

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO COMO
POLÍTICA LINGUÍSTICA: UM OLHAR SOB O PRISMA DA TEORIA DA
GESTÃO LINGUÍSTICA DE SPOLSKY**

**EDUCATIONAL LANGUAGE POLICIES AND EDUCATION AS
LANGUAGE POLICY: A LOOK THROUGH THE PRISM OF SPOLSKY'S
LINGUISTIC MANAGEMENT THEORY**

Fábio Leandro Andrade Ribeiro¹

RESUMO: Este artigo, dedicando-se ao diálogo entre políticas linguísticas e educação linguística, estende o olhar para as principais políticas linguísticas educacionais vigentes no Brasil. O intuito do trabalho é fazer um estudo das políticas para educação que imbricam nas questões linguísticas tais como os dispositivos próprios sobre língua e educação na Constituição Federal/1988, na LDB 9394/1996 e na BNCC. É deste lugar de fala que objetivamos analisar a função das políticas linguísticas declaradas no *corpus* da pesquisa em relação às línguas que compõem a paisagem linguística do país e identificar as (as)simetrias no tratamento político dado às diferentes línguas em presença bem como os efeitos decorrentes da gestão linguística declarada. Para esse fim, usamos uma metodologia qualitativa-interpretativista, baseada em pesquisa bibliográfica e documental em que revisitamos teorias pertinentes à temática e analisamos os dispositivos legislativos para educação vigentes no Brasil. O artigo estrutura-se inicialmente apresentando a teoria de políticas linguísticas de Spolsky (2009; 2016), a qual consiste em ampliar e aprofundar conceitos anteriormente levantados por Calvet (2007) e Cooper (1989); em seguida traz um panorama histórico das políticas linguísticas educacionais que promoveram, no Brasil, o monolinguismo e a hegemonia da língua do colonizador desde a chegada dos colonizadores, fundamentada por Da Silva (2019) Ribeiro da Silva (2014) e Oliveira (2003); finalmente, num terceiro momento, traz uma análise dos dispositivos jurídicos – a Constituição Federal/1988, a LDB 9394/1996 e a BNCC –. Do estudo resulta a constatação de que as políticas linguísticas educacionais vigentes, embora se pretendam um projeto de cidadania abrangente centrado na realidade linguística e educacional estabelecida e atual, não atendem à demanda multilíngue real e, de modo similar às políticas linguísticas de outrora, a educação atual cumpre o papel de servir a uma gestão linguística hegemônica eurocêntrica.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas. Políticas linguísticas. Gestão da língua. Políticas linguísticas educacionais.

ABSTRACT: This article, dedicated to the dialogue between language policies and language education, extends the look to the main educational language policies in force in Brazil. The purpose of this work is to make a study of the policies for education that intertwine in linguistic issues such as the own provisions on language and education in the Federal Constitution / 1988, in LDB 9394/1996 and in BNCC. It is from this place of speech that we aim to analyze the function of the linguistic policies declared in the corpus of the research in relation to the languages that make up the linguistic landscape of the country and identify the (the)symmetries in the political treatment given to the different languages in presence as well as the effects arising from the declared linguistic management. For this purpose, we used a qualitative-interpretative methodology, based on bibliographic and documentary research in which we revisit theories pertinent to the theme and analyze the legislative provisions for education in force in Brazil. The article is initially structured by presenting the theory of linguistic policies of Spolsky (2009; 2016), which consists of deepening concepts previously raised by Calvet (2007) and Cooper (1989); then brings a historical overview of the educational linguistic policies that have promoted, in Brazil, monolingualism and the hegemony of the language of the colonizer since the arrival of the colonizers, based on Da Silva (2019) Ribeiro da Silva (2014) and Oliveira (2003); finally, in a third moment, it brings an analysis of the legal provisions – the Federal Constitution / 1988, the LDB 9394/1996 and the BNCC –. The study results in the finding that the current educational language policies, although they are intended to although a comprehensive citizenship project centered on the established and current linguistic and educational reality is intended, do not

¹ Mestrando em Letras, na área de Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Sergipe - UFS (2022). E-mail: fabiorean@hotmail.com ORCID: 0000-0002-4120-5083

meet the real multilingual demand and, similarly to the language policies of the past, the current education fulfills the role of serving a Eurocentric hegemonic linguistic management.

KEYWORDS: Languages. Language policies. Language management. Educational language policies.

1 Introdução:

Políticas linguísticas, de acordo com Spolsky (2016), são escolhas dos indivíduos falantes com base no que é estabelecido nas comunidades de fala de que eles fazem parte. Isso implica dizer que, mediante qual seja a comunidade em que o sujeito está inserido, ele pratica determinadas escolhas em relação à língua ou às línguas.

Entendemos que uma comunidade de fala em que os indivíduos se deparam bem com questões linguísticas é a escola. Esse domínio da educação é um campo fértil para estudo *in loco*, dada a diversidade de atores com crenças e práticas linguísticas distintas, em decorrência das comunidades de fala diversas de que também fazem parte. Além disso, o campo escolar ainda possibilita o estudo da gestão linguística observável a partir de políticas linguísticas declaradas em leis e efetivadas nas práticas educativas. É esse aspecto da gestão linguística a partir de políticas declaradas que constitui objeto de interesse para o presente estudo. Na ocasião, tomamos como corpus dispositivos legais que encerram políticas linguísticas educacionais encontrados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996 e na Base Nacional Comum Curricular, BNCC.

Esses documentos inserem, em si, políticas próprias para a educação linguística, entendida aqui, como a ação pedagógica referente não somente à construção, desenvolvimento e ampliação de conhecimentos, competências e habilidades em uma língua – materna, nacional ou oficial – mas também à aquisição de uma língua adicional, seja ela resultante dos processos culturais internos ou decorrentes dos processos de globalização, e ainda, ao reconhecimento e respeito à convivência das línguas (e variedades linguísticas) em contato em dada realidade².

Tendo o cenário educacional como campo de manifestação de políticas linguísticas educacionais e tais documentos como portadores de políticas de educação linguística, colocamo-nos como questão de pesquisa saber de que maneira as políticas linguísticas educacionais atualmente vigentes atuam na gestão das línguas que compõem paisagem linguística nacional, ou seja, – como atuam na gestão da diversidade de línguas e das variedades da língua portuguesa fartamente presentes no cenário linguístico do país³. Ao fazer esse estudo das políticas para educação que imbricam nas questões linguísticas objetivamos analisar a

² Bagno e Rangel (2005) atribuem à educação linguística um conceito amplo, resultante de processos formais e informais, que envolve fatores e saberes socioculturais relacionados à língua durante toda a vida de um indivíduo. Entre os quais inclui suas crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos em torno da língua/linguagem, enfim todo o imaginário linguístico ou ideologia linguística (educação informal). E, claro, inclui também o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, dos quais os indivíduos se inserem ou fazem parte (educação formal). Para este trabalho, trazemos uma perspectiva estritamente relacionada à educação formal, por adequação à proposta de se trabalhar com a educação como domínio linguístico.

