desafiador, principalmente em se tratando de estudantes que possuem sua língua mãe e se deparam com outra língua, nesse caso, a língua portuguesa na sala de aula.

Atuando há mais de dez anos na educação básica³⁷, por diversas vezes, deparei-me com situações nas quais o uso da língua portuguesa se misturava com as demais línguas, a saber: espanhol, guarani e ayoreo/zamuco. Este último deixou-me mais curiosa e ao mesmo tempo sem estratégias metodológicas para atuar nas aprendizagens dos alunos que a utilizavam. A maioria fazia a mistura das línguas, tanto na oralidade quanto na escrita. Por morar na fronteira entre Brasil e Paraguai, restava-me somente tentar ampliar as situações de aprendizagem e amenizar as dificuldades enfrentadas por esses estudantes.

Nesse cenário, notava que alguns aprendizes evitavam a comunicação, para não expor tanto a maneira como falavam.

37

A menção à experiência de atuar em contextos multilíngues diz respeito à vivência da autora Lucidia Balbuena Vareiro.

Talvez por estarem entre brasileiros falantes do português, havia o receio de falar errado.

Dessa forma, observamos que em diversas situações e, principalmente, por dominar várias línguas, e não somente a língua portuguesa, os alunos enfrentam muitos desafios, sendo um deles a exclusão e o preconceito linguístico da sociedade, mesmo residindo em faixa de fronteira, onde o contato entre línguas é algo comum e corriqueiro.

Vale salientar que, em nosso contexto de atuação, a maioria dos estudantes que frequentam as escolas brasileiras e moram no Paraguai possuem dupla cidadania por terem nascido no Brasil, porém residem com seus familiares no país vizinho. Como garantia de direito, usufruem de educação, saúde e assistência social. Em relação à saúde, alguns utilizam endereços brasileiros, cedidos por amigos da localidade, para fazer a carteira do Sistema Único de Saúde (SUS). Algumas famílias trabalham com a pesca e venda de isca, outros fazem a travessia de pessoas entre os dois países com seu próprio barco. Assim, vivem os fronteiriços dessa região, usufruindo o bem comum, da faixa de fronteira, mas com realidades distintas.

A região fronteiriça apresenta diversidade linguística e cultural que vai muito além da comunicação. Essa pluralidade está refletida em vários aspectos: sociais, econômicos, educacionais, entre outros. Principalmente nessas regiões, é possível vivenciar espaços multiculturais e multilíngues, que também retratam circunstâncias de conflitos alicerçados a questões de língua, linguagem, comunicação, diferenças culturais/étnicas e aprendizagem escolar.

Nesse sentido, buscamos trazer um pouco de como é viver na fronteira, mas não somente dividido por território, e sim por barreiras humanas que separam as diversidades linguísticas e culturais dentro do mesmo espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma grande concentração de população indígena brasileira, tendo diversas etnias com diferentes L1, contudo, a sua escolarização é realizada na língua portuguesa. Logo, o bilinguismo está presente na vida escolar dos alunos indígenas desde os primeiros anos em que entram na escola, pois eles têm que aprender a/na língua portuguesa, deixando de lado a sua L1 em seu processo de ensino e aprendizagem.

Nas regiões de fronteira, isso não é muito diferente. Os indígenas que habitam essas localidades também têm a sua escolaridade com base na língua portuguesa. Nessas regiões, muitas vezes, os alunos indígenas não são residentes no Brasil, sendo provenientes de outros países como o Paraguai e a Bolívia, porém, por terem nascido em território brasileiro, têm o direito à educação nesse país.

Nos casos fronteiriços, os educandos indígenas além da sua L1, falam ainda outros idiomas e dialetos do país ou local em que vivem, e, com a sua escolarização no Brasil, aprendem a falar a língua portuguesa.

Logo, observamos que o bilinguismo está presente na educação indígena, tendo assim a necessidade de implantação de uma educação escolar indígena que envolva as suas especificidades, uma modalidade de ensino diferenciada, intercultural e bilíngue, buscando voltar o desenvolvimento da educação indígena para a preservação linguística e a manutenção cultural. Deve-se levar em consideração o que melhor se ajusta às necessidades da educação no contexto indígena fronteiriço, buscando, assim, um desenvolvimento igualitário da língua materna e da língua portuguesa dentro do contexto escolar e da vida em comunidade, a fim de preservar e desenvolver ambas as línguas para alcançar as habilidades na compreensão e produção oral e escrita.

Se a comunicação é um importante elemento de aproximação e interação, torna-se altamente relevante que, em zonas fronteiriças, as escolas trabalhem com dois ou mais idiomas usados na região, evitando isolamento de alunos, a falta de compreensão e posicionamentos xenófobos.

REFERÊNCIAS

BARREDA, Suzana Vinícia Mancilla. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) - Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras:** ensino, aprendizagem e formação de professores. 2017. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-28062017-152350/publico/SUZANA_VINICIA_MANCILLA_BARREDA_rev.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. **Fronteira(s) Paraguai/Brasil:** Narrativas sobre (de) colonialidade, culturas, línguas e identidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

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

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico.** Classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *In: Educar em Revista*, n. 32, p. 143-159. Editora UFPR, Curitiba, 2008.

DOMINGOS, Ana. Maria *et al.* **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FIORIN, José Luiz. Prefácio. *In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo. (org.). O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.* São Paulo: Parábola. 2013. p. 13-17.

FLEURI, Reinaldo Matias; BITENCOURT, Silvana Maria; SCHUCMAN, Lia Vainer. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 25. 2002, Caxambú. Anais. Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/sexoesespeciais/reinaldofleuri.doc>. Acesso em: 10 jan. 2021. p. 449.

KNAPP, Cássio. **Retórica da educação escolar indígena**: entre o mesmo e o diferente. Dissertação (Mestrado em História). UFGD: Dourados, 2011.

LADEIRA, Maria Elisa. Sobre a língua da alfabetização indígena. *In*: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A Questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MACHADO, Lia Osório. Limites, Fronteira, Redes. *In*: STROHAECKER, Tânia Marques *et al.* (orgs.). **Fronteiras e Espaço Global**. Porto Alegre: AGB - Seção Porto Alegre, 1998.

MAHER, Terezinha Machado. O bilinguismo e o aluno indígena. *In*: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas: Núcleo de Cultura e Educação Indígena/ALB, 2005.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2009. (Coleção teses e dissertações em educação, V. 2).

PARAGUAY. **Constitución de la República de Paraguay (1992)**. Asunción, 1992.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. 2 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

RAMOS, Antônio Dari. Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais. *In*: TEDESCHI, Losandro Antônio (org.). **Leituras de gênero e interculturalidade**. Dourados: Editora UFGD, 2013, p. 523-543.

TACURU (MS). **Lei nº 848, de 18 de maio de 2010**. Dispõe sobre a co-oficialização da língua guarani no município de Tacuru/MS. 24 de maio de 2010.

VAREIRO, Lucidia Balbuena; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. A educação fronteiriça: matrícula, evasão e reprovação dos alunos ayoreos, numa escola de Porto Murtinho/MS. **INTERLETRAS** (DOURADOS), v. 8, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n31/conteudo/artigos/01.pdf?v=1 Acesso em: 07 mar. 2023.

*Pâmela dos Santos Fuzaro
Bianca da Costa Borges
Gabriely Santana de Oliveira
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro*

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA:

PERCEPÇÕES DE ALUNOS
DO ENSINO MÉDIO SOBRE
A CULTURA BOLIVIANA

O presente capítulo integrou parte das atividades de observação, referente à disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Espanhola III, desenvolvida em 2022, no curso de Letras Português e Espanhol da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem como objetivo apresentar e discutir a interculturalidade crítica no ensino de língua espanhola, a partir das percepções de alunos do 3º ano do ensino médio de duas escolas públicas de tempo integral, situadas no município de Campo Grande, onde residimos, no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Com base em nosso arcabouço teórico (Candau, 2020; Freire, 1987; Maher, 2020; Zolin-Vez, 2021, entre outros), discutimos a importância de abordar questões culturais nas aulas de língua espanhola e de conhecer e valorizar os países latinos. Para confirmar ou refutar nossa hipótese de que há uma perspectiva eurocêntrica no que se refere ao imaginário da cultura hispânica, aplicamos um questionário composto por seis questões, em turmas de 3º ano do ensino médio de duas escolas públicas. O fato de o estado de Mato Grosso do Sul fazer fronteira com dois países de língua espanhola, quais sejam, Paraguai e Bolívia, poderia sugerir maior proximidade com a cultura dos vizinhos.

O capítulo está organizado da seguinte maneira: (i) no percurso metodológico, apresentamos como foi a geração de dados; (ii) no percurso teórico, tratamos da cultura no ensino de língua adicional e da importância de se trabalhar a educação linguística na perspectiva do SULEamento e da interculturalidade crítica; (iii) no percurso analítico, discutimos os resultados da pesquisa à luz de nosso arcabouço teórico; (iv) por fim, apresentamos as referências.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando o contexto geográfico no qual estamos inseridas, nossas vivências, experiências e observações nas escolas, no comércio, na universidade, levando em conta também as leituras realizadas, optamos por discutir a percepção dos alunos sobre a cultura boliviana. Justificamos nossa escolha porque a Bolívia é um dos países vizinhos ao estado, conforme mencionamos, há evento mensal intitulado Praça Bolívia³⁸, no município de Campo Grande, e, de modo geral, percebemos, nas escolas, a presença de alunos que têm parentes bolivianos.

Para tanto, aplicamos um questionário durante a etapa de observação da disciplina de Estágio Obrigatório em Língua Espanhola III. As duas instituições de ensino que se configuraram como campo de Estágio e o período de realização da geração de dados foram definidos pela Comissão de Estágio (COE) do curso de Letras Português e Espanhol da FAALC/UFMS.

O questionário, composto por cinco questões discursivas e uma mista (uma parte da questão exigia resposta discursiva e outra, seleção de alternativas), foi aplicado em duas escolas estaduais, de tempo integral, em 2022, durante a disciplina de Língua Espanhola, no 3º ano do ensino médio.

A primeira instituição está localizada no Bairro Universitário, na região sudeste de Campo Grande, em MS. No entorno da escola, foi possível observar a variedade de comércios, como: conveniências, sorveterias, lojas de utensílios, entre outros estabelecimentos. A mencionada instituição foi inaugurada em 5 de agosto de 1980 e, atualmente, conta com turmas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e,

desde 2017, configura-se escola de tempo integral, fazendo parte das “Escolas de Autoria”³⁹ do estado de MS.

Quanto a seus aspectos físicos, destacamos que o estabelecimento é composto por: 14 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto, área verde e academia ao ar livre.

Ademais, a escola oferece alimentação escolar para os alunos e água filtrada. Possui água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública e seu lixo é destinado à coleta periódica. Os equipamentos disponíveis a professores e alunos são: TV, copiadora, impressora, aparelho de som e projetor multimídia (*datashow*).

