CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Gbènoukpo Gérard Nouatin

INTRODUÇÃO DAS LÍNGUAS NACIONAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL FORMAL DO BENIN: causas do insucesso da política linguística e ideias de solução

Belo Horizonte

2024

Gbènoukpo Gérard Nouatin

INTRODUÇÃO DAS LÍNGUAS NACIONAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL FORMAL DO BENIN: causas do insucesso da política linguística e ideias de solução

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Tecnologias e Processos Discursivos

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras

Belo Horizonte

2024

Nouatin, Gbènoukpo Gérard.
N924i Introdução das línguas nacionais no sistema educacional formal do Benin : causas do insucesso da política linguística e ideias de solucão / Gbènoukpo Gérard Nouatin. – 2024.
207 f. : il.

Orientador: Vicente Aguimar Parreiras.

Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2024.
Bibliografia.

1. Variedade Linguística - Benin. 2. Política Línguística - Benin. 3. Educação em língua materna. 4. Línguas africanas. 5. Decolonialidade. I. Parreiras, Vicente Aguimar. II. Título.
CDD: 496.07

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus Nova Suíça – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - NS

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 14 / 2024 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.023490/2024-79

Belo Horizonte-MG, 30 de abril de 2024.

GBÈNOUKPO GÉRARD NOUATIN

INTRODUÇÃO DAS LÍNGUAS NACIONAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL FORMAL DO BENIN: causas do insucesso da política linguística e ideias de solução

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 19 de março de 2024, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras (Orientador)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Renato de Oliveira Dering
Centro Universitário de Goiás

Prof. Dr. Maurício Teixeira Mendes
Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - Itamarandiba

Prof. Dr. Mahulikplimi Obed Brice Agossa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 01/05/2024 17:06)
RENATO CAIXETA DA SILVA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1218319

(Assinado digitalmente em 05/05/2024 19:58)
VICENTE AGUIMAR PARREIRAS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1218293

(Assinado digitalmente em 30/04/2024 17:13)
MAHULIKPLIMI OBED BRICE AGOSSA
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: ###465#8

(Assinado digitalmente em 02/05/2024 08:58)
MAURICIO TEIXEIRA MENDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.746-##

(Assinado digitalmente em 30/04/2024 17:07)
RENATO DE OLIVEIRA DERING
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.531-##

Visualize o documento original em **https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp** informando seu número: **14**, ano: **2024**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TESE**, data de emissão: **30/04/2024** e o código de verificação: **dd801a716b**

À mes feus parents

Victorine Adjoua Nouatin

et

Joseph Dénankpo Nouatin

AGRADECIMENTOS

Aos meus finados pais Victorine Adjoua Nouatin e Joseph Dénankpo Nouatin, pelo que não cabe em palavras.

Ao resto da minha família no Benin, pelo suporte e por ter assumido responsabilidades minhas todo esse tempo em que estive ausente fisicamente.

À minha inesquecível e eterna professora de português Isabel Cristina Moreira Aguiar, ao Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho e ao meu grande amigo Prof. Dr. Mahulikplimi Obed Brice Agossa, sem os quais minha jornada de estudante internacional no Brasil não teria sido possível ou não teria acontecido da forma como aconteceu.

Ao meu orientador Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras, por ter sido mais do que meu orientador acadêmico, tanto no mestrado como no doutorado; por ter compartilhado comigo concepções do ensinar e do aprender que me permitiram voltar para a sala de aula confiante, vendo sentido e acreditando no que eu faço como professor; pelo ser humano incrível que é, pelo professor que é e por me dar uma família.

Ao Prof. Dr. Renato Dering, primeiramente, por ter trazido as teorias decoloniais ao Posling/CEFET-MG, na ocasião de seu estágio pós-doutoral, teorias tão fundamentais neste trabalho, por ter aceitado fazer parte das minhas bancas de qualificação e de defesa do doutorado e por ter contribuído de forma incomensurável à melhoria da qualidade deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Maurício Teixeira Mendes, por ter aceitado avaliar e contribuir à melhora da qualidade deste trabalho como membro da banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Mahulikplimi Obed Brice Agossa, por ter aceitado compor minha banca de defesa e contribuir para o aprimoramento da qualidade deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Renato Caixeta, por suas inestimáveis contribuições para a minha formação acadêmica desde o mestrado, por ter aceitado dar seu valioso parecer sobre meu projeto de pesquisa do doutorado, e por ter aceitado fazer parte também das minhas bancas de qualificação e de defesa desta tese.

À Profª. Drª. Letícia Cao Ponso, à Profª. Drª. Rita de Cássia Augusto e ao Prof. Dr. Mateus Esteves de Oliveira, por terem aceitado integrar a banca de defesa desta tese, como suplentes, e pelas suas valiosas contribuições para o enriquecimento do trabalho.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), e pela mesma ocasião ao povo brasileiro, pela oportunidade de fazer um curso que eu queria e pelo financiamento dos meus estudos no mestrado e no doutorado.

À Secretaria de Relações Internacionais (SRI) pela sua contribuição para a minha vinda ao Brasil e pela oportunidade de participar, como professor, do Programa de Leitorado Francês do CEFET-MG.

À família Martins, principalmente Maria Lúcia, Talita e Fernando, por ter sido minha família brasileira inicial.

À filha do meu orientador Dra. Laura Carvalho Parreiras, pelo ser humano admirável que é — a fruta não cai longe do pé mesmo — e por ter confiado em mim, um perfeito desconhecido vindo de terras longínquas, aceitando que o pai me incluísse no lar deles e me acolhendo como irmão.

Aos senhores Alexandre Gbaye, Anicet Awala, Brice Adjagba, Camille Ahouansou e Gérard Agossa, por sua imensurável ajuda durante a coleta dos meus dados, assim como ao senhor Félix Oloni por ter se colocado à disposição para ajudar.

Aos professores do Posling/CEFET-MG, aos meus amigos e colegas do CEFET-MG, particularmente aos do grupo de pesquisa INFORTEC – Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia, pela parceria em diversas atividades acadêmicas. A estes últimos agradeço também suas contribuições durantes meus seminários INFORTEC de pré-qualificação e de pré-defesa desta tese.

Aos meus amigos e amigas Arcade Johannes Kakpo, Isabela Bertho Campolina, Liliane Neves, M. Obed Brice Agossa, Mônica Baêta Pereira Diniz, Naveen Jah, Rafaela Pascoal Coelho e Rose Silva, pelo apoio emocional tão importante nesta vida de #Desorientandos®™SOS.

Aos meus amigos Couessi Jupiter Ogui, Eric Godonou e Cocou Evrard Montcho por sua preocupação constante e por seu apoio emocional. Também gostaria de agradecer a eles e aos colaboradores de Eric Godonou o seu imenso auxilio durante a coleta dos meus dados.

A Lucimar Descatro e a Ernandes Custódio, pelo carinho e pelas conversas na cozinha e no quintal do Prof. Vicente, conversas após as quais eu voltava aos estudos com a cabeça mais leve e com mais energia.