³ De acordo com Lagares (2018), o termo *paisagem linguística* faz referência ao repertório de textos escritos presentes em determinado território, tais como indicações de trânsito, placas com nomes de ruas, painéis publicitários, letreiros de estabelecimentos comerciais etc., que constituem uma espécie de cenário linguístico. No contexto da discussão neste artigo, ampliamos o conceito para se referir também à diversidade de línguas (portuguesa, indígenas, de imigração, de fronteira, estrangeira moderna, afrodescendente, crioulas) e às variedades da língua portuguesa fartamente presentes no cenário linguístico do país, sejam materializadas na escrita, ou na oralidade e no imaginário dos indivíduos, as quais se fazem presentes no cenário da educação.

função das políticas linguísticas declaradas no corpus da pesquisa em relação às línguas que compõem a paisagem linguística do país e identificar as (as)simetrias no tratamento político dado às diferentes línguas em presença bem como os efeitos decorrentes das políticas linguísticas declaradas.

A tomada de consciência da realidade multilíngue do Brasil torna relevante a discussão em torno das políticas linguísticas educacionais. Somos um país que fala majoritariamente a língua portuguesa resultante do processo de colonização que sofremos. Para além desse fato, é de suma importância reconhecer que, no país, são faladas também línguas de sinais como a Libras, línguas indígenas, línguas afro-brasileiras, línguas crioulas, línguas de imigração e línguas de fronteira. Merece destaque, em relação a esse multilinguismo, o ativismo político linguístico das duas últimas décadas que tem conseguido inclusive alterar o *status* de algumas línguas indígenas e de imigração içando-as à função de língua cooficial. Tal mosaico linguístico torna o contexto propício de conflitos linguísticos que precisam ser resolvidos a contento sem ferir direitos e de modo a promover justiça social. Nesse contexto, salientamos a importância desta pesquisa a respeito das políticas linguísticas educacionais, na continuidade de relevantes discussões de outros estudos nesse campo (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011; BERGER, 2021; CASTELANO RODRIGUES, 2018). Posto que a escola é uma comunidade de fala em que podemos presenciar a gestão linguística e, portanto, importa perceber como tais políticas chegam à escola e de que maneira a escola atua como agente de políticas linguísticas.

Este estudo pretende contribuir com a ampliação desse leque de discussões acerca das políticas linguísticas educacionais e da educação linguística. É sabido que se constituindo instrumentos de gestão das situações linguísticas (SPOLSKY, 2016; CALVET, 2007), as políticas linguísticas têm relação estreita com as políticas educacionais, tanto no sentido do planejamento de aquisição (COOPER, 1989), quanto no sentido de possibilidade de promoção do conhecimento sociocultural referente à(s) língua(s), capaz de promover respeito e diminuição do preconceito linguístico (BAGNO; RANGEL, 2005). Nessa perspectiva, abrir-se-ão novos debates que possam contribuir com aqueles que se interessam por políticas linguísticas e por educação linguística que, certamente, outras pesquisas nesse incessante caminhar em busca de justiça social.

2 Teoria(s) de políticas linguísticas

Em seus estudos sobre língua, Spolsky (2016) desenvolveu uma teoria de políticas linguísticas que nos servirá de base à discussão que se pretende estabelecer neste trabalho acerca das políticas linguísticas educacionais estabelecidas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com Spolsky (2009), política linguística trata de escolhas⁴. Essa afirmação pode ser exemplificada com o ato da escrita deste artigo. Embora não percebamos claramente em razão da sua automaticidade, toda vez que fazemos uso de comunicação verbal, como neste trabalho, precisamos fazer escolhas linguísticas: em que língua escrever? Em que variedade linguística manter o registro? Nas palavras do autor “Qualquer pessoa que usa a linguagem se depara regularmente com escolhas. Uma pessoa bilíngue deve escolher qual língua usar. Muitos falantes têm uma escolha de dialetos” (SPOLSKY, 2016, p. 32).

Essas escolhas, mesmo que automatizadas ou espontâneas, ocorrem por razões diversas que se instauram em decorrência do contexto em que o uso da palavra acontece, isto é, a situação comunicativa, o lugar onde a comunicação irá ocorrer, determinam a escolha

⁴ No original: “Language policy is all about choices” (SPOLSKY, 2009, p. 01).

linguística do sujeito de fala. Para Spolsky, “as **escolhas** costumeiras [são] feitas pelos indivíduos falantes com base em padrões estabelecidos na **comunidade de fala** ou nas comunidades de fala da(s) qual(is) eles fazem parte” (SPOLSKY, 2016, p. 33, grifos nossos).

O autor destaca as políticas linguísticas como fenômenos sociais e nesse ponto é interessante reforçar o debate com Calvet (2007, p. 157) que, argumenta: “[a]s políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvidas, os laços estreitos entre línguas e sociedade”. Sim, existe essa relação e ambas estão muito próximas, de fato. As políticas linguísticas, ou as escolhas linguísticas, sempre fizeram parte das sociedades, na medida em que ocorrem sempre no seio de específicas comunidades organizadas socialmente, em que os papéis sociais de seus membros podem ser um fator determinantes para elas (SPOLSKY, 2016).

Ao elaborar sua teoria de políticas linguísticas, Spolsky inicia diferenciando os conceitos de comunidade linguística e comunidade de fala e, como meio de tornar os conceitos mais específicos, que ele adapta a partir de Fishman, chega à noção de domínio. Segundo o linguista,

[...] um domínio é normalmente nomeado com vistas a um espaço social, como o lar ou a família, escola, vizinhança, igreja (ou sinagoga ou mesquita ou outra instituição religiosa), local de trabalho, imprensa, ou governo. Ao construir uma teoria de políticas linguísticas, argumentarei que cada um desses domínios têm suas próprias políticas, com alguns aspectos controlados internamente e outros sob influência ou controle de forças externas (SPOLSKY, 2016, p. 34).