Conforme mencionamos, o questionário foi aplicado no decorrer das aulas de língua espanhola. Na primeira etapa, os participantes foram os alunos do 3º ano do ensino médio, turmas B e C, enquanto no segundo dia, participaram os alunos das turmas A e D, somando 68 estudantes.

A segunda escola na qual foi feita a geração de dados está localizada na região central de Campo Grande. Há turmas de 9º ano do ensino fundamental até 3º ano do ensino médio. O prédio oficial da escola foi projetado pelo Arquiteto Oscar Niemeyer Soares Filho e inaugurado em 26 de agosto de 1954. Porém, no período da pesquisa,

39

“É um Programa de oferta do Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, denominado Escola da Autoria, que tem como proposta pedagógica a formação integral do jovem, estimulando não só o desenvolvimento da aprendizagem, mas também das competências socioemocionais, por meio da ampliação do tempo de permanência na escola e do oferecimento de componentes curriculares diferenciados [...]” Disponível em: <https://www.cartasdeservicos.ms.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral-escola-da-autoria>. Acesso em: 30 out. 2023.

estava sendo utilizado um prédio temporário, localizado na Rua Dom Aquino, porque o estabelecimento original passava por reforma.

A construção é aparentemente antiga, não muito grande, com algumas salas de aula no andar térreo e outras no primeiro andar, uma quadra esportiva na lateral, biblioteca e refeitório. Em suas proximidades, existem diversos estabelecimentos comerciais e, por isso, há muito movimento de carros e pessoas durante todo o dia. Por ser também uma “Escola de Autoria”, os alunos permanecem no local por período integral, das 7h30min às 16h30min.

O questionário também foi aplicado durante as aulas de língua espanhola e o público alvo abrangeu as duas turmas de terceiro ano do ensino médio, A e B, totalizando 24 alunos. Cabe ressaltar que nenhum estudante se recusou a responder o questionário.

A elaboração das questões considerou a metodologia qualitativa de análise dos dados, por isso as cinco perguntas foram discursivas e, em apenas uma, havia parte que exigia resposta discursiva e outra, opções para assinalar. Obtivemos 92 participações.

2. PERCURSO TEÓRICO

Nosso arcabouço teórico está ancorado em estudos de Candau (2020), Freire (1987), Harris (1990), Maher (2020), Miquel e Sans (2004), Zolin-Vesz (2021), entre outros, sobre a relação entre interculturalidade crítica e ensino de línguas. Na primeira parte, discutimos o conceito e os tipos de cultura e a importância de sua abordagem no ensino de língua estrangeira, a partir de uma perspectiva multicultural que valorize as diferenças dentro da sala de aula.

No segundo tópico, discutimos o ensino de língua através do termo SULear, apresentado por Zolin-Vesz (2021), que, ancorado nos

estudos de Freire (1987), conceitua que os conhecimentos produzidos no Sul, não podem ter menos valor, em relação aos conhecimentos produzidos no Norte.

E por fim, trazemos como a cultura pode ser abordada em sala de aula possibilitando sua integração nas classes de língua e não em seções distintas, pois como pontua Miquel e Sans (2004) a língua é cultura, e por conseguinte, a identidade de um povo.

2.1 CULTURA E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

Existe uma relação indissociável entre língua e cultura, inclusive Maher (2020) situa a língua como um traço da cultura, porém, muitas vezes, esses dois elementos são tratados separadamente e de maneira superficial. De acordo com Miquel e Sans (2004, p. 6), a língua faz parte da compreensão da cultura de um povo, de modo que “[...] o ensino da língua entendido como instrumento de comunicação ensina, mesmo sem ter consciência disso, uma série de práticas sociais e valores culturais.”⁴⁰.

As citadas autoras apresentam a cultura em três classes complementares: “Cultura com maiúsculas”, “cultura a secas” e “cultura com k”. Cultura com maiúsculas seria a cultura enciclopédica, relacionada à academia, como artes, história, religião, literatura e música, enquanto a cultura a secas, ou cultura com minúsculas corresponde aos hábitos cotidianos partilhados entre determinado grupo social, no qual todos atuam em conformidade ainda que não haja registros escritos – para Miquel e Sans (2004) esta cultura é fundamental no processo de aprendizagem de uma língua. Já a cultura com k é o conhecimento aplicado em contextos determinados, não compartilhado por todos os falantes da língua.

40

No original: “[...] enseñando lengua entendida como un instrumento de comunicación se enseña aún sin ser consciente de ello una serie de prácticas sociales y de valores culturales.”

A definição de Harris (1990) para cultura dá-se da seguinte maneira:

Cultura é o conjunto aprendido de tradições e estilos de vida, socialmente adquiridos, dos membros de uma sociedade, incluindo suas formas padronizadas e repetitivas de pensar, sentir e agir (ou seja, seu comportamento). [...] em seu sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade (Harris, 1990, p. 19-20)⁴¹.

Entende-se, então, a partir do fragmento apresentado, que cultura é algo imanente ao indivíduo, adquirida do meio em que ele vive, que reflete em sua maneira de agir, pensar, falar, vestir-se, expressar-se e portar-se. Isso independe do local em que ele se encontra, por isso ainda que uma pessoa saia de seu país de origem, ela carregará bagagens culturais, que se somam aos fatores locais e criam uma rica multiplicidade cultural. Silva (2005)⁴², citado por Maher (2020), em aula inaugural da Unicamp, assevera que um currículo multiculturalista crítico deve tematizar as diferenças para que haja compreensão delas, não apenas tolerância.

Em dezembro de 2021, existia, no Brasil, cerca de 1,3 milhão de imigrantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, doravante IBGE. Contudo, apesar da diversidade que cerca os estudantes brasileiros, muitas vezes, não são capazes de reconhecê-la e de valorizar essa multiculturalidade. Desse modo, ao apresentar aspectos culturais de um país aos seus alunos, o professor

41 No original: "Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad. incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta). [...] en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otra capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad."

42 SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

de língua estrangeira (LE) os conduz a uma reflexão acerca daquele país e de seu povo, levando-os a um entendimento que possibilita maior empatia quanto ao outro, desfaz antigos preconceitos e promove respeito mútuo.

2.2 A IMPORTÂNCIA DE PENSAR A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA A PARTIR DO SULEAR

Nesta parte do trabalho, abordamos e discutimos alguns conhecimentos em torno do ensino de língua espanhola como língua adicional, evidenciando estratégias em sentido oposto ao discurso monolíngue e ao conceito NORTEador eurocêntrico. Partimos de uma perspectiva freireana (Freire, 1987), com base também em Zolin-Vesz (2021), para apresentar a importância e o ensino de espanhol apoiado no conceito de SULEar e de interculturalidade, diferentemente do ensino exclusivo gramática tradicional.

Evidenciamos a necessidade da reflexão sobre o duo denúncia-anúncio apresentado por Zolin-Vesz (2021). Tendo em vista, necessariamente, a denúncia como a disseminação do discurso monolíngue na concepção de ensino de língua, e o anúncio que, subordinado à denúncia, concede a libertação das amarras tradicionais eurocêntricas, ou seja, a possibilidade de ensinar língua com base no conceito de SULEamento, de Paulo Freire (2018). Dessa forma, o aluno se desprenderia dessa ideologia que vê como importante somente o que vem do Norte global.

[...] os pensadores românticos acreditavam que a língua incorporava o espírito, os pensamentos e os valores da comunidade à qual estava relacionada, além de defenderem que a língua e a comunidade estavam enraizadas em um território determinado (Canagarajah⁴³ *apud* Zolin-Vesz, 2021, p. 47)

Zolin-Vesz (2021) enfatiza que o discurso monolíngue está relacionado a valores de uma comunidade, em um determinado território, ou seja, essa tríade herderiana (língua, comunidade e território), acaba por ser assimilada por “[...] um sistema autônomo, hermético e controlado por uma gramática normativa.” (Zolin-Vesz; 2021, p. 47). Logo, a predominância do ensino de gramática tradicional, NORTEadora na aprendizagem de língua espanhola como língua adicional e outras línguas em geral, estaria relacionada com o fato de que o discurso monolíngue advém de um território que se vê superior aos demais.

A perspectiva monolíngue contribui para o ensino bancário. Cabe salientar que, segundo Freire (1987), esse ensino idealiza o professor como único detentor de saber, não possibilitando uma troca de conhecimentos entre professor e aluno. É como se o professor depositasse seu conhecimento e o aluno como um cofre vazio, sem saberes, apenas o recebesse. Desse modo, o adestramento de ensino tradicional e culturalmente Ocidental, assim como o ensino bancário, impossibilitam outras formas de saberes, com base em outras culturas, uma vez que exclui uma perspectiva apoiada no SULeamento do ensino de línguas.

O conceito de SULear “[...] significa deslocar a lógica das relações sociais de saber-poder, que privilegiam os conhecimentos produzidos no Norte em detrimento dos conhecimentos produzidos no Sul” (Zolin-Vesz, 2021, p. 52). É importante evidenciar que o Norte e o Sul referidos não estabelecem relações exclusivamente geográficas. O conceito do Sul “É uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado [...]” (Santos, Araújo; Baumgartem, 2016, p. 16). Desse modo, temos o Sul que, na perspectiva epistêmica, representa o grupo marginalizado; o Norte, os dominantes, colonizadores do poder, do saber, do ser.

A interculturalidade crítica não objetiva aceitar as diferenças, mas questioná-las. Quem determina a importância de uma ou outra cultura? Por que há estereótipos e culturas marginalizadas em oposição às dominadoras?

Segundo Anjos, Fonseca e Cruz:

A predominância das produções europeias no estudo da América Latina, possivelmente, é outro fator que dificulta o aparecimento das vozes latinas acerca da sua própria região. Esse conhecimento acumulado durante anos privilegiou a narrativa dos colonizadores em detrimento dos povos que compõem o território latino, de modo que em espaços onde o conhecimento científico predomina como é o caso da escola, percebe-se a reprodução dessas narrativas que além de reduzirem a compreensão do estudante acerca da história do seu próprio povo, influencia no seu processo de identificação e pertencimento (Anjos; Fonseca; Cruz, 2023, p. 118).

Julgamos pertinente salientar o que assevera Candau (2020, p. 680), a educação intercultural crítica não se reduz “à mera visibilização de diversos grupos socioculturais, assumindo um enfoque exclusivamente descritivo e turístico, não questionando as relações de poder presentes entre os diferentes grupos socioculturais [...]”. Nesse sentido, reforçamos a importância de SULear a educação linguística em língua espanhola, fomentando a manifestação de diferentes vozes da América Latina, sem estereótipos e preconceitos, constituindo uma abordagem acolhedora, mas que também questiona as desigualdades e busca empoderamento dos que foram historicamente marginalizados.