A cada pessoa que compartilhou alguma experiência relacionada à dança, à capoeira, ao circo e ao cinema comigo durante estes anos de estudo no Brasil, pelas suas contribuições para meu bem-estar.

RESUMO

A República do Benin, "ex-"colônia francesa independente desde 1960, possui aproximadamente cinquenta (50) línguas locais ainda dominadas pelo francês, que acumula as funções de única língua oficial e de única língua da educação formal. Após a independência, por diversos motivos, os governos beninenses que se sucederam desde 1971 até recentemente manifestaram a intenção de mudar essa situação, pelo menos, no plano educacional, introduzindo as línguas nacionais beninenses no sistema educacional formal. Alguns chegaram a passar à ação, mas não tiveram êxito. Ademais, desde 2018, um silêncio político se instalou em torno da questão. Essa é a problemática para cuja solução busquei contribuir por meio do meu estudo. Portanto, procurei identificar possíveis causas do fracasso das tentativas de introduzir as línguas nacionais beninenses no sistema educacional formal, desde o início da década de 1970 até hoje, e apontar caminhos para solucionar os problemas inferidos. Assim, fiz um levantamento das ações realizadas ou previstas a cada tentativa; ponderei essas ações a fim de identificar causas do fracasso das diferentes tentativas e, por fim, pensei em soluções para resolver os problemas persistentes até hoje. Para tal, reuni documentos de vários tipos sobre a política linguística educacional objeto do estudo, dos quais extraí os dados da pesquisa, que tratei, por sua vez, com base numa matriz de análise que criei. Ela se compõe de parâmetros identificados na literatura sobre o assunto como fatores de sucesso ou de fracasso, no Benin e em outros contextos geográficos com situações linguísticas similares, assim como em contribuições teóricas de Calvet (1987, 2002, 2021) sobre Política e Planejamento Linguísticos. Em seguida, procedi à interpretação desses dados assim tratados para inferir os resultados da pesquisa. Estes indicam causas políticas e, consequentemente, ideológicas; falta de recursos (humanos, financeiros e materiais) assim como problemas técnicos, relativos ao não ou mau planejamento da política linguística durante determinados períodos e à forma como os planos de ação foram executados durante outras tentativas. Quanto às ideias de solução para esses problemas, inspirei-me nas considerações teóricas supramencionadas bem como em outras, oriundas dos estudos e pensamentos decoloniais: Benin (1983); Diop (1984); Quijano (1992, 2000, 2002); Mignolo (2004, 2017); Maldonado-Torres (2007); Dering (2021) etc. Os objetivos do estudo foram alcançados, o que lhe permite ser útil no Benin e nos países em situações similares. Ademais, ele constitui uma contribuição importante para os estudos de política linguística educacional.

Palavras-chave: línguas nacionais beninenses; línguas africanas; educação em língua materna; política linguística educacional; estudos decoloniais; planejamento linguístico; política linguística; direitos linguísticos.

ABSTRACT

The Republic of Benin, a “former” French colony that gained independence in 1960, has approximately fifty (50) local languages still dominated by French language, which serves as the sole official language and the only language of formal education. Since independence, for multiple reasons, the successive beninese governments from 1971 until recently have expressed the intention to change this situation, at least in the educational realm, by integrating the beninese national languages into the formal education system. Some even took action but have been unsuccessful. Furthermore, since 2018, there has been a political silence surrounding the issue. This is the problem to whose solution I sought to contribute through my study. Therefore, I sought to identify possible causes of the failure of the attempts to integrate the beninese national languages into the formal education system, from the early 1970s until today, and to suggest ways to address the inferred problems. Thus, I compiled information on the actions taken or planned during each attempt; analyzed these actions to identify causes of failure in the different attempts, and, finally, suggested solutions to address the ongoing issues up to the present day. To do so, I gathered various documents on the educational language policy under study, from which I extracted the research data, which I then processed based on an analysis framework I created. It consists of parameters identified in the literature on the subject as factors of success or failure, both in Benin and in other geographical contexts with similar linguistic situations, as well as in theoretical contributions by Calvet (1987, 2002, 2021) on Language Policy and Planning. Then, I interpreted these data in order to infer the research results. They indicate political and, consequently, ideological causes; lack of resources (human, financial, and material), as well as technical problems, related to the absence or poor planning of the language policy during certain periods and how the action plans have been executed during other attempts. As for the ideas for solving these problems, I drew inspiration from the aforementioned theoretical considerations as well as from others from decolonial studies and thoughts: Benin (1983); Diop (1984); Quijano (1992, 2000, 2002); Mignolo (2004, 2017); Maldonado-Torres (2007); Dering (2021), etc. Thereby, the objectives of the study have been achieved, which makes it useful in Benin and in countries with similar situations. Additionally, it represents a valuable contribution to the studies on educational language policy.

Keywords: beninese national languages; african languages; mother tongue education; educational language policy; decolonial studies; language planning; language policy; linguistic rights.

RÉSUMÉ

La République du Bénin, "ancienne" colonie française indépendante depuis 1960, compte environ cinquante (50) langues locales encore dominées par le français, qui cumule les fonctions d'unique langue officielle et de seule langue de l'enseignement formel. Après l'indépendance, pour des raisons diverses, les gouvernements béninois qui se sont succédés depuis 1971 jusqu'à une date récente ont manifesté leur intention de changer cette situation, au moins au niveau de l'éducation, en introduisant les langues nationales béninoises dans le système éducatif formel. Certains sont même passés à l'action, mais sans succès. Par ailleurs, depuis 2018, un silence politique s'est installé autour de la question. Telle est la problématique dont j'ai cherché à contribuer à la résolution à travers mon étude. Ainsi, j'ai cherché à identifier les possibles causes de l'échec des tentatives d'introduction des langues nationales béninoises dans le système éducatif formel, du début des années 1970 à nos jours, et à dégager des pistes de solutions aux problèmes déduits. A cette fin, j'ai recensé les actions menées ou prévues dans le cadre de chaque tentative ; j'ai analysé ces actions afin d'identifier les causes de l'échec des différentes tentatives et, enfin, j'ai envisagé des solutions pour résoudre les problèmes qui persistent jusqu'à ce jour. Pour ce faire, j'ai collecté des documents de natures diverses sur la politique linguistique éducative qui a fait l'objet de cette étude, d'où j'ai extrait les données de recherche, que j'ai ensuite traitées en me basant sur une matrice d'analyse que j'ai créée. Elle est constituée de paramètres identifiés dans la littérature sur le sujet comme facteurs de réussite ou d'échec, au Bénin comme dans d'autres contextes géographiques présentant des situations linguistiques similaires, ainsi que des apports théoriques de Calvet (1987, 2002, 2021) sur la politique linguistique et la planification linguistique. J'ai ensuite procédé à l'interprétation de ces données afin d'en déduire les résultats de la recherche. Ceux-ci indiquent des causes politiques et, par conséquent, idéologiques ; le manque de ressources (humaines, financières et matérielles,) ainsi que des problèmes techniques, liés à la non-planification ou à la mauvaise planification de la politique linguistique pendant certaines périodes et à la manière dont les plans d'action ont été mis en œuvre lors d'autres tentatives. En ce qui concerne les propositions pour résoudre ces problèmes, je me suis inspiré des considérations théoriques susmentionnées ainsi que d'autres, issues de la pensée décoloniale : Bénin (1983) ; Diop (1984) ; Quijano (1992, 2000, 2002) ; Mignolo (2004, 2017) ; Maldonado-Torres (2007) ; Dering (2021), etc. Ainsi, les objectifs de l'étude ont été atteints, ce qui la rend utile au Bénin comme dans les pays à situation comparable. Par ailleurs, il constitue une importante contribution aux études sur les politiques linguistiques éducatives.