De acordo com sua teoria, nesse cenário específico de existência de políticas linguísticas em determinado domínio, pode-se observar a existência de três componentes interligados às políticas: práticas, crenças e gestão.

Práticas linguísticas são as escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem. São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada. Elas constituem políticas na medida em que são regulares e previsíveis. [...] De um certo modo, essas são as verdadeiras políticas. O ponto crucial é que elas fornecem o contexto linguístico para qualquer um que esteja aprendendo linguagem. [...] As crenças que são mais significativas para as nossas preocupações são os valores atribuídos às variedades e aos traços. Por exemplo, dado o papel desempenhado pelas variedades linguísticas na identificação, a variedade que eu associo com meu grupo de pertencimento mais importante [...] provavelmente será a que terá o maior valor para mim, enquanto certas outras variedades serão estigmatizadas [...] A gestão linguística [é] o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças (SPOLSKY, 2016, p. 35-36).

A discussão que pretendemos estabelecer aqui direciona-se por um recorte dessas considerações spolskianas, das quais observaremos o domínio da educação, no qual estenderemos nosso olhar para o elemento gestão linguística.

Desse modo, faz-se necessário que aprofundemos esse olhar para melhor compreendermos esse aspecto das políticas linguísticas e, para tanto, trazemos Calvet (2007), para quem a gestão linguística pode ocorrer espontaneamente nas práticas sociais e outra por meio de ação deliberativa implantada por autoridade competente. É o que ele vai chamar de gestão *in vivo* e da gestão *in vitro*.

A gestão *in vivo* refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente. [...], isso não tem nada a ver com uma decisão oficial, com um decreto, ou uma lei: tem-se aqui, o produto de uma prática. [...]. [N]a gestão *in vitro*, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas e as aplicam. (CALVET, 2007, p. 69-70)

Este excerto possibilita estabelecer uma proximidade entre os conceitos de gestão das línguas em Calvet (2007) e Spolsky (2016), tendo este último ampliado os horizontes em relação ao primeiro.

Para Calvet (2007, p. 69), a gestão *in vivo* "procede das práticas sociais". De modo semelhante, Spolsky (2016, p. 45) vai dizer, em relação ao elemento práticas, que as práticas linguísticas são "o que as pessoas realmente fazem. São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada". Já a gestão *in vitro* (CALVET, 2007) aproxima-se do que Spolsky (2016) denominou como gestão linguística resultante de esforços de alguns grupos para alterar as práticas mediante intervenção sobre as línguas.

Entretanto, Spolsky vai além de Calvet. Enquanto este percebe a gestão *in vitro* como exclusividade do Estado, mediante deliberação e implementação, via instrumentos legais, para Spolsky, não é somente o Estado que gere as línguas e situações linguísticas. É possível constatar a gestão linguística ocorrendo dentro de diversos domínios. O autor exemplifica com a decisão da igreja católica sobre a mudança da exigência do latim nas celebrações de missas, e decisões de uma família de imigrantes para manutenção da língua de herança ou aquisição de uma nova língua. Nesse sentido, a concepção de gestão linguística resultante de esforços para alterar as práticas linguísticas, a intervenção sobre as línguas é que configuram o cerne deste trabalho.

A produção científica acerca das políticas linguísticas dá conta de que esta perspectiva da gestão, do esforço para alterar uma situação linguística, é quase sempre apresentada a partir de duas formas: o planejamento de *corpus* e o planejamento de *status* (CALVET, 2007; SEVERO, 2013).

O primeiro constitui-se de uma intervenção na forma da língua, ou seja, ação sobre a língua e "pode ter diferentes objetivos: fixação de uma escrita, enriquecimento do léxico, luta contra as influências estrangeiras (purificação), padronização etc." (CALVET, 2007, p. 87); Já o segundo, se refere a intervenção que ocorre no estatuto das línguas, é ação sobre as línguas em situações de multilinguismo, é "promover uma ou outra língua até então dominada ou, ao contrário, retirar de uma língua o *status* de que gozava, ou ainda fazer respeitar um equilíbrio entre todas as línguas, ou seja, administrar o *status* e as funções sociais das línguas em presença" (CALVET, 2007, p. 117).

Mas essa visão do planejamento linguístico voltado apenas para o *corpus* ou o *status* da língua é a visão originária da primeira fase das políticas linguísticas e, portanto, reducionista. O avanço dos estudos nesse campo do conhecimento faz emergir um novo tipo de planejamento. De acordo com Ribeiro da Silva (2013), Cooper (1989) introduz a distinção/conceito *acquisition planning* ou planejamento de aquisição acrescentando-o às distinções planejamento de *corpus* e planejamento de *status*, compondo um "modelo triádico" que "passou a balizar o desenvolvimento das pesquisas e das práticas de política linguística" (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 295). Nesse modelo triádico a educação ganha função primordial através das políticas linguísticas educacionais.

Os processos de ensino e de aprendizagem de línguas (ou de língua) são fundamentais na implementação de uma política linguística, uma vez que, após ser selecionada e modernizada, a nova língua regional ou nacional deve ser ensinada à população o mais rapidamente possível (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 295).

Nesse excerto fica clara a interferência da educação no planejamento linguístico. Uma vez selecionada a língua (planejamento de *status*) e modernizada (planejamento de *corpus*), a educação vai agir diretamente no planejamento de aquisição paralelamente com sua intervenção sobre o *status*.

[...] quando as atividades relacionadas à difusão linguística visam à ampliação dos usos sociais da língua alvo do planejamento, trata-se de planejamento de *status*. Quando, diferentemente, esses procedimentos visam especificamente expandir o número de usuários da nova língua, estar-se-ia no âmbito de uma outra modalidade de planejamento, que envolveria os processos de aquisição da nova língua (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 295).

Em outras palavras, o planejamento de aquisição tem como tarefa aumentar o número de usuários e gerir o ensino da nova língua, tarefas que passam a ter seu alcance maximizado por um dos seus instrumentos, a educação linguística. Nessa mesma visada, Severo (2013, p. 454) classifica o planejamento de aquisição como “políticas de ensino e aprendizagem das línguas”.

Considerando nosso foco aqui para a gestão da língua no domínio da educação, retomamos a Spolsky que salienta a respeito das autoridades e da educação na gestão:

A forma mais óbvia de gestão linguística é uma constituição ou **lei estabelecida** por um estado-nação que determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem: uma exigência para uso de uma língua específica como meio de instrução ou em trâmites com as agências de governo, por exemplo (SPOLSKY, 2016, p. 36, grifos nossos).