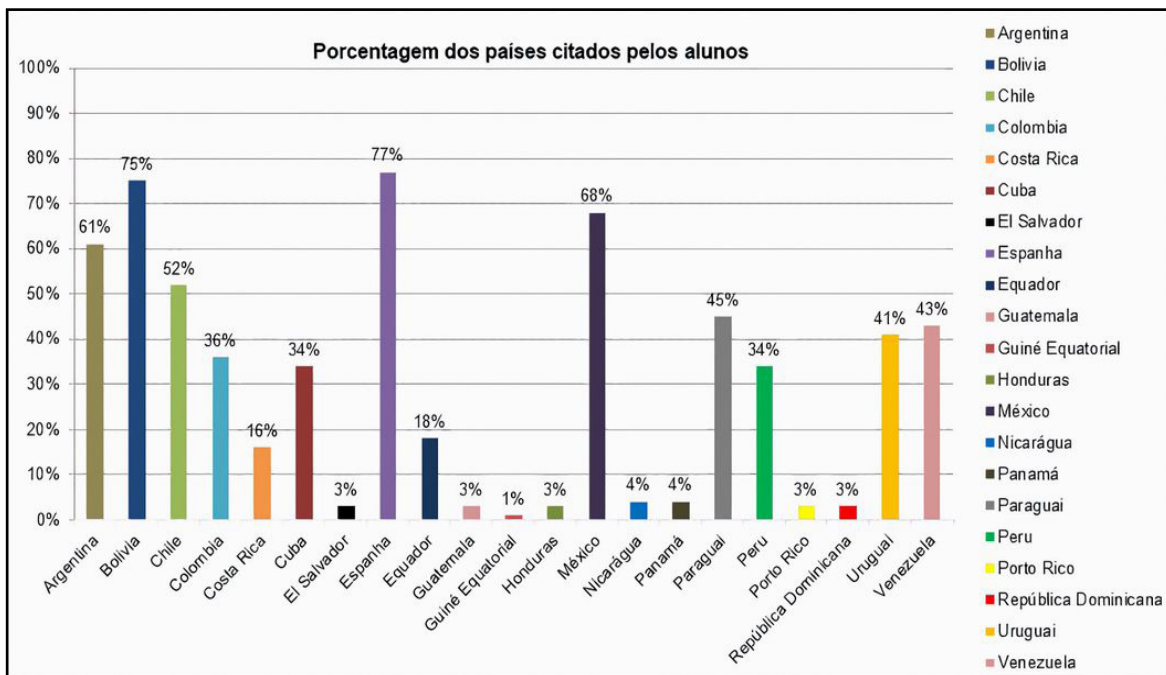
3. PERCURSO ANALÍTICO

A partir do questionário aplicado nas turmas de 3º ano do ensino médio, A, B, C e D, de uma escola, e turmas A e B, de outra escola, realizamos o levantamento de dados com base nas respostas dos alunos, para verificar sua relação com os aspectos culturais da Bolívia. Considerando o limite de espaço do capítulo, selecionamos as respostas referentes a três questões (1, 4 e 5). Os resultados foram discutidos à luz do percurso teórico apresentado.

Na primeira pergunta, os alunos deveriam citar os países que têm como idioma oficial a língua espanhola.

Questão 1: Você sabe quais países têm a língua espanhola como língua oficial? Cite-os.

Gráfico 1 - Porcentagem dos países citados pelos alunos



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Percebe-se que, dentre os 92 alunos, 77% das respostas mencionaram a Espanha. Fica evidente a relação entre língua e nação, espanhol e Espanha, assim como inglês e Inglaterra, português e Portugal, por exemplo. Conforme abordado no referencial teórico, é importante não restringir essa visão para que não sejam silenciadas outras culturas que também apresentam o espanhol como língua oficial.

Seguindo a análise dos resultados, 75% das respostas citaram a Bolívia, evidenciando duas possíveis hipóteses: 1) os estudantes aparentemente sabiam que, na Bolívia, é falado o espanhol, além de outras línguas; 2) eles podem ter citado a Bolívia porque notaram que era objeto de pesquisa do questionário.

A primeira hipótese confirma que os estudantes não veem a língua espanhola apenas como pertencente à Espanha, mas que também reconhecem o espanhol como língua oficial de vários países da América Latina.

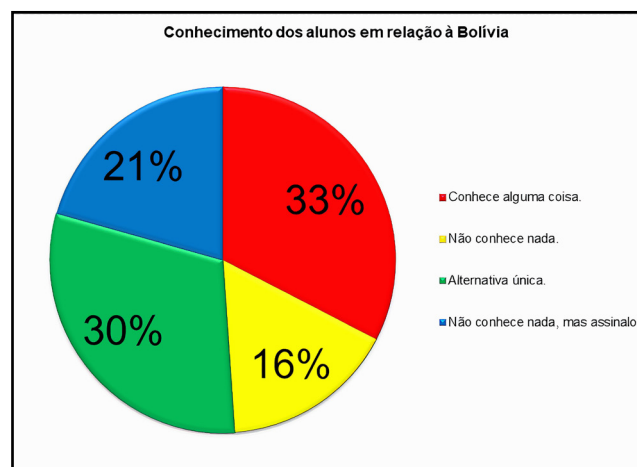
A segunda hipótese foi levantada porque, nas perguntas seguintes, questionamos a relação deles com o país em questão e a maioria apontou que não conhecia ou que conhecia parcialmente algo sobre a Bolívia, como será apresentado na análise seguinte, correspondente a questão de número 4.

Questão 4: O que você conhece da cultura boliviana? Quais influências você já viu desse país aqui em MS (língua, comida, vestimenta, costumes, datas festivas, outros)?

Assinale o que você já conhece (viu, leu, experimentou) sobre a Bolívia:

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Saltenha | <input type="checkbox"/> Língua Aimará | <input type="checkbox"/> Puerto Suárez |
| <input type="checkbox"/> Cholas ou cholitas | <input type="checkbox"/> Carnaval de Oruro | <input type="checkbox"/> Santa Cruz de la Sierra |
| <input type="checkbox"/> Día de La Paz | <input type="checkbox"/> Diabladas | <input type="checkbox"/> Marcelo Moreno |

Gráfico 2 - Conhecimento dos alunos em relação à Bolívia



Fonte: Elaboração própria, 2022.

No gráfico 2, observamos que, no total dos alunos, apenas 33% deles conhecem algo e reconhecem algumas das alternativas disponibilizadas como pertencentes à cultura boliviana. Outros 30% podem ter entendido a questão como se fosse única, porque não responderam a primeira parte, mas assinalaram, na sequência, uma alternativa. Na pergunta em destaque, era para ser respondido, em primeiro lugar, seu conhecimento em relação à cultura boliviana e, em segundo, assinalar algo que já tenha visto, conhecido do país em questão. Dando sequência à análise dos resultados, 21% escreveram que não conhecem, porém assinalaram as alternativas, os outros 16% colocaram que realmente não conhecem nada e não escolheram nenhuma das opções.

Além disso, as respostas da questão acima também fomentaram mais duas hipóteses. A primeira é de que eles não sabiam da origem dos elementos que assinalaram, porque alguns alunos escreveram que não conheciam nada da cultura boliviana e, na sequência, assinalaram elementos correspondentes ao país citado, como no exemplo a seguir:

Figura 1 - Participante 1 escreveu não/nada, mas assinalou

4. O que você conhece da cultura boliviana? Quais influências você já viu desse país aqui em MS (língua, comida, vestimenta, costumes, datas festivas, outros)?

não conheço nada

Assinale o que você já conhece (viu, leu, experimentou) sobre a Bolívia:

<input type="checkbox"/> Saltenha	<input type="checkbox"/> Língua Aymará	<input checked="" type="checkbox"/> Puerto Suárez
<input type="checkbox"/> Cholas ou cholitas	<input type="checkbox"/> Carnaval de Oruro	<input type="checkbox"/> Santa Cruz de la Sierra
<input checked="" type="checkbox"/> Dia de La Paz	<input type="checkbox"/> Diabladas	<input type="checkbox"/> Marcelo Moreno

4. O que você conhece da cultura boliviana? Quais influências você já viu desse país aqui em MS (língua, comida, vestimenta, costumes, datas festivas, outros)? *não conheço, e não lembro*

Assinale o que você já conhece (viu, leu, experimentou) sobre a Bolívia:

<input checked="" type="checkbox"/> Saltenha	<input type="checkbox"/> Língua Aymará	<input type="checkbox"/> Puerto Suárez
<input type="checkbox"/> Cholas ou cholitas	<input type="checkbox"/> Carnaval de Oruro	<input type="checkbox"/> Santa Cruz de la Sierra
<input type="checkbox"/> Dia de La Paz	<input type="checkbox"/> Diabladas	<input type="checkbox"/> Marcelo Moreno

Fonte: Questionário do participante 1.

Em outras palavras, alguns conhecem elementos da cultura boliviana, mas não os reconhecem como pertencentes ao país. Esse fato pode estar associado ao que Zolin-Vesz (2021) indicou em sua pesquisa, em relação ao discurso monolíngue e a predominância do ensino de gramática tradicional, NORTEadora na aprendizagem de língua adicional. Pois, os alunos, nessas aulas, ficam geralmente presos aos conhecimentos decorrentes de um território que é concebido como superior aos outros e, com isso, não conhecem aspectos culturais de diferentes países, não discutem e não questionam estereótipos e preconceitos.

A segunda suposição feita é que, na compreensão dos alunos, elementos como vestimenta, comida, feriado nacional etc., não são representativos da cultura, já que houve casos em que o estudante respondeu que não conhecia a cultura, mas sim alguns alimentos e roupas, conforme observado:

Figura 2 - Participante 2 não reconhece feriado como parte da cultura

4. O que você conhece da cultura boliviana? Quais influências você já viu desse país aqui em MS (língua, comida, vestimenta, costumes, datas festivas, outros)?

não conheço nada

Assinale o que você já conhece (viu, leu, experimentou) sobre a Bolívia:

<input type="checkbox"/> Saltenha	<input type="checkbox"/> Língua Aymará	<input checked="" type="checkbox"/> Puerto Suárez
<input type="checkbox"/> Cholas ou cholitas	<input type="checkbox"/> Carnaval de Oruro	<input type="checkbox"/> Santa Cruz de la Sierra
<input checked="" type="checkbox"/> Dia de La Paz	<input type="checkbox"/> Diabladas	<input type="checkbox"/> Marcelo Moreno

Fonte: Questionário do participante 2.

Figura 3 - Participante 3 não reconhece comida como parte da cultura

4. Não sei nada da cultura, na comida: tem salteña, carne com pequi.

Fonte: Questionário do participante 3.