Mots-clés : langues nationales béninoises ; langues africaines ; enseignement en langue maternelle ; politique linguistique éducative ; études décoloniales ; planification linguistique ; politique linguistique ; droits linguistiques.

RESUMEN

La República de Benín, "antigua" colonia francesa, independiente desde 1960, cuenta con cerca de cincuenta (50) lenguas locales aún dominadas por el francés, que es a la vez, única lengua oficial y única lengua de educación formal. Tras la independencia, los gobiernos que se sucedieron al mando del país desde el 1971 hasta hace poco, por razones diversas, manifestaron la intención/voluntad de cambiar las cosas, por lo menos en el ámbito de la educación, introduciendo las lenguas nacionales beninesas en el sistema educativo formal. Algunos de ellos llegaron a pasar a la acción, pero sin éxito. Además, a partir de 2018, se instaló un silencio político respecto al tema. Esa es la problemática a cuya solución procuré contribuir mediante mi estudio. Para ello, traté de identificar las causas posibles del fracaso de los intentos de introducción de las lenguas nacionales beninesas en el sistema educativo formal, desde el inicio de los años 1970 hasta hoy en día, y de proponer pistas de soluciones a los problemas identificados. Así, hice un inventario de las acciones llevadas a cabo o previstas en el marco de cada intento. Analicé esas acciones con el objetivo de identificar las causas del fracaso de los diferentes intentos y, por fin, propuse soluciones para resolver los problemas que perduran hasta hoy. Para ello, recopilé documentos de diversas índoles sobre la política lingüística educativa objeto de este estudio, de los cuales saqué los datos de la investigación, que a continuación pasaron a ser procesados por medio de una matriz de análisis que he creado. Se compone de parámetros identificados en la literatura sobre el tema como factores de éxito o de fracaso, en Benín como en otros contextos geográficos que enfrentan situaciones lingüísticas similares, así como en los aportes teóricos de Calvet (1987, 2002, 2021) sobre política lingüística y planificación lingüística. En seguida, pasé a la interpretación de los datos con el fin de inferir los resultados de la investigación. Éstos indican causas políticas y, por consiguiente, ideológicas; la falta de recursos (humanos, financieros y materiales) así como problemas técnicos, relacionados con la falta de planificación o con la mala planificación de la política lingüística durante algunos períodos y con la manera como los planes de acción fueron ejecutados durante otros intentos. En cuanto a las propuestas para resolver esos problemas, las consideraciones teóricas antes mencionadas me sirvieron de base, igual que otras, procedentes del pensamiento descolonial: Benín (1983), Diop (1984), Quijano (1992, 2000, 2002), Mignolo (2004, 2017); Maldonado-Torres (2007); Dering (2021); etc. Así, los objetivos del estudio fueron alcanzados, lo que hace que fuera útil en Benín, así como en países con situaciones parecidas. Por otra parte, también constituye una valiosa contribución a los estudios sobre políticas lingüísticas educativas.

Palabras clave: lenguas nacionales beninesas; lenguas africanas; educación en lengua materna; política lingüística educativa; estudios decoloniales; planificación lingüística; política lingüística; derechos lingüísticos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplos de instituições e recursos humanos necessários 101
Quadro 2 - Dados do período revolucionário de orientação marxista-leninista: 1972-1989 110
Quadro 3 - Dados do período da renovação democrática: 1990-2005 130
Quadro 4 - Dados do período anterior à iniciativa elan-áfrica: 2006-2011 137
Quadro 5 - Dados do período da iniciativa elan-áfrica: 2012- 2018 144

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

ABEL	:	Associação Beninense dos Escritores em Línguas Nacionais
ACALAN	:	Academia Africana de Línguas
ACCT	:	Agência de Cooperação Cultural e Técnica (atualmente OIF)
AFD	:	Agência Francesa de Desenvolvimento
APC	:	Abordagem Por Competências
AUF	:	Agência Universitária da Francofonia
BAC	:	*Baccalauréat* (Exame nacional que avalia o desempenho escolar dos estudantes ao término do Ensino Médio II em alguns países de língua oficial francesa)
BAD	:	Banco Africano de Desenvolvimento
BEPC	:	*Brevet d'Études du Premier Cycle* (Exame nacional que avalia o desempenho escolar dos estudantes ao término do Ensino Médio I em alguns países de língua oficial francesa)
CBRST	:	Centro Beninense de Pesquisa Científica e Técnica
CEBELAE	:	Centro Beninense de Línguas Estrangeiras
CELHTO/OUA	:	Centro de Estudos Linguísticos e Históricos via Tradição Oral da Organização da Unidade Africana
CENALA	:	Centro Nacional de Linguística Aplicada
CEP	:	*Certificat d'Études Primaires* (Exame nacional que avalia o desempenho escolar dos estudantes ao término do ensino fundamental em alguns países de língua oficial francesa)
CERDOTOLA	:	Centro Internacional de Pesquisa e de Documentação sobre as Tradições e as Línguas Africanas
CESE	:	Centros de estimulação precoce e de desenvolvimento infantil
CNL	:	Comissão Nacional de Linguística
CNLM	:	Comissão Nacional Linguística Mbèlimè
CNPILNaSEF	:	Comissão Nacional de Pilotagem da Introdução das Línguas Nacionais no Sistema Educacional Formal
CNR	:	Conselho Nacional da Revolução
CNREE	:	Comissão Nacional da Reforma do Ensino e da Educação
CONFEMEN	:	Conferência dos Ministros da Educação dos Estados e