As leis estabelecidas exemplificam tentativas de gestão *in vitro* e conseqüentemente ocorrem mediante medidas de implementação da política linguística desejada, isto é, o planejamento, seja ele de *corpus*, de *status* ou de aquisição.

Na concepção de Spolsky, de que a gestão linguística se constitui de esforços para modificar determinadas práticas linguísticas, “as políticas linguísticas escolares tentam influenciar o comportamento doméstico bem como o comportamento público” (SPOLSKY, 2016, p. 37).

Face à complexidade do domínio escolar em relação às tantas categorias de participantes que contribuem com suas práticas e crenças, Spolsky nos ensina que, embora seja possível que as políticas educacionais e linguísticas possam, algumas vezes, ser geridas por agentes internos e externos que têm influência sobre a escola, o que predomina, de fato, é que em geral “a autoridade é centralizada sob o controle do governo central ou, em um sistema federal, dos governos dos estados ou das províncias” (SPOLSKY, 2016, p.41).

Na esteira do entendimento de que a língua, para além de uma função instrumental, cultural e identitária, sempre foi usada como um recurso de poder (político, econômico etc.), nota-se que a adoção de políticas declaradas para alterar as políticas praticadas sempre foi uma

medida utilizada para governar. Exemplo claro disso são as políticas linguísticas nos processos de colonização e de constituição dos novos Estados-nacionais.

3 Políticas linguísticas para hegemonia e monolinguismo

A gestão linguística no Brasil, historicamente, tem sido efetivada a partir de políticas linguísticas educacionais que promovem o monolinguismo e a hegemonia da língua do colonizador. Em consequência dessas políticas, diversas línguas foram minorizadas e até mesmo apagadas da paisagem linguística do país.

A princípio, sem uma constituição nacional, é a partir de ordens régias que se tenta implantar a língua portuguesa. Segundo Da Silva (2019), em 1701 o rei de Portugal ordena que “se esforçassem por ensinar aos índios na língua portuguesa” (SILVA NETO, 1977, p. 59, *apud* DA SILVA, 2019, p. 124). Em 1717 e 1727, duas outras ordens determinam que os missionários só ensinem em língua portuguesa. Em 1730, as ordens passam a ser mais severas tanto em imposição, quanto em repressão: “aos pequenos, e já aldeados, façam falar português uns com os outros, e dar-lhes alguma palmatoada, quando ouvir falar pela língua” (SILVA NETO, 1977, p. 58, *apud* DA SILVA, 2019, p.124). Vale ressaltar que esses esforços iniciais para alçar a língua portuguesa à condição de língua hegemônica, tomaram, como instrumento para esse fim, políticas educacionais.

Em 1758, o marquês de Pombal institui o Diretório do Índio. Foi o primeiro documento oficial que tornava proibido o uso de línguas indígenas nas povoações dos índios do Pará e Maranhão. Foi uma política diretamente centrada na imposição da Língua Portuguesa e no silenciamento/apagamento de línguas indígenas, conforme se pode constatar no excerto do documento original.

6 Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (ALMEIDA, 2011, p. 147).

Para Da Silva (2019, p. 128), “o documento é considerado de fundamental importância para a história da língua portuguesa”. Acrescentamos que fica bem claro o uso da língua,

seguindo um modelo europeu monolíngue, como um instrumento de dominação dos povos originários, apagando suas culturas, como também está explícito o uso da escola a serviço do monolíngüismo e da hegemonia do português. Além disso, como vimos, a medida tem a intenção de, a partir da dominação linguística, facilitar a dominação total sobre os índios.

Já durante o período da República, tivemos atos governamentais e políticas educacionais com intenções semelhantes às anteriores. A Era Vargas, a partir de seu projeto ideológico de Nacionalização do país, também promoveu uma política linguística voltada para o fortalecimento e hegemonia do português no Brasil.

Desde o fim do Império e início da República, o Brasil incentivou e recebeu um quantitativo significativo de imigrantes europeus e asiáticos. Esses povos, que aqui se instalaram em comunidade de compatriotas, naturalmente usavam suas línguas-mãe. Seus descendentes, antes da escolarização, onde iriam ter contato maior com a língua oficial do Brasil, o Português, aprendiam, como primeira língua, a língua dos países de seus pais. Esse contexto acabou formando comunidades de línguas alóctones dentro do território brasileiro.

Frente a esse cenário, o Governo Vargas, em plena campanha de Nacionalização, instituiu uma dura política linguística de repressão e proibição do uso das línguas de imigração e imposição do português. De acordo com Ribeiro da Silva (2014), assim como a proibição das línguas indígenas com o Diretório dos Índios, a proibição do uso de línguas estrangeiras por comunidades de imigrantes, durante a Era Vargas, constituiu uma etapa da gestão linguística.

Como se sabe, o Presidente Getúlio Vargas, na esteira das campanhas de nacionalização anteriores ao seu governo (a primeira data de 1911) implementou uma série de medidas (o planejamento linguístico) visando expurgar do território nacional aquelas línguas que ameaçariam a unidade do Estado (a política linguística) (RIBEIRO DA SILVA, 2014, p. 1357).

Tratava-se de investimentos do Estado na área da educação, no sentido de sufocar o uso de línguas estrangeiras no território nacional, cujos alvos principais foram os idiomas Italiano, Alemão e Japonês. Essa violência linguística da Era Vargas se manifestava em ações de proibições expressas em cartazes inibindo o uso das línguas e com “o estabelecimento do conceito jurídico de crime idiomático, [com o qual] houve uma repressão às línguas de imigrantes e interditou-se, portanto, o caminho delas no país” (OLIVEIRA, 2003, p. 87-88). Com a medida, os imigrantes acabam sendo, forçosamente, silenciados, em nome da consolidação da língua portuguesa como língua nacional, uma das medidas do projeto de nacionalização do país.

Na esteira da discussão que trazemos aqui, tanto as ordens régias, como o Diretório dos Índios, e ainda a campanha de Nacionalização do país da Era Vargas representaram escolhas e decisões de um grupo que se julgou tendo autoridade para gerir a situação linguística do país, constituindo-se, portanto, o que Spolsky (2016) chama de gestão da língua. Além disso, toda essa gestão das línguas ocorre mediante o uso de um domínio, a escola, do qual se espera um efeito glotopolítico⁵ em ondas que alcance as crenças e práticas em outros domínios dos quais fazem parte os participantes do domínio escolar.