Os casos observados reforçam a importância de trabalhar conhecimentos de aspectos culturais (comida, vestimenta, entre outros), questionar nossas próprias concepções e buscar informações, refletir e discutir sobre elas. O que é cultura? O que representa determinado feriado? Há celebrações específicas relacionadas a determinado feriado? Qual é a origem histórica, política ou religiosa do feriado? De que forma uma cidade vizinha, localizada em outro país, relaciona-se com o município brasileiro? Como se estabelecem as relações comerciais, familiares, de trabalho, da educação? O que um prato típico traz em sua história e na relação entre as pessoas, os ingredientes e a terra? O que pode haver de memória afetiva no consumo de determinado alimento?

Figura 4 - Participante 4 assimila elementos culturais de outros países

4. O que você conhece da cultura boliviana? Quais influências você já viu desse país aqui em MS (língua, comida, vestimenta, costumes, datas festivas, outros)?
Comida: eu sei sopa paraguá e Salteña.

Fonte: Questionário do participante 4.

Figura 5 - Participante 5 assimila elementos culturais de outro país

4. O que você conhece da cultura boliviana? Quais influências você já viu desse país aqui em MS (língua, comida, vestimenta, costumes, datas festivas, outros)?
A influência sob o Dia de los Muertos que é comemorado no mesmo dia do Finado.

Fonte: Questionário do participante 5.

Nas duas respostas anteriores, os estudantes associam a sopa paraguá e a celebração do “día de los muertos” à cultura boliviana. Possivelmente, tenham entrado em contato com esses

elementos em âmbito familiar, nas redes sociais ou mesmo em instituição de ensino, mas sem uma reflexão sobre a história e a contribuição para a representação identitária de um determinado grupo.

Figura 6 - Participante 6 demonstra não aprender a cultura boliviana, nas aulas de língua espanhola

5. Sobre os elementos bolivianos que conhece, você teve contato com eles na escola ou em outro lugar? Se foi na escola, em qual matéria? *Nem em espanhol tive contato*

Fonte: Questionário do participante 6.

Na resposta do participante 6, é evidenciada a insatisfação em não aprender sobre a cultura boliviana nem mesmo nas aulas de espanhol. Conforme Miquel e Sans (2004), a cultura é indispensável dentro das salas de aulas, especialmente, na educação de línguas adicionais. Desse modo, essa resposta indica marcas de colonialidade, revelando que mesmo com discussões sobre interculturalidade crítica, alguns docentes e materiais didáticos ainda focam apenas em estudos gramaticais e silenciam aspectos da cultura, sobretudo da América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordamos questões fundamentais referentes à cultura e à interculturalidade crítica na educação linguística em espanhol. Dar um passo além do ensino da gramática tradicional, de superar a apresentação de aspectos culturais como se fosse mera curiosidade, é fundamental para evitar visões estereotipadas e preconceituosas. É importante questionar as relações de poder, de saber e de ser que valorizam determinadas culturas em detrimento de outras. Nesse sentido, as aulas de espanhol devem contemplar diferentes vozes que estavam/estão marginalizadas.

Nas percepções dos estudantes entrevistados sobre a Bolívia, notamos pouco conhecimento sobre elementos característicos como a saltenha cuja presença é muito comum em território sul-mato-grossense, ou mesmo na cidade mencionada, Puerto Suárez, vizinha ao estado. Tínhamos como hipótese que o público, sendo constituído por adolescentes, pudesse conhecer, por exemplo, o jogador de futebol Marcelo Moreno que já atuou em times brasileiros. Se há desconhecimento sobre o que mencionamos, inferimos que menos ainda se discutem as relações de poder e a invisibilização de determinados países, seja em aulas, na mídia, na sociedade.

No decorrer das análises das respostas dos questionários aplicados, refletimos sobre a responsabilidade do professor no exercício de sua profissão, pois o docente tem papel fundamental para fomentar discussões, trazer materiais que interrompam as reproduções da colonialidade, que garantam a presença e as reflexões dos povos latinos na formação dos alunos da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Acassia; FONSECA, Jonathan Nascimento; CRUZ, Liliane dos Santos. (Re) discutindo identidades latino-americanas na formação do professor de Espanhol em contexto sergipano. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 115–126, 2023. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/692>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HARRIS, Marvin. **Antropología Cultural**. Primera Edición. El libro de bolsillo. Madrid: Alianza editorial, 1990.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Interculturalidade e o ensino crítico de línguas e de suas literaturas**. Youtube, 5 de out. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aEoaRorAPCQ&t=3428s>. Acesso em: 30 out. 2023.

MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. **Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera**, Red ELE, Marzo 2004.

PORTAL DE ACESSO A CARTAS E SERVIÇOS. **Ensino Médio em Tempo Integral - Escola da Autoria**. Disponível em: <https://www.cartasdeservicos.ms.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral-escola-da-autoria>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 43, set/dez, p. 14-23, 2016.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Por um redimensionamento do ensino de línguas na terra de Paulo Freire. **Abehache**, n. 19, p. 45-55, 1º semestre de 2021.

9

*Fabiana Poças Biondo
Matheus Cardoso*

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA:

ABORDAGEM DE *FAKE NEWS*
EM LIVROS DIDÁTICOS

Em tempos do digital e da (des)informação em massa, torna-se fundamental que a sala de aula da educação básica contemple dinâmicas relacionadas aos contextos digitais, principalmente no que se refere à sua esfera crítica de utilização. Buscamos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientações a respeito do trabalho multimodal, que englobaria o uso das redes e consequentemente a temática das *fake news*. Não temos por foco discutir aqui os problemas relacionados à BNCC. Podemos encontrar como orientação neste documento, nas competências específicas de linguagem previstas para o ensino fundamental, algumas orientações a propósito do trabalho com linguagens multimodais típicas de ambientes digitais e com as tecnologias em si. Conforme podemos observar na Base Nacional Comum Curricular:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos⁴⁴ (BNCC, 2018, p. 65).

O terceiro ponto da BNCC destaca a importância de utilizar diferentes linguagens para se expressar e compartilhar informações em diversos contextos. A abordagem ampla de linguagens, como a verbal (oral ou escrita), corporal, visual, sonora e digital, permite uma comunicação multifacetada. O sexto ponto ressalta a necessidade de compreender e utilizar tecnologias digitais de informação

44

Os números são referentes às competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental propostas pela BNCC. No total, são 6 competências.

e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética. Em um mundo cada vez mais digital, a competência em lidar com tecnologias é crucial. A BNCC reconhece que o simples domínio técnico não é suficiente; é essencial desenvolver habilidades críticas e éticas no uso dessas tecnologias.

Apesar de a BNCC não ser específica quanto a *fake news*, os pontos supracitados tratam da importância de trabalhar com tecnologias de forma crítica, deixando aberta a possibilidade de abordar, ou não, essa temática tão presente no dia a dia dos alunos. Ao apontar para a necessidade de compreender e utilizar tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética, inclusive em práticas escolares, embora não seja específica, prenuncia a importância de discutir e problematizar a criação e proliferação de informações incorretas nos dias atuais.

A falta de especificação da temática na BNCC permite que ela seja, ou não, abordada em sala de aula. Dado o caráter normativo desse documento, a expectativa é que ele forneça orientações sobre os objetivos de conhecimento a serem contemplados no ensino. Desta forma, a BNCC deixa a cargo dos docentes e dos autores de livros didáticos (LDs) e outros agentes educacionais a decisão por trabalhar, ou não, com uma temática de grande relevância nos dias atuais, especialmente nas aulas da área de linguagem.

Conforme afirmam Delmazo e Valente (2018, p. 159)

A ampliação do consumo de notícias por *sites* de redes sociais também fomenta um novo tipo de concorrência com os media tradicionais. As *fake news* se assentam, também, na crise de confiança dos leitores nos veículos tradicionais.

Com o advento da *internet*, a (des)informação está a apenas um clique de distância. O século XXI está repleto de tecnologias digitais, pela qual a informação tem altos índices de propagação, seja ela verdadeira ou falsa. Ainda, grandes veículos de informação se encontram em crise (Delmazo; Valente, 2018 e Silva, 2021), tentando competir com a velocidade que a notícia falsa é propagada no mundo digital.

No âmbito da comunicação, a busca pela precisão jornalística enfrenta o desafio de competir com a velocidade de propagação das notícias falsas. Contudo, essa parece ser uma batalha perdida. O tempo necessário para apurar uma notícia e publicá-la de forma coesa com veracidade dos fatos em um veículo de comunicação é infinitamente maior do que a rápida criação de uma notícia falsa, fabricada, na qual a verdade cede lugar ao interesse e às intenções do enunciador (D'ancona, 2018 e Kakutani, 2018).

(...) as mentiras, as manipulações e as falsidades políticas enfaticamente não são o mesmo que a pós-verdade. A novidade não é a desonestidade dos políticos, mas a resposta do público a isso. A indignação dá lugar à indiferença e, por fim, à convivência. A mentira é considerada regra, e não exceção, mesmo em democracias. (...) Não esperamos mais que nossos políticos eleitos falem a verdade: isso, por enquanto, foi eliminado do perfil do cargo ou, no mínimo, relegado de forma significativa da lista de atributos requeridos (D'ancona, 2018, p. 34-35)

Um aspecto fundamental abordado é a transformação das expectativas em relação à veracidade dos discursos políticos. Esse contexto instiga uma reflexão mais ampla sobre como a relação entre a verdade e a política se transformou, enfatizando a necessidade de compreender não apenas as práticas desonestas, mas também a resposta e tolerância do público diante delas. O cenário delineado sugere uma realidade na qual a mentira política não apenas é mais aceita, mas também se torna parte integrante do ambiente político, desafiando as normas tradicionais de integridade e transparência.

A onda de caos desinformativo que mergulha a *internet* e seus usuários pode ser vencida? Talvez sim; mas, certamente não será competindo com a velocidade com que uma *fake news* é divulgada. Veículos jornalísticos sérios precisam continuar apurando as notícias, mesmo que leve um tempo maior que a produção e divulgação de uma desinformação, a fim de noticiar os fatos com a maior

veracidade possível. Sacrificar a apuração jornalística para atender a rapidez exigida pelas mídias sociais e maximizar o número de cliques é contribuir para o emaranhado de (des)informação.

A notícia falsa é, portanto, um problema sério, que deve ser abordado com crianças e adolescentes. Ela ameaça a confiança no jornalismo, a liberdade de expressão e a democracia. Nesse contexto, reforçamos a importância de educar para a conscientização a respeito da não neutralidade da linguagem. Ao longo deste capítulo, analisaremos LDs de língua portuguesa, a partir da perspectiva do letramento crítico (Costa, 2011; Emanuel, 2021; Freire, 2001; Luke, 2012; Terra, 2013 e Vasquez, 2017), com o objetivo de discutir se e de que modo a temática é, ou não, abordada nesses materiais.