		Governos da Francofonia
CREN	:	Centro de Pesquisa em Educação de Nantes
CTB	:	Cooperação Técnica Belga
DAPR	:	Direção da Alfabetização e da Imprensa Rural
DEA	:	*Diplôme d'Études Approfondie* (diploma aproximadamente equivalente a um mestrado *stricto sensu*)
DELTO	:	Departamento de Linguística e de Tradições Orais
DSLC	:	Departamento das Ciências da Linguagem e da Comunicação
EA	:	Educação Artística
ELAN-África	:	Escola e Línguas Nacionais em África
ENA-CESE	:	Escola nacional de formação dos professores de centros de estimulação precoce e de desenvolvimento infantil
ENI	:	Escola Normal para a formação dos professores dos ensinos infantil e fundamental
ES	:	Educação Social
FAAELN	:	Fundo de Ajuda para a Alfabetização e a Educação em Línguas Nacionais
FENAPEEB	:	Federação Nacional das Associações de Pais de alunos e de Estudantes universitários do Benin
FLASH	:	Faculdade de Letras, Artes e Ciências Humanas
FLLAC	:	Faculdade de Letras, Línguas, Artes e Comunicações
FMI	:	Fundo Monetário Internacional
GESCO	:	Grupo de Estudos Sobre Colonialidade
IFADEM	:	Iniciativa Francófona para a Formação a Distância de Professores dos Ensinos Infantil e Fundamental
IFEF	:	Instituto da Francofonia para a Educação e a Formação
INALA	:	Instituto Nacional de Linguística Aplicada
INFRE	:	Instituto Nacional de Formação e Pesquisa em Educação
INIREF	:	Instituto Internacional de Pesquisa e de Formação
LEGIS	:	Banco de textos jurídicos da República do Benin
MAPLN	:	Ministério da Alfabetização e da Promoção das Línguas Nacionais
MCAAT	:	Ministério da Cultura, da Alfabetização, do Artesanato e do

		Turismo
MCAPLN	:	Ministério da Cultura, da Alfabetização e da Promoção das Línguas Nacionais
MEMP	:	Ministério dos Ensinos Infantil e Fundamental
MILNaSEF	:	Missão de Introdução das Línguas Nacionais no Sistema Educacional Formal
MILNASEF	:	Missão para a Introdução das Línguas Nacionais no Sistema de Educação Formal
NPE	:	Novos Programas de Estudos
OIF	:	Organização Internacional da Francofonia
ONU	:	Organização das Nações Unidas
ORTB	:	Rede nacional de rádio e televisão do Benin
OUA	:	Organização da Unidade Africana
PAEFE	:	Programa de Apoio à Educação e à Formação das Crianças Excluídas do Sistema Educacional Formal
PAG	:	Programa de Ações do Governo
PASEC	:	Programa de Análise dos Sistemas Educacionais da CONFEMEN
PDLN	:	Projeto Didática das Línguas Nacionais
ReNOPAL	:	Rede Nacional dos Operadores Particulares para a Promoção da Alfabetização et das Línguas Nacionais
SELTO	:	Seção de Estudos Linguísticos e de Tradições Orais
SILNSEF	:	Setor de Introdução de Línguas Nacionais em o Sistema de Educação Formal
UAC	:	Universidade de Abomey-Calavi
EU	:	União Europeia
UNB	:	Universidade Nacional do Benin
UNESCO	:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESDOC	:	Biblioteca Numérica da UNESCO
USAID	:	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
WBI	:	Valónia-Bruxelas Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2 INTRODUÇÃO DAS LÍNGUAS BENINENSES NO SISTEMA EDUCACIONAL FORMAL 30
2.1 Situação sociolinguística do Benin atualmente 35
2.2 Estudos sobre a política de introdução das línguas nacionais no sistema educacional formal beninense 38
3 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS 55
4 MODERNIDADE 67
4.1 Colonialidade do poder 73
4.2 Colonialidade do saber 80
4.3 Colonialidade do ser 86
4.4 Alternativas decoloniais 94
5 METODOLOGIA 98
5.1 Coleta de dados 98
5.1.1 Procedência dos dados 98
5.1.2 Procedimento da coleta dos dados 99
5.2 Análise dos dados 99
5.2.1 Preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a política linguística 100
5.2.2 Quadro legal e institucional da iniciativa 101
5.2.3 Disponibilidade de recursos humanos, financeiros e materiais 102
5.2.4 Envolvimento da comunidade científico-acadêmica beninense ou de fora 102
5.2.5 O planejamento linguístico (de status e de corpus) das línguas nacionais 103
5.2.6 Produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas .. 104
5.2.7 Formação de professores 104
5.2.8 Reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional 104
5.2.9 Monitoramento, balanço e avaliação 105
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES 106
6.1 Dados tratados 109
6.1.1 Período revolucionário de orientação marxista-leninista: 1972-1989 109
6.1.1.1 Comentários 122

6.1.2 Período da renovação democrática: 1990-2005 130
6.1.2.1 Comentários 135
6.1.3 Período anterior à Iniciativa ELAN-África: 2006-2011 137
6.1.3.1 Comentários 142
6.1.4 Período da Iniciativa ELAN-África: 2012- 2018 144
6.1.4.1 Comentários 157
6.2 Resultados 159
6.2.1 Causas do insucesso das tentativas feitas entre 1972 e 2018 160
6.2.1.1 Período revolucionário de orientação marxista-leninista: 1972-1989 160
6.2.1.2 Período da renovação democrática: 1990-2005 161
6.2.1.3 Período anterior à iniciativa ELAN-África: 2006-2011 162
6.2.1.4 Período da Iniciativa ELAN-África: 2012-2018 163
6.2.2 Problemas atuais (2018-2024) 164
6.2.3 Ideias para a solução dos problemas atuais identificados 168
6.2.3.1 Preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a iniciativa 169
6.2.3.2 Quadro legal e institucional da iniciativa 172
6.2.3.3 Disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais . 173
6.2.3.4 Planejamento linguístico (de status e de corpus) das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar 174
6.2.3.5 Produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas .. 179
6.2.3.6 Formação de professores 180
6.2.3.7 Reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional 180
6.3 Discussões 181
7 CONCLUSÕES 187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS 192
ANEXO – SURGIMENTO DE UMA ESCRITA NO REINO DE DAOMÉ 207

1 INTRODUÇÃO

Situado, principalmente, na interseção entre as áreas de educação, de sociolinguística e de política, este trabalho trata de política linguística educacional. Mais especificamente, ele versa sobre educação em língua materna e ensino de língua materna na escola formal, em contexto multilíngue dominado por uma língua colonial. Com efeito, a República do Benin (antiga República do Daomé até 1975), cenário do estudo que relato nesta tese, é um país da África ocidental que foi colonizado pela França. Independente desde 1960, o país ainda tem o francês como única língua oficial e como única língua da educação formal nacional, apesar de contar com aproximadamente 50 códigos linguísticos locais, que sobreviveram à colonização. Contrariamente ao que se observa em alguns territórios que foram colonizados, onde as línguas locais sobreviventes são apenas usadas nas chamadas reservas ou terras indígenas, essas línguas beninenses estão presentes em cada comprimento de Planck quadrado do território nacional e são usadas diariamente pelo povo beninense em casa, na rua, entre alunos no pátio da escola (a malgrado da administração escolar e dos professores) e no trabalho (mesmo na administração pública, entre colegas de trabalho). Comparando o *status* e as funções do francês (língua da maior parte das esferas sociais mais importantes) à situação das línguas locais beninenses, não tenho dúvida que estamos diante de um caso de dependência linguística, de dependência comunicacional como diz Métangmo-Tatou (2019), devido à impertinência das políticas linguísticas e à má gestão do capital linguístico local, que é extremamente rico (Métangmo-Tatou, 2019). Apesar de a tarefa de descolonização e de eliminação das colonialidades (Dering, 2021; Mignolo, 2017, 2004; Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2002, 2000, 1992; Benin, 1983) não ser coisa que se faz da noite para o dia, não deixa de ser surpreendente que essa situação ainda prevaleça em 2024 quando se olha para trás, para as recomendações (sinceras?) de instituições supracontinentais à véspera da série de independências de países africanos em 1960[1] e para as mobilizações interafricanas de emancipação que se deram no continente logo após essas independências.