⁵ De acordo com Gespin e Marcellesi (1986), efeitos glotopolítico são alterações sobre as línguas, sobre as falas, sobre os discursos, sobre as crenças relacionadas à língua, notadas nas práticas linguísticas, e que tenham decorrido de alguma ação, direta ou indireta, da sociedade. Ou seja, os efeitos glotopolíticos podem decorrer de alguma ação política sobre as línguas (ação glotopolítica), como por exemplo, a elevação da função social de uma língua (o português como língua oficial do Brasil) que gera como efeito a obrigatoriedade de todos os povos, em alguma medida, aprenderem a língua; ou podem ainda decorrer de alguma mudança social, como a

Nesta seção, fizemos uma viagem pela história e pudemos ver algumas políticas linguísticas educacionais declaradas, suas intenções e efeitos decorrentes de tais medidas. A próxima seção será dedicada à análise do corpus. Permaneceremos a falar de gestão linguística, na perspectiva de políticas linguísticas declaradas e ainda no domínio escolar, mas no contexto da atualidade.

4 Políticas linguísticas educacionais dos nossos tempos

Como nos ensina Spolsky (2016), nem toda política linguística é uma política declarada em lei, algumas são manifestas nas crenças e nas práticas das comunidades de fala. Entretanto, nosso foco de análise aqui é justamente as políticas declaradas e relacionadas às políticas educacionais.

O presente estudo utiliza como *corpus* para análise, políticas linguísticas declaradas em dispositivos legislativos nacionais. Por essa razão, a escolha de tais dispositivos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e na BNCC não se dá ao acaso. Com efeito, constituem um afunilamento do tema que aqui tratamos, políticas e educação linguística. O primeiro documento regula normas gerais em âmbito nacional e inclui sob a tutela da União a normatização da Educação, inclusive mencionando a educação linguística. O segundo, vinculado ao primeiro, dispõe por excelência sobre educação em sua amplitude. Nesse sentido, inclui, também, dispositivos que se configuram como recurso à educação linguística. Já o terceiro, estreitando o tratamento sobre a educação, busca determinar aspectos pertinentes ao currículo que deve ser desenvolvido nas escolas, isto é, trata de assuntos bem específicos e, por isso mesmo, mais detalhados a respeito daquilo que se coloca como imprescindível no currículo comum da educação básica nacional. Dentre esses assuntos específicos está a educação linguística constituindo-se, portanto, a BNCC de línguas um documento de política linguística.

4.1 Política para educação linguística na Constituição Federal de 1988

A Carta Magna nacional, considerada constituição cidadã em virtude de sua amplitude em relação a contemplar os direitos humanos, tratou de questões relacionadas à língua. Encontramos menção a essa matéria em três dispositivos: os artigos 13, 210 e 231, conforme citados abaixo:

Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Como mecanismos de gestão linguísticas (SPOLSKY, 2016), o Artigo 13 – situado no título “Da nacionalidade” – faz uma declaração acerca da função social da língua, sendo neste caso declarado o *status* de oficialidade exclusiva da língua portuguesa, isto é, o Estado brasileiro, em sua constituição, reconhece, como língua oficial, apenas a língua portuguesa, sendo a língua um símbolo de nacionalidade.

O que se declara no artigo 231 – situado no título “Do Índio” – aparece como reconhecimento de direitos. Menciona-se ali o termo “línguas” reconhecendo-as como mais um elemento em um rol de direitos assegurados aos povos indígenas, tais como costumes, crenças, tradições. Ambos os artigos, o 13 e o 231 tratam de línguas em presença no país, mas as tratam sob duas medidas distintas. Enquanto o artigo 13 erige uma língua (que foi politicamente imposta) a um *status* superior e condição identitária de uma nação, o artigo 231 resume diversas línguas (línguas maternas de povos originários do país) à condição de mais um produto cultural desses povos.

O artigo 210 – situado no título “Da educação, da cultura e do desporto” – apresenta uma declaração que interrelaciona a gestão linguística e a educação, ou seja, insere-se como um dispositivo de política linguística educacional. O caput declara taxativamente a necessidade de uma base comum de conteúdos a respeito de valores culturais e artísticos. Nesse sentido, o dispositivo serve-se, claramente, à gestão do currículo educacional. O parágrafo segundo (§ 2º), conforme vimos acima, trata exclusivamente do ensino. Nele se afirma o idioma em que o ensino será veiculado, a língua portuguesa. Isso parece uma afirmação simplista e sem grande impacto, sobretudo se nosso lugar de observação for apenas o lugar de população que já tem a língua portuguesa como língua materna. Entretanto, para as comunidades linguísticas que têm outras línguas como línguas maternas, como é o caso de comunidades indígenas e de imigração, ou mesmo comunidades de imigrantes, aquilo que consta como um direito na Constituição Federal acaba por se configurar um dever, uma obrigatoriedade.

Para, Gonçalves (2023), “as normas jurídicas que regulamentam as línguas, seus usos e as relações entre os sujeitos e as línguas” criam direitos e deveres linguísticos.

Se os direitos linguísticos são normalmente ligados a garantias e medidas voltadas à proteção de direitos humanos, os **deveres linguísticos**, por outro lado, **podem estar associados a obrigações impostas aos sujeitos** que normalmente os afastam da cidadania e da justiça social (GONÇALVES, 2023, informação verbal, grifos nossos)⁶.

Neste caso, o dispositivo, como posto no parágrafo 2º, cria um dever linguístico, uma obrigatoriedade de se saber (ou aprender) a qualquer custo a língua portuguesa antes, para poder ter o acesso à educação integral. Ainda no parágrafo segundo, consta a afirmação que se assegura às comunidades indígenas “também a utilização de suas línguas”. Chama nossa atenção o uso do léxico “também”. Ele revela a ideia de acréscimo, ou seja, acréscimo das línguas indígenas à língua portuguesa.

4.2 Política para educação linguística na LDB 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, documento normativo exclusivo da educação, dedica-se a especificar, ao seu modo, os assuntos pertinentes às políticas

⁶ Palestra proferida na Jornada de Pesquisas em Políticas Linguísticas da Abralin. Disponível em: < <https://www.youtube.com/live/yxxPe6D-9Io?feature=share> > Transcrição nossa.

educacionais. Assim, dentre os assuntos específicos, estão as línguas, o que nos autoriza a considerar a LDB também um documento de política linguística.

Vamos encontrar dispositivos que versam sobre língua nos artigos 26, 32, 78 e 79. Neles, se apresenta o modo como se legisla sobre as línguas no sistema educacional do Estado-Nacional. Trata-se, pois de uma política linguística interna, que reflete na educação linguística nacional.