O letramento crítico oferece uma lente através da qual podemos examinar não apenas os aspectos linguísticos e gramaticais, mas também as representações culturais, sociais e ideológicas presentes nos materiais didáticos, por isso a importância dos autores supracitados. Ao adotar essa abordagem, buscamos identificar como os livros didáticos contribuem para a construção de significados, promovem a diversidade de vozes e perspectivas, ou, ao contrário, reproduzem discursos hegemônicos ou não trabalham significativamente a temática da desinformação. Além disso, a análise crítica dos livros didáticos permite-nos questionar e repensar as práticas pedagógicas, fomentando o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, voltada para a promoção do pensamento crítico entre os estudantes.

Discutiremos sobre possibilidades de minimizar (ainda que timidamente, mediante a velocidade de propagação já mencionada), a onda de desinformação, com foco não na rapidez da apuração jornalística, mas na formação de um sujeito crítico, capaz de identificar uma notícia falsa e agir perante isso – seja não compartilhando, ou até mesmo denunciando.

O livro didático (LD) é um aporte importante para o andamento da aula, embora não possa ser tomado como único. Sua importância reside na sua capacidade de fornecer estrutura e conteúdo para o planejamento de aulas, auxiliando os professores na organização de seus planos de ensino. Além disso, serve como um guia que pode ser adaptado e complementado pelo educador, permitindo uma abordagem personalizada conforme as necessidades específicas da turma e os objetivos pedagógicos estabelecidos.

É fundamental que o livro didático, além de fornecer estrutura e conteúdo, também promova a criticidade entre os estudantes. Faz-se necessário que ele incorpore abordagens que incentivem a análise crítica, questionamento e discussão. Analisaremos na coleção de LDs “Tecendo Linguagens”, do 6º ao 9º da editora IBEP, se a temática é abordada, e de que forma o faz – a partir de referencial teórico orientado para uma educação emancipatória. Inicialmente, tratamos da metodologia do estudo, seguida por estudos sobre desinformação e sobre letramento crítico. Na sequência, realizamos uma análise qualitativa, exploratória e interpretativista do material didático, encerrando o capítulo com algumas reflexões.

METODOLOGIA

Para atender ao escopo deste capítulo, a temática foi analisada na versão digital e física da coleção de LDs “Tecendo Linguagens”, da editora IBEP, do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental, anos finais. Os sumários, unidades e capítulos dos livros foram analisados no intuito de verificar o momento, o contexto e a situação em que a temática é abordada, e de que forma. Ainda, na versão digital utilizamos a ferramenta de busca presente em leitores de PDF, para localizar os seguintes termos relacionados à temática: *fake news*, desinformação, má informação, malinformação, informação, notícia falsa e notícia.

A partir dos resultados dessas buscas, fizemos uma análise qualitativa, interpretativista e exploratória. Conforme Bortoni-Ricardo aponta (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. É através dessa perspectiva que analisamos os trechos da coleção em que a *fake news* foi focalizada, que se constituíram como *corpus* deste capítulo. A pesquisa qualitativa permite a exploração do significado (Kendall, 2018 e Coiro *et al.*, 2018), o que faremos sobretudo a partir da ótica dos estudos de letramentos críticos e da pós-verdade.

Desse modo, fizemos uma coleta de dados a partir do material didático de maneira a averiguar duas questões de investigação centrais que motivaram a pesquisa: os LDs da editora IBEP analisados abordam a temática da *fake news*/desinformação? Eles abordam a temática da *fake news*/desinformação de modo a apoiar um trabalho com letramentos críticos na sala de aula? Além das edições destinadas ao uso dos alunos, também visamos analisar as edições de uso do professor. Além das questões já supracitadas, buscamos analisar de que forma a coleção de livros didáticos oferece o suporte necessário para a realização das aulas sob uma perspectiva crítica.

FAKE NEWS E DESINFORMAÇÃO

Conforme sintetizaram Rocha e Biondo (2020), *fake news* é um conceito relativo a uma “informação falsa”, que, em geral, tem apelo sensacionalista e que costuma ser apresentada como um fato/verdade, circulando sobretudo na *internet*. Ao ser fabricada, conforme lembraram as autoras, notícias falsas podem se tornar virais, a depender do número de vezes em que são compartilhadas. Elas remetem, portanto, à desinformação típica dos tempos atuais e das redes sociais, e podem ser apresentadas na forma de notícias (como sugere seu nome mais comum), ou na de outros textos, de outros gêneros.

Principalmente os digitais. Ainda, a criação de uma *fake news* não ocorre de forma neutra, há interesse(s) de grupos e indivíduos.

Não é de hoje que a mentira acompanha a civilização humana. Porém, com a invenção da imprensa de Gutenberg em 1439 e 1440, sua circulação foi ampliada e ganhou ainda mais força na sociedade moderna com o advento da *internet*. As notícias falsas estavam presentes desde a criação dos pasquins na Itália do século XVI, que na maioria das vezes compartilhavam mentiras a respeito de personalidades da época (Delmazo; Valente, 2018). As pressões sobre a verdade atualmente estão muito mais complexas, desafiadoras e traiçoeiras. O compartilhamento dessas informações falsas, manipuladas ou imprecisas vem varrendo as redes sociais, acarretando sérios problemas para a sociedade e ameaçando a nossa democracia que tem como um de seus pilares o acesso à informação fiável e amplamente divulgada (D'ancona, 2018).

Atualmente, é comum vermos o termo *fake news* sendo usado nas redes e em grandes veículos de comunicação. Nem sempre esse uso ocorre de forma correta. Por exemplo, usa-se a mesma terminologia para definir outros fenômenos, como a manipulação fotográfica, *clickbait*s, teorias da conspiração, sátira e paródia de notícias reais, propaganda política, rumores e boatos (Mello; Martínez-Ávila, 2021; Recuero, 2020). A generalização também contribui para a disseminação de desinformação, invalidação de notícias verdadeiras e ataques à imprensa tradicional. Wardle e Derakhshan (2017) afirmam que o termo *fake news* não é aplicável para dar conta de toda a dimensão da desordem informacional.

Pesquisadores como Recuero (2020), Mello e Martínez-Ávila (2021) adotam as seguintes terminologias para definir os mais variados tipos de desinformação:

Quadro 1 – Terminologias relativas ao conceito de desinformação

<i>Disinformation/Desinformação</i>	Informações falsas, fabricadas ou manipuladas, conscientemente compartilhadas para gerar danos, manipular e influenciar a opinião pública, atingindo parcelas consideráveis da população.
<i>Misinformation/Má informação</i>	Informações errôneas, que não são espalhadas de modo intencional. Acabam se assemelhando a boatos e não visam atingir uma determinada população.
<i>Malinformation/Malinformação</i>	Informação verdadeira compartilhada para gerar danos. Conteúdo da esfera privada movido para a esfera pública, tal como imagens íntimas, fotos e informações pessoais.

Fontes para elaboração da tabela: Recuero (2020), Mello e Martínez-Ávila (2021).

Apesar dessas nomeações, que também nos parecem mais adequadas, mantivemos o uso de *fake news* neste estudo por ser o mais comumente reconhecido e por ser o termo ainda utilizado nos LDs. As *fake news*, na maioria das vezes, não visam fazer o leitor acreditar de imediato. Um de seus principais objetivos é semear dúvidas, inundar o leitor com uma onda de (des)informação, para deixá-lo confuso.

A onda de (des)informação é característica da pós-verdade e utilizada para atender interesse de indivíduos ou grupos (D'ancona, 2018; Kakutani, 2018). Um sujeito no mundo contemporâneo tem facilmente acesso à rede e suas mais variadas funções, uma vez que a sociedade se encontra cada vez mais conectada. Apesar dos benefícios advindos da *internet*, é inegável que ela é a maior responsável pela propagação de desinformação e veículo fundamental à política neoliberalista.

Os aplicativos são criados para reter nossa atenção, a fim de atender uma necessidade do capital para vender produtos. Em geral, os algoritmos são projetados para bombardear o usuário com informação, sem checagem prévia ou qualquer tipo de filtro. Um algoritmo criado para reter a atenção, junto a uma notícia falsa de apelo emocional, é o cenário ideal para a proliferação e reprodução

da notícia falsa. A verdade deixa de ser fato, e passa a ser lida apenas sob uma perspectiva, perdida em meio a um infinito número de (des)informação.

Conforme Silva (2021) afirma, vivemos em um cenário de pós-verdade, e o jornalismo brasileiro está em crise, pois, tem perdido o aspecto de autoridade para definir o que é notícia. A descredibilização dos veículos tradicionais, aliada à facilidade que os usuários encontram em criar perfis, *blogs*, páginas etc., facilitaram a circulação de notícias (sejam elas verdadeiras ou não). Enquanto os jornalistas de profissão em geral seguem critérios rigorosos antes de publicar, propagadores de desinformação o fazem de maneira muito mais fácil e sem critério algum.

Como sabemos, a desinformação passou a ser utilizada pela máquina política para manipular eleições e engajar as massas. Kakutani (2018) volta ao século XX para tratar de algumas práticas discursivas utilizadas por Lênin e Hitler, que se assemelham com as de extremistas políticos do século XXI.

Não surpreende que os dois países que dominaram o lado sujo da propaganda política no século XX tenham sido os totalitários da Alemanha nazista e da União Soviética. Suas técnicas de manipular o público e de promover sua ideologia de ódio alimentaram diversas gerações de autocratas e demagogos ao redor do mundo. Lênin se especializou em fazer promessas que nunca cumpria. “Ele oferecia soluções simples para problemas complexos”, escreveu Sebestyen na biografia sobre o líder bolchevique (Kakutani, 2018, p. 173).

É notável como o extremismo político, impulsionado por técnicas de propaganda e manipulação, encontrou um novo terreno fértil com o advento da *internet*. A disseminação rápida e massiva de informações na era digital facilitou a propagação de narrativas extremistas, permitindo que ideologias de ódio alcancem um público global em tempo real.

A *internet*, embora ofereça oportunidades valiosas para o acesso à informação, também se tornou um meio eficaz para a propagação de desinformação, minando a confiança pública e alimentando o crescimento de autocratas e demagogos em diferentes partes do mundo. O poder de influência e manipulação que historicamente estava concentrado em regimes totalitários do século XX agora encontra novas formas de expressão e expansão em um ambiente digital interconectado.

A ascensão da extrema-direita ao redor do globo, bem como a ameaça à liberdade de imprensa não é causa da era da pós-verdade, mas, sintomas dela. Kakutani (2018) e D’Ancona (2018) sintetizaram que a desconfiança do público em relação à imprensa tradicional e a descrença no *mainstream* político – marcado pelo governo de George W. Bush – criaram cenário ideal em que “narrativas alternativas” pudessem se proliferar. A realidade empírica sai de cena e entra a forma como ela é contada e/ou inventada. O fato dá lugar a narrativas e ao modo como o eleitorado reage a elas, como lembraram os autores.