Com efeito, em nível supracontinental, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em favor da educação em língua materna e do ensino da língua materna na escola formal, publicou em 1953 a monografia *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement* (Emprego das línguas vernaculares no ensino). Posteriormente, acordos, recomendações e convenções internacionais começaram a enfatizar e

[1] É por esse motivo que o ano de 1960 é conhecido como o Ano Africano.

a insistir na importância da questão. O mais antigo desses textos, que eu encontrei, data de 1957: a Recomendação da Organização Internacional do Trabalho sobre populações indígenas e tribais, adotada em 26 de junho 1957[2].

Em nível continental, imediatamente após as independências em série de países africanos ao longo do ano de 1960, várias reuniões, em seus relatórios, recomendações, cartas, convenções etc., abordaram ou insistiram sobre a promoção das línguas africanas, principalmente por meio de sua introdução nos sistemas educacionais dos países recém independentes, entre outras questões cruciais. Na ocasião da primeira dessas reuniões panafricanas, a Conferência de Estados Africanos sobre o Desenvolvimento da Educação na África, que ocorreu entre 15 e 25 de maio de 1961 em Adis Abeba (Etiópia), Joseph Ki-Zerbo, historiador e *Professeur Agrégé* do Lycée d'Ouagadougou (Alto Volta, atual Burkina Faso), fez uma apresentação sobre qual deveria ser o conteúdo da educação na África a partir de então para que o continente pudesse superar seus desafios. Ao se pronunciar sobre o que ele chamou de disciplinas-chave, o educador disse que aceitar a morte das línguas africanas equivalia a um suicídio cultural. No entanto, continuou dizendo que tomar decisões precipitadas não lhe parecia apropriado, que o "melhor caminho seria desenvolver programas de estudo a serem implementados no sentido de "valorizar" essas línguas, em um primeiro momento"[3] (ONU, 1961, p. 61) [e que] "num segundo momento, deveria ser tomada uma grande decisão política para tornar gradualmente prioritárias as línguas africanas na educação; na vida social, política e económica dos Estados, de acordo com planos rigorosamente elaborados"[4] (ONU, 1961, p. 61).

No Daomé (atual Benin), o primeiro eco oficial dessa política linguística educacional recomendada internacionalmente só se deu quase duas décadas depois da monografia da UNESCO (1953), durante o segundo mandato (1970-1972) do finado presidente Hubert Coutoucou Maga, com a *Ordonnance* n°7-28 CP/MEN de 24 junho de 1971, que regulamenta a Lei de Orientação da Educação Nacional. Em seu artigo 22, o texto oficial estipulava que "a educação cívica e moral assim como o ensino das línguas nacionais deverão ocupar um lugar importante nos programas de ensino[5]" (Daomé, 1971, p. 4). Desde então, várias tentativas de

---

[2] Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147379; acesso em 23/12/22

[3] Texto original : « La meilleure marche à suivre consisterait à élaborer des programmes d'études à entreprendre visant à la "mise en valeur" de ces langues, au premier stade » (ONU, 1961, p. 61).

[4] Texto original : « Au second stade, une décision politique majeure devrait intervenir pour rendre progressivement prioritaires les langues africaines dans l'enseignement, dans la vie sociale, politique, économique des Etats selon des plans rigoureusement établis. » (ONU, 1961, p. 61).

[5] Texto original : « L'éducation civique et morale ainsi que l'enseignement des langues nationales devront tenir une place importante dans les programmes d'enseignement » (Daomé, 1971, p. 4)

oferecer aos beninenses uma educação endolingue e garantir o ensino de suas primeiras línguas na escola foram efetuadas pelas autoridades beninenses, às vezes com a contribuição de parceiros técnicos e financeiros internacionais, como são chamadas instituições como a Organização Internacional da Francofonia (OIF) no Benin, mas sem sucesso até hoje.

Nascido no início da década de 90, eu atingi a idade escolar do Benin (5 anos) no início da segunda gestão (1996-2006) do finado presidente Mathieu Kérékou (1933-2015), depois que uma parte da elite político-intelectual, aparentemente cegada por suas colonialidades, interrompeu a reforma educacional independentista de orientação marxista-leninista que ele tentou fazer durante sua primeira gestão (1972-1991)[6] e reformou o sistema educacional por sua vez, alinhando-o com os interesses do bloco imperial mundial (Quijano, 2002). Mesmo estando no poder, não ia ser uma boa ideia — ou talvez ele fosse impedido de alguma forma — o presidente Kérékou voltar com sua política nacional decolonial, que incluía obviamente uma política educacional da mesma índole, na mesma intensidade. Entretanto, nas atas dos Estados Gerais sobre a Educação de 1990, organizados a pedido da Conferência das Forças Vivas da Nação[7] (1990), havia promessas de promoção das línguas nacionais beninenses e de sua introdução no sistema educacional formal, a curto prazo. Além disso, em 1996, a educação em língua materna e o ensino da língua materna na escola formal se tornaram direitos linguísticos internacionais, estipulados nos 8 artigos (do 23° ao 30°) da "Seção II – Ensino" assim como nas disposições adicionais da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, adotada em Barcelona, em junho de 1996 (ONU, 1998). Ademais, outros textos internacionais, principalmente os sobre o direito das crianças à educação e à proteção, também reforçaram esses direitos. Contrariamente a essas disposições, durante o ensino fundamental (1997-2003), meus colegas e eu recebíamos castigos corporais por falar em línguas locais na sala de aula ou no pátio escolar durante o recreio. A prática consistia em o aluno pego falando em língua beninense receber um colar chamado *signal* e passar para o próximo que ele flagrasse fazendo a mesma coisa, e assim por diante. E, em determinado

[6] A partir de maio de 1970, a República do Daomé (atual República do Benin) passou a ser dirigida por um conselho presidencial. De acordo com o disposto na sua carta (Ordonnance N° 70-34/CP de 7 de maio de 1970), o órgão, detentor exclusivo dos poderes legislativo e executivo, devia ser presidido — rotativamente e na ordem em que aparecem a seguir — por um dos seus três membros (Hubert Coutoucou Maga, Justin Ahomadégbé-Tomêtin e Sourou-Migan Apithy), por um mandato de dois anos, cumulando as funções de chefe de Estado e chefe de governo (Daomé, 1970). Mas em 26 de outubro de 1972, o chefe adjunto do Estado-Maior do Exército Mathieu Kérékou, por golpe militar, tomou o poder, encarcerou os três membros do conselho, dissolveu este assim como a Assembleia Nacional, e dirigiu o país ditatorialmente até 1991.