O artigo 26, embasado no artigo 210 da CF, normatiza a constituição de um currículo comum para todo o sistema de ensino nacional.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Seu parágrafo primeiro, especificando essa base comum, declara:

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, **obrigatoriamente**, o estudo da **língua portuguesa** e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Mencionamos anteriormente a língua portuguesa como meio, como instrumento para veiculação da educação como um todo. Neste excerto (§1º do art. 26/LDB), nota-se que a língua portuguesa é também objeto de estudo nas escolas.

Mais à frente, no parágrafo 5º deste mesmo artigo, a menção à língua diz respeito à língua estrangeira:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, **o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Consta no dispositivo a garantia de ensino de outra língua além do português. Mas chama a atenção o espaço aberto para outra língua estrangeira moderna, ou até mais de uma (pelo menos uma). Cabe destacar que este parágrafo foi revogado pela Lei Nº 13. 415/2017, passando a ser redigido da seguinte forma: “§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. Fato que minimiza as possibilidades democráticas de inserção das línguas mediante as necessidades comunitárias, em favor da hegemonia da língua inglesa.

Enquanto há toda uma abertura para as línguas hegemônicas de matrizes europeias, é pouco o espaço para línguas da nação consideradas minoritárias, mas muitas vezes faladas pela maior parte da população de determinadas regiões do país.

Sendo a LDB um documento infraconstitucional devendo, portanto, estar alinhado à Carta Magna, o parágrafo 3º do artigo 32 é praticamente uma transcrição direta do § 2º do artigo 210 da CF onde se lê: “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996).

É a regulamentação que orienta a língua veicular para a educação, no caso a língua portuguesa. Na LDB, excluiu-se a palavra “também” (inscrita no dispositivo da CF/88) quando menciona a possibilidade de ensino por meio de línguas indígenas na educação indígena.

É uma busca por maior especificidade no tratamento a questões atinentes às línguas como consta ao menos em um dos objetivos traçados no artigo 78 e 79 que conclamam:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para **oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos** indígenas, com os seguintes objetivos:

I - **proporcionar aos índios**, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; **a valorização de suas línguas** e ciências;

II - **garantir aos índios**, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

[...]

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da **educação intercultural às comunidades indígenas**, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - **fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena** (BRASIL, 1996).

Embora sendo mais específicos sobre educação intercultural e linguística, os artigos 78 e 79 nos permite uma reflexão que não pode ser deixada de lado. Já no *caput* do artigo 78 menciona-se a oferta da educação bilingue e intercultural aos indígenas, isto é, os indígenas receberão educação intercultural, o que pressupõe o contato com a língua oficial do país. Entretanto, não há no artigo menção a essa interculturalidade e bilinguismo no sentido contrário, no sentido de valorização das línguas indígenas pela oferta do estudo das línguas minoritárias à sociedade em geral. Isso volta a ficar evidente no objetivo II conforme o excerto acima.

4.3 Política para educação linguística na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, terceiro documento que nos propomos a analisar, constitui-se uma política educacional ampla, resultante das próprias prerrogativas apontadas no artigo 26 da LDB/1996 e no artigo 210 da CF/1988, que orientam o currículo comum para o sistema de ensino nacional.

Essa política, ao versar sobre todo o currículo da educação básica, dedica uma parte ao tratamento das línguas. Esses documentos relacionados às línguas correspondem, também, a uma política para educação linguística, e conseqüentemente um instrumento de gestão da língua ou das línguas (SPOLSKY, 2016).

É interessante salientar que, na política educacional materializada pela BNCC, a gestão da língua tem sido colocada em primeiro plano em relação à gestão das línguas. Há um farto

espaço para as questões atinentes à língua portuguesa, mas raras e rasas menções às questões das línguas minoritárias que compõem a paisagem linguística nacional.

Além de ser a língua de instrução a mediar toda a educação conforme circunscrito na CF/1988, a Língua Portuguesa constituiu-se, na BNCC, componente curricular de toda a educação básica, conforme garantia da LDB 9394/96. Em outras palavras, os três documentos evidenciam que, para além da função social de língua oficial, pela qual ocorrem todas as atividades políticas e administrativas do país, à língua portuguesa é atribuída ainda a funções educacionais, que consiste no uso da língua como meio instrucional na educação básica, e a função social da língua como disciplina escolar (Lagares, 2018). O próprio Lagares nos adverte da estreita relação de identidade entre língua e Estado-Nação no processo de invenção de comunidade:

No processo de se imaginar como uma nação, a língua cumpre um papel essencial. [...] a língua da elite, da administração e da cultura escrita funciona como um importante elemento de coesão social. É através da língua que se cria uma comunidade dessa elite como um “projeto piloto” da nação (LAGARES, 2018, p. 50).

Nesse sentido, sob o âmago de fortalecimento dessas funções sociais atribuídas à língua portuguesa (oficial, educacional e disciplina escolar) e – no nosso entendimento – atendendo a essa manutenção da cultura hegemônica, a BNCC dá um importante tratamento àquela que, tendo sido elemento de invenção dessa comunidade, é hoje a língua da maior parte da população brasileira, a Língua Portuguesa.

O documento recomenda, por exemplo,

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Em outras palavras, situa as práticas linguísticas ou práticas de linguagem no contexto contemporâneo de novos gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Além disso, aponta competências gerais e específicas que orientam o trabalho com a língua portuguesa a partir de eixos de integração, quais sejam, oralidade, leitura/escuta, produção, análise linguística/semiótica (com detalhamentos de o que e como trabalhar, competências próprias de cada um desses eixos para efetivar a educação em língua portuguesa).

De modo semelhante, a educação em língua estrangeira encontra um espaço de destaque na BNCC. O documento prioriza língua inglesa de tal modo que critica, inclusive o termo “língua estrangeira”, considerando que o inglês já não é mais apenas uma língua do estrangeiro. Passa a dar-lhe um *status* de língua franca em virtude de focalizar a função social e política do inglês e considera que aprender a língua inglesa proporciona engajamento e participação social do aluno no mundo globalizado.

Nesse panorama de globalização, o inglês se tornou presença comum em quase toda a paisagem linguística mundial (SIQUEIRA, 2018), uma língua franca motivada por certa conveniência. Segundo Sávio Siqueira (2012, p. 314), o inglês tornou-se mercadoria valorizada, principalmente, nos países periféricos, “onde ensinar e aprender o idioma transformou-se em um grande negócio”. Trata-se de uma visão do inglês como “meio de comunicação

internacional da contemporaneidade”, que atribui ao inglês aquela “aura de modernidade” a que esses países desejam ser alçados.