É impossível para os veículos tradicionais de imprensa competir com a velocidade de uma *fake news*. Enquanto os jornalistas de profissão apuram a informação, desde a elaboração da pauta, seleção das fontes, trabalho de apuração, redação e circulação da notícia, importantes passos da produção informativa, os produtores de desinformação não seguem a mesma ética. Uma notícia falsa circula primeiro e mais rápido nas redes, enquanto uma notícia verdadeira circula de forma lenta e em menos espaços. De acordo com Kakutani (2008), as *fake news* geraram mais engajamento do que as principais notícias de grandes veículos jornalísticos nas eleições presidenciais norte-americanas de 2016. No Brasil, um *post* no Facebook, repleto de desinformação e xenofobia, teria sido o estopim para o ataque a imigrantes venezuelanos em Roraima (Silva, 2021).

Uma das características mais importantes das narrativas nas mídias sociais é seu potencial de circularem para além do contexto em que foram originalmente publicadas e de serem exponencialmente compartilhadas, tornando-se em pouco tempo virais (DE FINA & GORE, 2017). Essa quantidade de compartilhamento, segundo De Fina & Gore (2017), multiplica não apenas o número de leitores da narrativa original, mas também a capacidade dos usuários de moldar a história (Silva, 2021, p. 2148).

Esse processo de amplificação e disseminação acelerada de conteúdo nas redes sociais contribui significativamente para o caos informacional. A rápida propagação de desinformação e narrativas enviesadas pode alimentar reações impulsivas e, como no caso citado, incitar ações prejudiciais na vida real. A capacidade de tais conteúdos se tornarem virais, multiplicando-se em número de leitores e impactando a percepção coletiva, destaca a urgência de abordar questões relacionadas à disseminação irresponsável de informações nas plataformas digitais.

A falta de intermediação típica das redes sociais criou a tendência em nivelar as percepções entre realidade e percepção subjetiva. Usuários das redes ficam presos em suas bolhas, que tendem a reafirmar suas convicções e, neste contexto, quem tenta diminuir/desmentir/questionar uma *fake news*, por exemplo, vira alvo dos participantes da bolha e são acusados de cumplicidade com “eles”, pessoas fora da bolha; a manipulação ocorre por meio do populismo utilizando-se do digital (Baldi, 2018, p. 146).

As *fake news* geram um engajamento avassalador e conseguem mobilizar as massas. Políticos como Trump, Bolsonaro, Putin, Johnson e outros populistas ao redor do globo utilizam-se dessa ferramenta para permanecerem no poder e mobilizar o maior número de pessoas possíveis (D’Ancona, 2018; Kakutani, 2018; Recuero, 2020 e Silva, 2021). Na pós-verdade, o discurso da realidade (verdade, explicação, fatos, evidências, razão) e percepção subjetiva

(opinião, crenças pessoais, emoções) se confundem. Há uma estratégia de desvalorização dos fatos em prol de interesses pessoais, ou de grupos. Por esse motivo, torna-se imprescindível uma educação crítica em linguagens.

LETRAMENTO CRÍTICO

O trabalho de Paulo Freire, a grande referência da criticidade na aprendizagem, foi baseado no Marxismo e filosofia fenomenológica. De acordo com o autor, a educação escolar servia a um “modelo bancário”, baseado na repetição e memorização de conteúdos que desconsidera aspectos culturais e ideológicos. Ainda, defendeu uma abordagem interativa para a alfabetização, baseada no princípio da troca mútua para haver criticidade e transformação na relação entre oprimido e opressor (Luke, 2012; Vasquez, 2017). Para Freire (1989, p. 9), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. O impacto do filósofo para a teoria dos letramentos críticos é imenso e nos acompanha até hoje. Entre seu legado, temos a ideia de letramento crítico, que:

O letramento crítico deve ser adotado e adaptado, continuando a emergir em um espectro de economias políticas, estados-nação e sistemas que abrangem desde estados autocráticos/teocráticos até estados pós-coloniais, não apenas como uma postura epistêmica, mas também como uma posição política e culturalmente transgressora que busca criar espaços para ações sociais transformadoras capazes de contribuir para a realização de uma ordem social mais equitativa (Vasquez, 2017, p. 5, tradução nossa)⁴⁵.

45

“As such critical literacy should be adopted and adapted and should continue to emerge across a spectrum of political economies, nation states, and systems from autocratic/theocratic states to postcolonial states not only as an epistemic stance but also as a political and culturally transgressive position that works to create spaces for transformative social actions that can contribute to the achievement of a more equitable social order”.

Ao ser adaptado em diferentes contextos políticos e culturais, o letramento crítico pode promover a diversidade de perspectivas e estimular o pensamento crítico em relação a informações provenientes de diferentes fontes. Isso é essencial para contrabalançar a propagação de narrativas tendenciosas que buscam influenciar a opinião pública.

De acordo com Emanuel (2021), ler, sob a perspectiva do letramento crítico, é refletir com o objetivo de entender as relações de gênero, raça, sexo, classe social que são impostas através de publicidades, LDs, jornais, *sites*, panfletos, cultos religiosos, discursos políticos etc. Ainda, entender que o conhecimento, e até mesmo o modo como ele é adquirido, não é natural ou neutro/de forma neutra; irá se basear em normas discursivas, que variam a depender de diferentes comunidades. Os significados dos textos são sempre diversos, construídos cultural e historicamente, segundo relações de poder (Costa, 2011).

O letramento crítico envolve, portanto, dar sentido aos sistemas sociopolíticos em que vivemos e estamos inseridos e, principalmente, questioná-los. Sob essa ótica, o aluno aprende a ser um participante ativo do texto, usando seus conhecimentos prévios para interpretar e entender o que de fato está escrito, bem como desenvolvendo um olhar questionador e a habilidade de agir sobre problemas sociais, a partir do arcabouço crítico e social aprendido.

Enquanto professores, portanto, é necessário propormos a reflexão crítica de aspectos socioculturais. Para tal, além do agir docente, é necessário que os suportes também propiciem a criticidade. O professor terá um trabalho mais árduo, por exemplo, caso um LD não apresente questões significativas e foque apenas em aspectos gramaticais ou permaneça na superfície mais rasa da interpretação de texto, sem considerar sua relação com o contexto sociocultural local e mais amplo. O pensamento crítico a ser desenvolvido com o aluno se dá por meio da leitura, questionamentos e reflexões a partir dos mais variados gêneros textuais, das mais variadas práticas de linguagens.

De acordo com Vasquez (2017), estudantes que desde pequenos tenham contato com a aprendizagem sobre a perspectiva do letramento crítico, provavelmente serão mais capazes de contribuir para a sociedade, justamente pelo desenvolvimento da habilidade acima mencionada, que os torna capazes de interferir, positiva e verdadeiramente, como um cidadão. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando alguém está apto a tomar decisões informadas por meio de questões como poder e controle para praticar a cidadania democrática.

Entretanto, é comum que as práticas de leitura na escola não incentivem a criticidade, de fato. Infelizmente, ainda vemos muito, na educação – em nosso caso no ensino e aprendizagem de línguas –, um processo quase mecânico, de memorização e repetição de conteúdos. Porém, o ser letrado e o ser um cidadão crítico, com agentividade, vai muito além, pois contempla interpretar textos para além de sua linearidade textual, em situações de uso da língua e de linguagens em que pesem o contexto situado e a situação discursiva, bem como a relação com outras práticas e discursos (Vasquez, 2017).

ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante da análise dos dados estatísticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020⁴⁶, nota-se que uma das coleções de livros didáticos mais adquiridos para as escolas públicas do país nos 6º e 7º anos do ensino fundamental é a coleção “Tecendo Linguagens”, da editora IBEP. Optamos por esse material por ter uma grande circulação em escolas do Brasil e na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, estado em que atuamos como professores.

46

Dados disponíveis em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 de abr. de 2019.

Dos 4 volumes que compõem a coleção da editora destinados aos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), a temática das *fake news* só é abordada nos 7º e 9º anos. Embora isso seja previsto nos documentos oficiais, acreditamos que o tema deveria ser abordado em todos os anos, dada sua urgência na atualidade.

Para este capítulo, selecionamos como recorte de análise o tratamento dado ao tema no volume destinado ao 7º ano. Neste, a temática está presente em apenas um capítulo e em uma atividade. A nosso ver, a problemática relacionada à desinformação merecia ser abordada de maneira contínua, em mais capítulos e por meio de mais textos e atividades, mesmo que não como protagonistas, mas atravessando outras temáticas. Além disso, acreditamos na importância de trabalhar com esse tema desde os primeiros anos da Educação Básica; ainda mais se tratando de uma geração que possui acesso à *internet* e alta quantidade de informações desde os anos iniciais⁴⁷.

No volume destinado ao 7º ano, que trazemos para análise, a temática se faz presente apenas no capítulo “Comunicação e sociedade”, que tem como enfoque a crise de refugiados no Brasil e no mundo e traz reportagens e notícias, gêneros textuais do campo jornalístico/midiático. Este capítulo aborda gêneros da esfera jornalística, mas os textos não abordam a temática da *fake news*. A única vez que a temática está em voga é em uma atividade intitulada: “Podcast - fake news sobre refugiados no Brasil”. A atividade sugerida no livro contém um pequeno quadro de informações que discorre sobre maneiras de identificar a veracidade de uma notícia, conforme pode ser acessado por meio do *QR Code*⁴⁸ apresentado na figura 1.

47 Dados disponíveis em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>. Acesso em: 24 de jan. de 2022.

48 O *QR Code* é criação dos autores do capítulo.

Figura 1 - O QR code irá levar à atividade retirada do LD Tecendo Linguagens, da editora IBEP, destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental.



Fonte do livro didático: Oliveira e Araújo (2018, p. 66 – 67)

A forma como é apresentada a problemática, assim como os textos de apoio presentes na atividade, são superficiais para o desenvolvimento de uma criticidade quanto ao tema. A atividade começa com uma pergunta simples, “você sabe o que é uma *fake news*?”, que poderia desembocar um debate complexo (o que, infelizmente, não podemos inferir se ocorre ou não na utilização desse material em sala de aula, dados os limites deste estudo). O LD diz o seguinte a respeito das *fake news*:

Você sabe o que são *fake news*? São notícias falsas que circulam, geralmente, em redes sociais e em mensagens instantâneas pelo celular. Essas notícias podem ter consequências desastrosas e causar verdadeiras tragédias, como agressões e até mortes (Oliveira e Araújo, 2018, p. 66).

É sintomático que, na única parte do LD em que o aluno é apresentado ao conceito de notícia falsa, a discussão seja tão simplista, de forma a pouco apoiar o trabalho do professor que se predispõe a desenvolver o letramento crítico nas aulas de línguas.

Embora reconheçamos e concordemos com as limitações de um LD para a organização do professor em sala de aula, também sabemos que, muitas vezes, ele tem sido o principal (por vezes até mesmo único) material utilizado para tal. Por esse motivo, acreditamos que ideias e problemáticas relativas à desinformação deveriam ser abordadas de forma extensa e ampla, a fim de favorecer a leitura

crítica do aluno e de fornecer um suporte adequado ao professor para a promoção do pensamento reflexivo e crítico. Para uma atividade como a proposta pelo material didático, seria necessário um planejamento maior por parte do professor, com o uso de outros textos que abordasse o tema. Como uma forma de ampliar o trabalho, a nosso ver, o LD poderia trazer exemplos de “tragédias, agressões e até mortes”, mencionadas no texto como causa das *fake news* (Figura 1).