[7] La *Conférence des Forces Vives de la Nation* foi o nome dado à concertação nacional que aconteceu de 19 a 28 de fevereiro de 1990, convocada pelo finado presidente Mathieu Kérékou sob a pressão popular provocada pela severa crise econômica, social, cultural e política que havia paralisado o país, à qual se juntou o descontentamento do povo beninense com a sua reeleição em 2 de agosto 1989.

momento, o professor pedia que o primeiro a pegar dissesse para quem passou, e assim sucessivamente até o último, e os castigava. O colar era feito de um fio de tecido ou de plástico, com conchas de caramujo africano como pingente. Esse colar certamente foi ideado para envergonhar seu portador, além do castigo físico, pois as conchas de caramujo faziam barulho ao bater uma na outra a cada movimento do corpo. Pelo menos, eu me sentia envergonhado por carregar aquilo no pescoço. Não me lembro se os colegas faziam chacota de quem estava com *signal*, mas posso afirmar que até hoje o aluno que fala mal o francês é alvo de zombaria por parte de colegas, de professores e até de familiares. Se não houvesse essa intenção, bastava pedir que o representante de turma escrevesse num papel os nomes dos alunos que falassem em línguas autóctones beninenses, como era feito com os alunos tagarelas. Na vez da minha irmã mais nova (1999-2005), o castigo físico foi trocado pelo pagamento de 25 francos CFA (aproximadamente 0,20 R$ hoje). Pela interseção entre os intervalos de anos em que minha irmã e eu cursamos o ensino fundamental, talvez minha turma tivesse tido que pagar também, ou o castigo dependia de cada professor. Iniciada na época colonial, a prática persistiu até 2021, quando um dos meus sobrinhos concluiu o ensino fundamental.

Por outro lado, como a língua de ensino (o francês) era ensinada ao mesmo tempo que os conhecimentos escolares, lembro-me que tinha certa dificuldade de compreensão. Não era raro que eu não entendesse totalmente, por exemplo, uma prova ou que eu tivesse a impressão de a ter entendido completamente e perceber, durante sua correção em sala de aula ou ao receber minha prova corrigida, que não era o caso. Então, meu problema nem sempre era a ignorância da noção ou do conhecimento que as provas pretendiam avaliar senão também a má ou a não compreensão dos dados da atividade e do que se esperava de mim, por não dominar bem o francês. Era fato também que não entendia todas as lições nem todas as explicações dos professores e a solução era memorizar o que podia ser. Então, eu tinha consciência de que, além da dificuldade de assimilação inerente a alguns conhecimentos escolares, independentemente da língua de ensino, eu tinha um problema linguístico. Porém, até meu egresso da educação básica em 2010 — minha graduação foi em Filologia Hispânica e Civilizações Afro-Americanas, então a principal língua de ensino era o espanhol —, não recebi nenhuma lição de qualquer língua beninense na escola, muito menos uma lição de alguma disciplina em *fongbe*, minha língua materna. Minha alfabetização nessa língua, com base no alfabeto das línguas nacionais adotada em 24 de outubro de 1975 e já revisado várias

vezes[8], aconteceu intuitiva e autodidaticamente durante meus anos de catecismo, certamente devido à semelhança entre esse alfabeto e o francês ou latino.

Hoje, pesquisador da área da Linguística Aplicada; tendo participado, nos últimos dez anos, de inúmeras discussões sobre práticas de ensino e de aprendizagem, e sobre suas tecnologias; trabalhando com línguas também por aproximadamente uma década (ensino de línguas, tradução de documentos e interpretação de conferência); ciente do poder que a língua possui e mais esclarecido sobre a importância da língua materna como língua de ensino, vejo com facilidade os danos da política linguística educacional colonial ainda em vigor no Benin atualmente nas vidas dos beninenses e consigo vislumbrar os que ela fará a curto, médio e longo prazos. Aparentemente ela só é vigente ainda porque as tentativas de revertê-la falharam. E é justamente esse um dos dois problemas que a pesquisa subjacente a esta tese pretende contribuir para solucionar: o insucesso dos esforços das autoridades beninenses para introduzir as línguas nacionais beninenses na educação formal nacional oficialmente até 2018. O outro é o silêncio político que se observa sobre a questão desde esse ano. Mas quais são ou podem ser esses danos? Em que reside a importância de introduzir as línguas nacionais beninenses na educação formal?

Com efeito, além de a dependência linguística observada em países como o Benin configurar uma situação de dominação colonial/imperial que ameaça as línguas, as culturas e as identidades locais, ela também freia o desenvolvimento do país — como é o contrário que surpreenderia —, devido às suas consequências desastrosas em vários planos. Com relação ao Benin, no plano educacional, aquele que interessa mais a pesquisa por trás desta tese, a situação é bastante crítica. Incontestavelmente, as lacunas de formação (cidadã e profissional), a repetência escolar, a reprovação em exames nacionais, o abandono escolar etc. podem ser causados por vários fatores ligados aos recursos humanos envolvidos no processo educacional (o próprio aluno, o professor, a família etc.) bem como a aspectos técnicos da educação (concepções e práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação por exemplo), às realidades socioeconômicas, às políticas educacionais, às políticas linguísticas educacionais etc. São as questões relacionadas à política linguística educacional do Benin, um fator crucial, que vou discutir nas próximas linhas, tentando estabelecer relações entre a língua de ensino utilizada e os problemas educacionais do país.

A língua de ensino "desempenha um papel essencial, pois seu domínio é fundamental para os processos de comunicação em sala de aula e, consequentemente, para a construção de

[8] A sua 6ª edição foi aprovada pelo decreto n°'2008-576 dos 20 de outubro de 2008.

conhecimentos pelos alunos"[9] (Lüdi, 2006, s/p). Já sabemos que, no Benin, é o francês, a língua colonial, que detém o monopólio dessa função. Nesse país, algumas crianças começam a aprender noções rudimentares dessa língua no ensino pré-escolar, com aproximadamente três anos de idade. Outras — a grande maioria, porque o ensino pré-escolar não é muito popular no país[10] — iniciam sua aprendizagem formal do francês no primeiro ano do ensino fundamental, via de regra, aos cinco anos completos, que é a idade escolar no Benin. Se não procede afirmar que esta é a ocasião do primeiro contato da criança beninense com o francês, sabemos, entretanto, que "muitas crianças chegam à escola quase sem saber uma palavra de francês. [Assim, todos] os anos do ensino fundamental, e mesmo além, são dedicados à aprendizagem da língua de ensino, cujo domínio, no entanto, não é garantido no fim dos estudos"[11] (Sanogo, 2008, p. 29). Esse nível de ensino tendo objetivos de aprendizagem próprios, pensados para o início a formação básica da criança, as noções a adquirir nessa fase do percurso escolar são ensinadas ao mesmo tempo que a língua de ensino, o que faz o aluno perder tempo, além de demandar-lhe um esforço cognitivo duplo e exaustivo. Com efeito,

> [no] mesmo dia em que uma criança africana entra na escola, ela tem senso lógico suficiente para captar o fragmento de realidade contido na expressão: um ponto que se move e o seu rastro, ou trajetória, formam uma linha. Mas, como optamos por ensinar-lhe isso numa língua estrangeira, ela terá que esperar no mínimo 4 a 6 anos, ao final dos quais terá vocabulário e gramática suficientes, numa palavra, um instrumento de aquisição do conhecimento, para que se possa ensinar-lhe tal realidade[12]» (Diop, 1979, p. 415 apud Sanogo, 2008, p. 29).