No nosso entendimento, é por este viés que o tratamento da BNCC para a língua inglesa toma uma robustez semelhante ao tratamento para língua oficial, o português. Considera e orienta um ensino a partir de eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos. Além disso, aponta competências específicas para cada eixo e detalha orientações do que e como trabalhar para o ensino da língua.

Por outro lado, em relação às línguas minoritárias que compõem a paisagem linguística brasileira, documento mais atual de orientação da educação nacional até reconhece o multilinguismo nacional, mas não vai muito além disso.

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira” (BRASIL, 2018, p. 70).

Apesar de reconhecer o multilinguismo nacional, de admitir que, nesse contexto, ocorrem atitudes humanas tais como o preconceito linguístico e de ainda ter ciência de que há muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, sua abordagem sobre questões linguísticas se restringe apenas a reconhecer, não dá um tratamento com a extensão e profundidade necessárias o suficiente para orientar uma educação linguística referente a essa realidade multilíngue. Quando se refere à Libras, menciona apenas como possibilidade de discussões relacionadas a respeito e uso em ambientes escolares.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), **tornando possível**, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares” (BRASIL, 2018, p. 70, grifo nosso).

E quando se refere às línguas indígenas percebemos que o tratamento foca apenas na educação indígena, traçando um recorte e colocando essas línguas apenas como objeto de interesses dos povos indígenas.

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir **currículos interculturais**, diferenciados e **bilíngues**, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como **o ensino da língua indígena como primeira língua** (BRASIL, 2018, p. 17, grifos nossos).

O trecho parece considerar uma interculturalidade, mas não leva em consideração a relação de mão-dupla entre as línguas indígenas e a língua portuguesa. Na educação indígena, embora haja a presença da língua indígena como primeira língua, a presença da língua portuguesa é obrigatória justificando essa interculturalidade. Por outro lado, na educação geral da nação, as línguas indígenas não aparecem como uma língua adicional, como elemento que justifique essa interculturalidade.

Além disso, ao mencionar a educação bilíngue e a língua indígena como primeira língua, não desenvolve tais ideias, não dá a essa matéria espaço de maiores orientações como ocorre para a língua portuguesa e para a língua inglesa. Não há a devida valorização, contradizendo, inclusive, as competências gerais (1, 6 e 9) da educação básica prescritas na própria BNCC que destacam: valorização e utilização de conhecimentos historicamente construídos como necessárias para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; valorização da diversidade de saberes e de vivências culturais; promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos, e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais (BRASIL, 2018).

Não se discute a importância das línguas indígenas em um âmbito mais amplo, como direitos dos indígenas ao uso de suas línguas em outros ambientes para além de sua aldeia, como saberes que contribuem para a formação do português brasileiro. Não se discute também outras línguas mencionadas, ao reconhecer o multilinguismo nacional, como as línguas de imigração, crioulas e afro-brasileiras, o que poderia favorecer a uma política de minimização do preconceito e da discriminação em razão da língua.

Há uma breve menção aos direitos linguísticos, uma declaração que denota certo reconhecimento, entretanto, de modo frio e distante. Diz o texto: “Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores **vêm demandando** o reconhecimento de direitos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 71). Isto é, o documento declara que há alguém reivindicando, há percepções de terceiros, mas nada aborda como recomendação da própria BNCC. Além disso, como forma de exemplificar o atendimento a esses direitos linguísticos, aponta que alguns municípios brasileiros já cooficializaram algumas línguas indígenas e de imigração, ou seja, em um documento federal, a exemplificação a algum direito linguístico ficou reduzida ao empenho individual e por conta própria de alguns poucos municípios.

Não obstante, ignora a fragilidade dessas leis de cooficializações no âmbito municipal, principalmente para interferir na educação linguística, ante uma educação nacional que é pautada por uma Base Nacional instituída em nível federal, na qual não há diretrizes claras e específicas para essa educação intercultural. Há estudos, como os de Gomes (2013), Castelano Rodrigues (2019) e Mayworm (2021), que revelam que a prática da educação linguística desses municípios que cooficializaram línguas indígenas ou de imigração destoa do que as políticas declaradas asseguram. Em São Gabriel da Cachoeira/AM, o primeiro município brasileiro a cooficializar línguas indígenas, de acordo com a pesquisa de Mayworm (2021), as línguas cooficializadas não estão presentes como deveriam em nenhuma das escolas públicas da sede do município de SGC. Gomes (2013) constata ter ocorrido em apenas três escolas do município “o ensino de uma ou/as duas das três línguas cooficiais só por um certo tempo e hoje em dia não há mais” (GOMES, 2013, *apud* MAYWORM, 2021, p. 90). Para Castelano Rodrigues (2019), em São Gabriel da Cachoeira/AM, a lei de cooficialização e a sua regulamentação se tornaram letra morta principalmente na “sede” do município.

4 Considerações finais

Neste trabalho, procurei discutir as políticas de educação linguística vigente no Brasil, à luz da teoria de políticas linguística de Spolsky, que considera a gestão, as crenças e as práticas elementos essenciais de uma política linguística dentro de certo domínio.

O estudo a respeito das políticas linguísticas educacionais constantes da CF/1988, da LDB 9394/96 e da BNCC permite chegar a algumas considerações relevantes: os três documentos constituem instrumento de gestão das línguas e reforçam as crenças de uma realidade sustentada, se não no monolinguismo hegemônico para a língua portuguesa, um bilinguismo eurocêntrico para a português e o inglês, ignorando-se quase totalmente as demais línguas que compõem a paisagem linguística nacional.

O domínio da língua portuguesa nas políticas educacionais, apesar do plurilinguismo nacional, reafirma a constante busca pela construção de uma identidade nacional, ancorado na ideologia de uma língua/uma nação. A presença da língua inglesa em posição de destaque se deve ao *status* valorizado da língua e à conveniência de se estar inserido no mundo globalizado pela possibilidade de domínio do meio de comunicação internacional e moderno.

A análise da política linguística instaurada pela CF/1988 nos impele a enxergar que nem todas as comunidades indígenas têm escolas para todos os níveis de desenvolvimento escolar. Além disso, quando os indígenas são submetidos a exames externos, como o Exame Nacional do Ensino Médio, provas de vestibular, ou concursos públicos, esses cenários exigem deles pleno domínio da língua portuguesa em sua norma padrão. Fato que, mais uma vez, acaba por exigir, obrigar o sujeito, configurando um dever linguístico que acarreta dificuldades a outros direitos.