Quando se trata do gênero textual elencado para atividade, o *podcast*, o LD não apresenta, nem mesmo no material de apoio ao professor, soluções ou meios para possíveis dificuldades que um docente pode encontrar para realizar a produção de um *podcast* em uma escola pública. Conforme podemos ver na figura relativa ao *QR code*, mesmo informações sobre o gênero em questão são bastante enxutas, não abordando de forma ampla todo um processo complexo e criativo que um *podcast* exige. Uma atividade que levaria, ao menos, um mês de planejamento por parte do professor, mais o tempo de pesquisa, discussão, roteirização, produção, edição e divulgação para serem realizadas com a turma, é apresentada de maneira passageira no LD, com pouca problematização sobre um tema tão fundamental para o desenvolvimento de criticidade e agência dos alunos.

De todo modo, o material didático discorre de maneira mais aprofundada sobre as instruções técnicas de como se criar um *podcast* (Figura 1) do que sobre a problemática da propagação de notícias falsas. Embora a atividade traga um passo a passo sobre como se identificar uma notícia falsa, poderia trazer exemplos de notícias falsas para serem exploradas quanto a essas instruções – o que poderia enriquecer a discussão e o desenvolvimento do letramento crítico em sala de aula. Poderia, por exemplo, explorar uma notícia falsa dita e reproduzida por figuras de autoridade, com fins político-partidários, ou ainda a apresentação e discussão de informação falsa que acarreta riscos à saúde pública, como as diversas *fake news* sobre vacinas da covid-19 que circularam nos últimos anos em nosso país.

O LD propõe um quadro com o objetivo de dar ferramentas para o estudante identificar se uma notícia é falsa ou não. Este quadro pode ser observado na íntegra ao acessar o *QR Code* presente na Figura 1. O item a seguir é apresentado no material didático: "Verifique se essa notícia foi publicada em *sites* confiáveis, como portais de grandes empresas jornalísticas, de instituições renomadas, de escolas e universidades" (Oliveira e Araújo, 2018, p. 66).

Em um Estado democrático, uma fonte tida como confiável seriam os canais de comunicação oficiais do governo, entretanto, em um Estado governado pelo extremismo, até mesmo os canais oficiais podem estar comprometidos. Ou seja, o item proposto pelo quadro de checagem já não consegue dar conta de um contexto de exceção-democrática, como é o caso que vivíamos no Brasil à época das análises, período em que Bolsonaro foi presidente.

Como possibilidade de ampliação da discussão nos exemplos analisados, observamos que a explicação sobre o fenômeno das *fake news* poderia ser melhor aprofundada; o que poderia se estender a toda a coleção do LD focalizado. Além disso, o material pouco abrange as nuances, estratégias e relações de poder relacionadas à desinformação, bem como à má informação e à malinformação.

Entretanto, certamente, em sala de aula, é possível ampliar o debate, trazer outros materiais e exemplos para discussão etc. Porém, tomado apenas como muleta de ensino, a coleção analisada não poderá suprir a enorme demanda crítica que o tema denota na atualidade. Mesmo no livro do professor, há apenas uma sugestão para a organização de uma roda de conversa, visando a leitura compartilhada e a reflexão sobre a temática. Isso proporciona uma oportunidade para abordar mais a fundo o tema, mas não há suporte específico no LD para orientar a condução da conversa de maneira adequada à relevância social do assunto.

Sobre a atividade que apresenta uma orientação interessante ao propor a produção de um *podcast*, temos uma proposta multimodal que permite ao aluno exercer o pensamento crítico, a depender do trabalho realizado em sala de aula. Como sugere a última etapa da atividade, a postagem dos *podcasts* realizados pelos estudantes pode promover uma maior reflexão na comunidade e integração no ambiente escolar.

CONCLUSÕES

Conforme indicado pelas análises, observa-se uma escassa presença do tema das *fake news* no material selecionado. Nos anos 6º e 8º, a temática não é mencionada, sendo abordada somente no 7º e 9º ano. No 7º ano, a discussão se restringe ao trecho apresentado na Figura 1. No 9º ano, a temática está presente e a análise do material didático será conduzida em um artigo separado, visando uma abordagem mais abrangente das questões apresentadas pelo LD.

Em suma, a menção à temática, no 7º ano, ocorre de maneira limitada e superficial, evidenciando uma baixa abordagem crítica em relação às notícias falsas. Essa discussão é relegada a apenas um capítulo do livro didático, onde predominam questões superficiais relacionadas à interpretação e à identificação dos aspectos gramaticais do texto base. Notamos, portanto, que o material falha ao apoiar o professor para o desenvolvimento de aulas de línguas sob a perspectiva do letramento crítico, especificamente no trabalho com a temática focalizada, fonte bastante interessante para uma educação nessa direção. O desenvolvimento ampliado do olhar para as notícias falsas permite uma maior exploração de seus danos à democracia e à sociedade.

Os textos apresentados nos LDs analisados não tratam de temas pertinentes à desinformação. A temática, apesar de estar presente no material didático destinado ao 7º, é abordada apenas superficialmente, limitando as possibilidades de desenvolvimento de uma reflexão aprofundada e crítica na sala de aula, bem como para o desenvolvimento da agência discente e docente.

O pouco tratamento da temática em documentos reguladores, como a BNCC, abre espaço para que as editoras não abordem de maneira satisfatória problemas gerados pelo caos informacional. Faz-se necessário então uma reflexão acerca das instruções dadas pela BNCC, e pautar o cenário em recomendações objetivas quanto à desinformação, a fim de evitar lacunas como as encontradas no material didático analisado. Acreditamos ser sintomático e alarmante que em tempos tecnológicos os estudantes pouco tenham contato com problemas relativos aos novos meios de comunicação.

Apesar de haver a presença da temática nos LDs aqui analisados, acreditamos que o aluno que obteve contato com o material didático analisado terá dificuldades para entender as diferenças entre as desinformações e os problemas gerados pelo caos (des) informacional – a depender do trabalho realizado pelo professor em sala de aula. Ainda, o material não fomenta uma reflexão crítica acerca dos textos selecionados, apresentando-se como lacunar no apoio para a realização de um trabalho crítico em sala de aula. Desse modo, destacamos a importância da ampliação dessas discussões em materiais didáticos, bem como da formação de professores de línguas para lidar com temas críticos e fundamentais aos tempos atuais, como o das *fake news*.

REFERÊNCIAS

- BALDI, Vania. Populismo digital: polarização e viralização do discurso político em rede. /n: LANGA-NUÑO, Concha; BALLESTEROS-AGUAYO, Lúcia. **Movimientos populistas en Europa**: la actualización del discurso totalitario en los medios de comunicación actuales y su repercusión en la opinión pública. Sevilla, Espanha: Egregius, 2018. p. 137-152.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 135.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COIRO, Julie; KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin; DONALD, J. Leu. Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. /n: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **Researching new literacies**: Design, theory, and data in sociocultural investigation. New York: Peter Lang Verlag, 2018. p. 1-21.
- COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? **Revista X**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24607/16917>. Acesso em: 06 nov. 2021.
- D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: A nova guerra contra os fatos em tempos de fake News. 1.ed. São Paulo: Faro Editorial, 2018.
- DELMAZO, Caroline; VALENTE, Jonas. C. L. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, v. 18, n. 32, p. 155-169, 2018. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/2183-5462_32_11. Acesso em: 6 set. 2021.
- EMANUEL, Geraldo. O letramento, a criticidade e o letramento crítico. **Revista PINDORAMA**, v. 12, n. 1, p. 201-221, 2021. Disponível em: <http://www.publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/732>. Acesso em: 28 out. 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade**: notas sobre a mentira na era Trump. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.
- KENDALL, Lori. The conduct of qualitative interviews: research questions, methodological issues, And Researching Online. /n: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **Researching new literacies**: Design, theory, and data in sociocultural investigation. New York: Peter Lang Verlag, 2018. p. 133-149.

LUKE, Allan. Critical literacy: Foundational notes. **Theory into practice**, v. 51, n. 1, p. 4-11, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2012.636324>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MELLO, Mariana Rodrigues Gomes de; MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel. Desinformação, verdade e pós-verdade: reflexões epistemológicas e contribuições de Piaget. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 7, n. 2, p. 108-127, 2021. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiin/article/view/5480>. Acesso em: 30 ago. 2021.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6ºano. 5ª ed.** Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7ºano. 5ª ed.** Barueri: IBEP, 2018.

RECUERO, Raquel. #FraudenasUrnas: estratégias discursivas de desinformação no Twitter nas eleições 2018. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 3, p. 383-406, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/vKngbPRMJxbypBVRLYN3YTB/?lang=pt#>. Acesso em: 13 set. 2021.

ROCHA, Patrícia Graciela; BIONDO, Fabiana. É fato ou é fake? Notícias falsas e pós-verdade no ensino de língua portuguesa. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/65943>. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, Izabel da. "Bota fogo nesses vagabundos!": entextualizações de xenofobia na trajetória textual de uma fake news. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2123-2161. Campinas, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659789>. Acesso em: 30 ago. 2021.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 out. 2021.

VASQUEZ, Vivian Maria. Critical Literacy. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, 2017. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-20>. Acesso em: 3 nov. 2021.

WARDLE, Claire; DERA KHSHAN, Hossein. **Information Disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making.** Strasbourg: Council of Europe, 2017.

ORGANIZADORES/AS



Dra. Patrícia Graciela da Rocha

Professora associada da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS/Campo Grande-MS atuando no Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Estudos de Linguagens - PPGEL - como professora de Língua Portuguesa, Linguística e Práticas de Ensino nos cursos de Letras Português/Espanhol (EaD e presencial) da FAALC e na Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN - na UFMS. Mestrado e Doutorado em Linguística (bolsista CNPq - 2008) pela UFSC na área de Variação Linguística e Ensino. Fez estágio pós-doutoral na Universidad Autónoma Metropolitana (México/2020) na área de Políticas Linguísticas sob supervisão do Prof Dr Rainer Enrique Hamel.



Ma. Ivonete Nink Soares

Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da FAALC/UFMS CG na área de concentração: Linguística e Semiótica, na linha de pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino, sob orientação da Profa Dra Patrícia Graciela da Rocha. Estuda a questão indígena na perspectiva decolonial, especialmente as práticas docentes decoloniais que envolvem o trabalho com as literaturas produzidas por indígenas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação - (Geple-CNPq/UFMS) sob coordenação da Profa Dra Daniela Kanashiro e Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas (socio)linguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN sob coordenação da Profa Dra Patrícia Graciela da Rocha - na UFMS.