Como a aquisição de vocabulário e de competência gramatical suficientes na língua estrangeira nem sempre acontece, igual insinuou Sanogo (2008), o jovem aluno africano acaba tendo que memorizar as lições sem realmente compreendê-las e recitá-la com as palavras do professor. Dessa forma, não é de se estranhar que o estudante fique perdido durante as avaliações e seja reprovado ou, quando a avaliação deixa a desejar em relação ao que avalia (conhecimento ou capacidade de memorizar), que ele continue seu percurso

[9] Texto original : « joue un rôle essentiel dans la mesure où la maîtrise de cette langue est la clé pour les processus de communication en classe et, par conséquent, pour la construction des connaissances par les élèves » (Lüdi, 2006, s/p).
[10] Isso vem mudando progressivamente.
[11] Texto original : « nombre d'enfants arrivent à l'école sans connaître quasiment un mot du français. Tout le cycle primaire, et même au-delà, sera consacré à l'apprentissage de la langue d'enseignement, dont la maîtrise n'est toutefois pas assurée à l'arrivée » (Sanogo, 2008, p. 29).
[12] Texto original : « Le jour même où le jeune africain entre à l'école, il a suffisamment de sens logique pour saisir le brin de réalité contenu dans l'expression : un point qui se déplace engendre une ligne. Cependant, puisqu'on a choisi de lui enseigner cette réalité dans une langue étrangère, il lui faudra attendre un minimum de 4 à 6 ans, au bout desquels il aura assez de vocabulaire et de grammaire, reçu, en un mot, un instrument d'acquisition de la connaissance, pour qu'on puisse lui enseigner cette réalité » (Diop, 1979, p. 415 apud Sanogo, 2008, p. 29).

educacional acumulando lacunas. Como o problema de assimilação dos ensinamentos devido à precariedade comunicacional (Métangmo-Tatou, 2019) não desaparece por milagre, ele se mantém ou piora com o passar do tempo e persiste, em alguns casos, até o ensino superior.

Por outro lado, não são somente os alunos que têm esse problema de não domínio da língua de ensino no Benin. Por terem um perfil sociolinguístico bastante similar ao dos seus alunos e por terem sido formados em condições quase idênticas, não é raro ver professores com dificuldades para se expressar em francês, o que compromete seriamente a sua missão. Não me refiro à incapacidade de se expressarem em um francês rebuscado, senão à incapacidade de apenas expressar seu pensamento, por não saber fazê-lo facilmente em nenhum registro do francês. A ignorância de como o sistema linguístico francês funciona (morfossintaxe) é algo que se percebe na fala de um número considerável de beninenses, mas a falta de vocabulário me parece a maior fonte de dificuldade. As coisas que compõem nossa realidade ou nosso quotidiano não têm nomes em francês, e isso é um problema sério, uma vez que a mistura ou mudança de código (francês-línguas autóctones beninenses) que fazemos em situações comunicativas do dia-a-dia, em contextos informais, para remediar isso, não são aceitas em lugares como a escola. É verdade que nossas culturas (nossa realidade, nosso quotidiano) não estão muito presentes na nossa escola, por ela ser continuar sendo colonial, mas também não sabemos nomear as coisas da realidade ou do quotidiano ocidental, ou francês em particular, como é de se esperar.

Além do problema de lacunas de formação causado, em parte, pela exclusão das línguas beninenses do sistema educacional formal, há também o abandono escolar pelo mesmo motivo. Como admite a própria Organização Internacional da Francofonia (OIF) ao descrever a finalidade e os objetivos da iniciativa “Escola e Línguas Nacionais na África” (ELAN-África)[13] no website do projeto, "a observação que se faz é que a língua de ensino nos países francófonos da África subsaariana (o francês) é pouco ou não é compreendida em absoluto pelos estudantes e, portanto, muitas vezes é causa de abandonos e de repetências escolares”[14]. O papel do francês, como língua de instrução, na evasão escolar no Benin,

[13] ELAN-África é uma iniciativa de ensino biplurilíngue (línguas africanas–francês) no ensino fundamental, implementada, inicialmente, em oito países africanos (Benin, Burquina Faso, Burundi, Camarões, Mali, Níger, República Democrática do Congo e Senegal). Idealizado e dirigido pela Organização Internacional da Francofonia (OIF) — com o apoio da Agência Universitária da Francofonia (AUF), do Ministério francês de Relações Exteriores e Europeias (MAEE) e da Agência Francesa de Desenvolvimento (AFD) —, o projeto visa a remediar os seus problemas educacionais causados pelo não ou pouco domínio da língua de instrução, o francês, pelos educandos desses países. Apresento mais informações sobre a iniciativa posteriormente.

[14] Texto original : « le constat est que la langue d’enseignement des pays d’Afrique subsaharienne francophone (le français) est peu ou pas du tout comprise des élèves et donc souvent la cause d’abandons et d’échecs scolaires ». Disponível em : https://elan-afrique.org/elan-cest-quoi/finalite-et-objectifs; acesso em 07/08/2021.

precisamente no município de Klouékanmè, é palpável nos resultados da pesquisa de mestrado de Kpoholo (2014). Além disso, de acordo com Bender et al. (2005), "metade das crianças desescolarizadas ou não escolarizadas do mundo moram em comunidades em que a língua de escolarização raramente, ou nunca, é usada em casa"[15] (Bender et al., 2005, s/p). Todavia, o fato de as línguas coloniais europeias utilizadas como línguas de escolarização não serem bem dominadas por muitos estudantes africanos não é a única causa desses problemas. Há também o fato de a língua materna ser insubstituível como língua de ensino, pelo menos, durante os primeiros anos de estudo.

De fato, a maioria dos psicólogos, linguistas, especialistas da educação e sociólogos estão de acordo sobre o princípio universal segundo o qual a língua materna de uma criança é o meio de ensino mais apropriado para ela aprender de forma eficaz (Tariq Khan, 2014). Como vem explicando a UNESCO desde 1953,

> o veículo ideal para o ensino é a língua materna da criança. Do ponto de vista psicológico, representa um sistema de símbolos que funciona automaticamente na sua mente quando ela deseja se expressar ou entender. Do ponto de vista sociológico, liga-o estreitamente à comunidade à qual pertence. Do ponto de vista pedagógico, permite-lhe aprender mais rapidamente do que aprenderia em outra língua que ela mal conhece[16] (ONU, 1953, p. 15).