A LDB é mais um instrumento de gestão das línguas amparado por políticas que mencionam uma proteção e valorização que fica pela metade, ou seja, constam na lei – lei específica de um planejamento de aquisição – mas a valorização de fato, permanece limitada a apenas certos aspectos: valoriza as línguas indígenas, mas somente entre os povos indígenas. Do outro lado, do lado da maioria da população que é não indígena, permanece uma cultura monolíngue e/ou bilíngue com ênfase para línguas hegemônicas herdadas da cultura eurocêntrica.

Na BNCC, há um reconhecimento e valorização das línguas como recurso à disposição dos cidadãos, bem como objeto de ensino, componente curricular seguido de diretrizes para o ensino. Mas a valorização tem pesos e medidas diferentes. Vê-se também um reconhecimento do cenário multilíngue nacional, todavia, denota uma terceirização das questões atinentes à educação linguística ante esse cenário. As línguas minoritárias, que a própria BNCC reconhece como elementos da paisagem linguística nacional, têm sido tangenciadas e o tratamento da educação linguística tem predominado em relação à língua portuguesa, língua oficial do país. Há, inclusive, na educação linguística orientada pela BNCC, uma maior ênfase para a língua estrangeira moderna do que para línguas tão genuinamente brasileiras como as línguas indígenas.

Situações como as mencionadas não se dão ao acaso. Constituem-se, na realidade, estratégias de gestão linguística (SPOLSKY, 2016). Gerir as línguas é uma necessidade, não criticamos isso aqui. Mas o que ocorre nessa gestão é o esforço para a manutenção da hegemonia do português como língua majoritária. Notamos aí a Educação a serviço dos interesses do Estado, executando o planejamento de *status* e o planejamento de aquisição (COOPER, 1989).

Em síntese, neste trabalho, buscamos refletir sobre as principais políticas linguísticas educacionais vigentes no país. O estudo nos revelou uma educação como um caminho de mão dupla num efeito bumerangue. Apresentamos algumas políticas linguísticas que imbricam na educação ao tempo em que a educação se constitui como uma política linguística, como nos

ensinam Cooper (1989) e Spolsky (2016), o primeiro ao apresentar o planejamento de aquisição, para além do planejamento de *status*, e o segundo ao trazer sua teoria de políticas linguísticas, especificamente o conceito de gestão da língua, o que se demonstrou na análise desta pesquisa.

Tivemos um passado de imposição de uma língua e silenciamento de tantas outras. E temos um presente de uma gestão das línguas menos incisivas, mas firme a serviço da cultura herdada dos colonizadores, sendo a escola o instrumento mais potente para esse fim.

Enfim, este debate é campo aberto, não cabe em um só artigo. Muito menos este estudo encerra a discussões sobre das políticas linguísticas educacionais. É um convite a novos debates que fortaleçam o campo de estudo. É uma tentativa de contribuir com os interessados por políticas linguísticas, por educação linguística. É uma tentativa de produzir conhecimento como instrumento de militância para políticas e educação linguísticas mais comprometidas com a justiça social.

Referências

- ALMEIDA, A. W. B. Os movimentos indígenas e a autoconsciência cultural – diversidade linguística e identidade coletiva. **Revista Raízes**, v.31, n.1, p. 137-152, jan-jun / 2011.
- BAGNO M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63- 81, 2005
- BERGER, Í. R. Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo. **Cadernos de Letras UFF**, Niterói, v.32, n.62, p.119-142, 1º semestre de 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf> Acesso em 15 de jun. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 5 de jul.de 2023.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. (Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.
- CASTELANO RODRIGUES, F. Direitos linguísticos, legislação e educação: formação em línguas no Brasil. In: ROCA, M. D. P.; SOUSA, S. C. T.; PONTE, A. S. (org.). **Temas de Políticas linguísticas no Processo de Integração Regional**. Capinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 67-80.
- CASTELANO RODRIGUES, F. La cooficialización de lenguas en Brasil: el caso de São Gabriel da Cachoeira y los efectos de lo jurídico sobre las subjetividades. **Chuy Revista de Estudios Literarios Latinoamericanos**, v. 6, p. 107-132, 2019.
- COOPER, R. L. (1989). *Language Planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DA SILVA, J. I. **Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas no Acesso à Justiça: A disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três processos judiciais**. 2019. 376f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa

- Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.
- Guespin, L.; Marcellesi, J. Hacia la glotopolítica. Trad. José del Valle. *GLOTTOPOPOL* Revue de sociolinguistique en ligne. n°32, Número organizado por Elvira Arnoux, José del Valle, Alexandre Duchêne – juillet 2019, p. 35-60.
- GOMES, R. C. M. **Território e línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira – AM.** Manaus, 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
- GONÇALVES, J. S. S. **Interfaces na pesquisa em Políticas Linguística.** In: *ABRALIN: Jornada: A pesquisa em Política Linguística no Brasil, 2023.* Disponível em: < <https://www.youtube.com/live/yxxPe6D-9Io?feature=share> > Acesso em 30 de jun. 2023.
- LAGARES, X. C. **Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos.** São Paulo: Parábola, 2018.
- MAYWORM, M. C. C. **Cooficialização de línguas em municípios brasileiros: Uma perspectiva à luz do Direito Linguístico.** (Dissertação de Mestrado); Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras. Telma Cristina de Almeida Silva, orientadora. Niterói, 2021.
- OLIVEIRA, G. M. (ORG). **Declaração dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em políticas linguísticas.** Campinas: Mercado das Letras, ALB; Florianópolis: IPOL, 2003.
- OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: ALTENHOFEN, C. V.; MELLO, H.; RASO, T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 187-216.
- RIBEIRO DA SILVA, E. **A pesquisa em política linguística no Brasil: contribuições dos estudos sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas.** XVII Congresso Internacional Asociación de lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014). João Pessoa, PB, p. 1356 a 1365. 2014.
- RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n.(52.2). p. 289-320, jul./dez. 2013.
- SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 57 n. 2, p. 451-473, 2013.
- SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Revista Línguas e Letras**, n.44, vol. 19, p. 93-113, jan. 2018.
- SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org). **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-353
- SPOLSKY, B. (2009). **Language management.** Cambridge UK: Cambridge University Press.
- SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [www.revel.inf.br].

Submetido: 20/09/23

Aceito:03/10/23