Me. Lucas de Souza Machado

Doutorando do Programa de Pós-Graduação Estudos de Linguagens (PPGEL) pela FAALC da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ Campo Grande), na área de Linguística e Semiótica, na linha de pesquisa Linguagens, Identidades e Ensino sob orientação da Prof. Dra. Patrícia Graciela da Rocha, 2022-2025. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação - (Geple-CNPq/UFMS) sob coordenação da Profa Dra Daniela Kanashiro e Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas (socio) linguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN sob coordenação da Profa Dra Patrícia Graciela da Rocha - na UFMS. Professor de língua portuguesa da SEED/MS (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul) e Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 2023-2024.

AUTORES/AS



Ana Karla Pereira de Miranda

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Estudos de Linguagens (Linguística e Semiótica) pelo programa de pós-graduação Mestrado em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Letras - Licenciatura - com habilitação em Português e Espanhol pela mesma universidade. Atualmente, é professora adjunta do Curso Letras Português-Espanhol, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc) da UFMS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6016362239387981>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2151-0021>

E-mail: ana.miranda@ufms.br



Bianca da Costa Borges

É professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (REME) e graduada em Letras com habilitação em Português-Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAALC/UFMS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1964395975839561>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8292-9364>

E-mail: profbiancaborges@gmail.com



Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

É doutora e mestre em Educação pela USP, graduada em Letras Português e Espanhol pela Unesp, campus de São José do Rio Preto, e professora associada, na UFMS. Atua no curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, ambos da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação - Geple, UFMS/CNPq, e membro do Grupo de Pesquisa em Elaboração e Análise de Material Didático de Espanhol como Língua Estrangeira - Gemadele, UFS/CNPq. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: educação linguística, educação a distância, formação de professores, avaliação, material didático e tecnologias.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8575589038783840>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5017-1420>

E-mail: daniela.kanashiro@ufms.br



Diogo Burlamaqui

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Estácio de Sá. Atualmente é Policial Penal Federal, professor voluntário de língua portuguesa para migrantes internacionais, no projeto UEMS Acolhe, e avaliador do Celpé-Bras - Inep. É mestrando no Programa de Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e integrante do Grupo de Pesquisa POSLIDEN: Políticas (socio)linguísticas e ensino de línguas coordenado pela profa Dra Patrícia Graciela da Rocha.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6993427669113576>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7241-5348>

E-mail: diogoburlamaquiprofessor@gmail.com



Fabiana Biondo

Professora associada da UFMS, onde atua nos Cursos de Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). Graduada e Mestra em Letras pela UEM; Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp; realizou pós-doutorado na USP. Coordena o grupo de pesquisas CNPq Linguagens e Feminismos: gênero, letramentos e identidades (GELF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5220992833342778>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0443-4987>

E-mail: fabibiondo@gmail.com



Gabriely Santana de Oliveira

É professora de Língua Portuguesa, na Rede Municipal de Ensino (REME), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e graduada em Letras com habilitação em Português-Espanhol FAALC/UFMS).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4539-9739>

E-mail: gabysantanadeoliveira@gmail.com



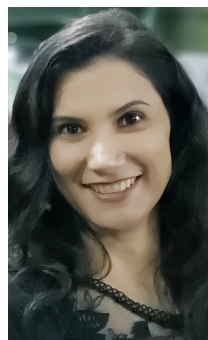
Lucidia Balbuena Vareiro

Possui graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018) e Licenciatura em Pedagogia - Faculdades Magsul (2011). É pós-graduada em Educação, Diversidade e Inclusão Social (UCDB), em Gestão escolar com ênfase em Coordenação Pedagógica (FATEC), em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS). É professora efetiva na Rede Municipal de Porto Murtinho, no Ensino Fundamental, anos Iniciais.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8257733981557745>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7639-6658>

E-mail: lucidiabalbuena@gmail.com



Luclécia Silva de Almeida Matias

É formada em Letras Português/Inglês desde 2004 pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Leciona Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul como professora efetiva desde 2006. Mestranda do Programa de Estudos de Linguagens da UFMS. Integrante do Grupo de Pesquisa POSLIDEN: Políticas (socio)linguísticas e ensino de línguas coordenado pela profa Dra Patrícia Graciela da Rocha.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4870954868071612>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6587-6139>

E-mail: lucleciamatias@hotmail.com



Maiara Cano Romero Pereira

Graduada em Letras Português/Espanhol (UEMS), Especialista em LIBRAS (UCDB) e Mestra em Letras (UEMS). Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UFMS. Integrante do Grupo de Pesquisa POSLIDEN: Políticas (socio)linguísticas e ensino de línguas coordenado pela profa Dra Patrícia Graciela da Rocha.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9836756060030036>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8738-6767>

E-mail: maiara.linguista@gmail.com



Matheus de Lima Cardoso

É graduando em Letras Licenciatura Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Possui interesse em áreas da Linguística Aplicada com foco em decolonialidade. É membro do grupo de pesquisa CNPq Linguagens e Feminismos: gênero, letramento e identidade e do Projeto Nacional de Residência Pedagógica.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7453991986161564>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9894-5572>

E-mail: matheus_cardoso@ufms.br



Pâmela dos Santos Fuzaro

É mestranda em Estudos de Linguagens (PPGEL), 2023- 2024, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e bolsista Capes. É graduada em Letras com habilitação em Português-Espanhol (FAALC/UFMS). Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: fraseologia e feminismo.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0837909592629568>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9302-9541>

E-mail: pamelafuzaro@gmail.com



Patricia Mara Medina Leiras dos Santos

Graduada em Letras com habilitação em Português e Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente, é aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UFMS, nível Mestrado, e pesquisadora do Projeto Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2090140982190454>

E-mail: patricia.leiras@ufms.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem 37, 61, 75, 87, 100, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 117, 119, 121, 124, 129, 130, 131, 132, 137, 139, 142, 147, 164, 166

arte 18, 51, 52, 140

autonomia 102, 103, 105, 106, 109, 111, 112

B

Base Nacional Comum Curricular 14, 36, 37, 47, 62, 153, 173

bilinguismo 83, 84, 88, 91, 95, 99, 106, 107, 108, 110, 124, 126, 131, 133

BNCC 14, 36, 37, 45, 46, 63, 153, 154, 172

C

Cepal 118

Comissão Econômica para América Latina e o Caribe 118

comunicação 23, 38, 40, 42, 45, 76, 85, 87, 105, 119, 122, 125, 129, 130, 132, 139, 153, 154, 155, 159, 170, 172

conservadorismo 30, 37, 41

cultura 11, 13, 17, 18, 19, 21, 30, 31, 34, 36, 43, 76, 88, 89, 92, 93, 96, 107, 108, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 127, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 145, 146, 147, 148, 149

currículo escolar 90, 93

D

democracia 156, 159, 171

desigualdade social 40, 87

desinformação 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 170, 172, 174

diglossia 88, 117, 120, 123

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena 106

diversidade 18, 24, 25, 31, 33, 38, 40, 43, 44, 46, 68, 77, 85, 101, 102, 103, 104, 107, 113, 117, 118, 120, 123, 126, 127, 130, 132, 140, 156, 165

diversidade linguística 25, 68, 102, 117, 118, 120, 123, 127, 130

E

educação 13, 14, 61, 63, 79, 82, 83, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 99, 100, 102, 103, 107, 108, 109, 113, 114, 117, 120, 122, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 139, 141, 143, 148, 149, 150, 152, 153, 156, 157, 164, 166, 171, 176

educação bilíngue 87, 89, 90, 91, 92, 120, 122, 126

ensino de línguas 11, 14, 61, 102, 121, 138, 142, 151, 177, 178

equidade 18, 39

escola 12, 36, 37, 48, 50, 58, 61, 66, 74, 76, 80, 89, 91, 92, 94, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 121, 122, 131, 133, 136, 137, 143, 151, 166, 169

escolas indígenas 100, 102, 104, 107, 109, 111, 123

etnia 119

exclusão 11, 17, 18, 30, 31, 32, 33, 39, 46, 126, 130

F

fake news 14, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174

formação de professores 132, 172, 176

fronteira 13, 116, 117, 118, 119, 120, 127, 129, 130, 131, 135

G

geografia 24, 140

glotopolíticos 34, 59, 80, 96

gramática 36, 37, 74

I

identidade 18, 21, 24, 25, 33, 38, 43, 45, 47, 53, 58, 93, 96, 104, 105, 112, 119, 120, 139, 178

ideologias 41, 46, 47, 161

inclusão 11, 17, 18, 32, 33, 36, 37, 38, 46, 47

indígena 13, 34, 91, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108,
109, 110, 112, 113, 114, 117, 120, 123, 124, 125, 126, 128,
131, 132, 133, 175

interculturalidade 14, 106, 133, 135, 138, 141, 142, 149

Intolerância 11, 16, 34

L

legislação 40, 42, 99, 104, 106, 110, 112

letramento 156, 157, 164, 165, 166, 168, 169, 171, 173, 178

letras 11, 14, 80, 96, 135, 136, 175, 176, 177, 178, 179

LGBTQIAPN+ 38, 44, 48

liberdade de expressão 33, 45, 46, 156

linguagem inclusiva 36, 40, 44, 45, 46, 47, 58

linguagem neutra 12, 36, 38, 39, 41, 43, 48, 57, 59

língua materna 53, 61, 76, 78, 83, 98, 99, 104, 105, 107, 108, 111,
112, 120, 121, 131

língua portuguesa 13, 36, 37, 38, 40, 45, 46, 47, 48, 53, 55, 57, 58,
59, 61, 66, 77, 78, 79, 84, 87, 91, 110, 111, 116, 117, 120,
123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 156, 174, 175, 177

lingüística 174

literatura 78, 92, 93, 94, 120, 139

M

MEC 12, 36, 37, 47, 96, 114

Ministério da Educação 12, 36, 37, 47, 96, 114, 173

minorias linguísticas 50, 82, 93

multilinguismo 44, 108

O

onomástica 17, 24

P

Parâmetros Curriculares Nacionais 36, 37, 47

PCNs 36, 37

pedagogia 150

política linguística 18, 48, 50, 51, 52, 56, 59, 80, 84, 85, 90, 94,
96, 99, 100, 101, 111, 123, 126

português brasileiro 37

práticas de ensino 72

preconceito linguístico 75

R

racismo 30, 31, 33

representatividade 18

S

sociolinguística 43, 48, 59, 105, 108

sociolinguístico 89, 117, 122, 132

STF 42, 46

Supremo Tribunal Federal 42, 46, 56

T

tecnologias digitais 153, 154

toponímia 11, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 31, 32, 33

tradições culturais 24, 30, 93

U

uso da língua 43, 45, 55, 70, 93, 103, 104, 107, 124, 125, 129, 166

V

variação linguística 12, 36, 37, 38, 40, 43, 45, 74

www.pimentacultural.com

Políticas linguísticas e ensino de línguas