Nessa mesma linha de pensamento, Poth (1988) assevera que

> [é] de fato a língua materna que garante a "decolagem" intelectual da criança no início da escolaridade. É ela que lhe fornece aquele elemento fundamental de equilíbrio sem o qual ela se atrofia, é ela quem lhe proporciona a possibilidade de verbalizar seu pensamento e de se integrar harmoniosamente ao mundo que o rodeia. Sim, a criança sente-se à vontade na sua língua materna como nos braços da mãe e, ao negar-lhe a possibilidade de utilizar o suporte linguístico familiar capaz de satisfazer a sua necessidade fundamental de expressão e criatividade, a escola coloca-a, assim, numa situação de regressão[17] (Poth, 1988, p. 11).

---

[15] Texto original: "Fifty percent of the world's out-of-school children live in communities where the language of schooling is rarely, if ever, used at home" (Bender et al., 2005, s/p).

[16] Texto original : « le véhicule idéal de l'enseignement est la langue maternelle de l'enfant. Du point de vue psychologique, elle représente un système de symboles qui fonctionne automatiquement dans son esprit lorsqu'il veut s'exprimer ou comprendre. Du point de vue sociologique, elle le rattache étroitement à la collectivité dont il fait partie. Du point pédagogique, elle lui permet d'apprendre plus rapidement qu'il ne ferait dans une autre langue mal connue de lui » (ONU, 1953, p. 15).

[17] Texto original : « C'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le « décollage » intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familier apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression » (Poth, 1988, p. 11).

Desse modo, marginalizar as línguas africanas, que são as línguas maternas de quase todas as crianças africanas, na educação, é escolher errar a descolagem intelectual dessas últimas, é comprometer o seu equilíbrio na jornada da educação formal e na vida em geral, é pôr em risco a sua integração harmoniosa ao meio em que vivem etc.

Em Lüdi (2006), encontram-se outras razões que justificam também o uso da língua materna como língua de ensino, a saber:

> • A aquisição da língua escrita é muito mais eficaz quando os alunos já conhecem a língua. (…)
> • A avaliação dos progressos dos alunos é facilitada se esses são avaliados na sua primeira língua, enquanto, na situação de submersão, as competências linguísticas e os conhecimentos são muitas vezes confundidos de tal forma que o professor não sabe se o aluno não entendeu um conceito ou se tem dificuldade em se expressar.
> • O domínio afetivo — em particular a autoconfiança, a segurança em si mesmo, o amor-próprio e a identidade das crianças — é fortalecido pela utilização da primeira língua como língua de ensino. Isso aumenta a motivação, a capacidade de tomar iniciativas e a criatividade dos estudantes, e lhes permite desenvolver sua personalidade e sua inteligência. Contrariamente, o ensino submersivo torna-os silenciosos e passivos; o modo de repetição mecânica gera frustrações e finalmente fracassos escolares[18] (Lüdi, 2006, s/p).

Esse último ponto colocado por Lüdi (2006) explica-se pelo fato de, com a educação em língua materna, não existir uma ruptura linguística brutal, desorientadora e limitante entre as instâncias de socialização complementares que são a família e a escola. Além disso, com ela, a família consegue desempenhar melhor o seu papel na colaboração escola-família para o sucesso da criança.

No plano didático, o professor deixar de ser o único a falar o tempo inteiro diante de alunos silenciosos e passivos, o que evitaria para ambos a obrigação de recorrer a estratégias de ensino ou de aprendizagem pouco eficazes, como a repetição coletiva e a memorização por exemplo (Chaffa, 2014).

Além dessas considerações teóricas, sem dúvida baseadas em resultados de pesquisas ou frutos da teorização de práticas de educação, achados da pesquisa que Chaffa (2014)

---

[18] Texto original : « • L'acquisition de la langue écrite est nettement plus efficace quand les élèves connaissent déjà la langue. (…) »
• L'évaluation des progrès des élèves est facilitée si ces derniers sont contrôlés en L1 tandis que, dans la situation submersive, les compétences linguistiques et les connaissances se confondent souvent de telle manière que l'enseignant ne sait pas si l'élève n'a pas compris un concept ou s'il a des difficultés d'expression. (Lüdi, 2006, s/p)
• Le domaine affectif, en particulier la confiance en soi-même, l'assurance, l'amour-propre et l'identité des enfants, sort renforcé de l'emploi de la L1 comme langue d'enseignement. Ceci augmente la motivation, l'initiative ainsi que la créativité des élèves et leur permet de développer leur personnalité et leur intelligence. Au contraire, l'enseignement submersif les rend silencieux et passifs ; le mode de répétition mécanique engendre des frustrations et finalement des échecs scolaires. (Lüdi, 2006, s/p)

realizou no próprio Benin comprovam que o ensino em línguas nacionais beninenses ajudaria a melhorar significativamente a educação formal nacional.

Assim justificam-se as tentativas que pesquisei, em outros termos, é necessário e urgente promover as línguas locais beninenses, principalmente introduzindo-as no sistema educacional formal do Benin, dado o papel da escola no fortalecimento ou no enfraquecimento de uma língua (Şahin, 2018; Lüdi, 2006; Calvet, 1987). Indiretamente, esses motivos justificam minha pesquisa também. Mas, de forma mais direta, neste momento de silêncio político aparente sobre o assunto, os resultados do estudo podem revigorar o debate sobre a questão. Ademais, eles podem instigar e fornecer embasamentos para ações voltadas para o desencalhamento da política linguística educacional pesquisada, no Benin e em países que estão em situações similares, o que será uma contribuição considerável para a educação em escala mundial. De fato, este trabalho contribui com uma matriz que poderá ser usada como guia para a avaliação ou a concepção de um plano de ação para a introdução de línguas em situação parecida com a das línguas nacionais beninenses em um sistema educacional formal nacional. Por fim, minha pesquisa também contribui para a preservação da diversidade cultural e linguística não apenas beninense como também mundial.

Dessa maneira, meu objetivo geral ao realizar o estudo foi identificar possíveis causas do fracasso das tentativas de introduzir as línguas nacionais beninenses no sistema educacional formal, desde o início da década de 1970 até hoje e apontar caminhos para solucionar os problemas inferidos. Para tanto, precisei, primeiro, alcançar três objetivos específicos: 1) fazer um levantamento das ações realizadas, ou pelo menos previstas, a cada tentativa, especificamente no que diz respeito: à preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a iniciativa; ao quadro legislativo e institucional da iniciativa; à disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais; ao envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional ou internacional; ao planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas nacionais beninenses para fins de ensino escolar; à produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas; à formação de professores; ao reforço da presença das línguas nacionais beninenses sob forma escrita em todo o território nacional e, por fim, ao monitoramento, balanço e avaliação, previstos ou realizados, para acompanhar a implementação dessa política linguística a fim de garantir seu sucesso. Essas questões, em verdade, são parâmetros que compõem a matriz à qual me referi anteriormente. 2) ponderar o nível de satisfação dessas ações com o intuito de identificar os parâmetros envolvidos no fracasso das diferentes tentativas. 3) pensar em soluções para

resolver os problemas que empecilham a concretização dessa política linguística educacional atualmente.

Assim sendo, as perguntas que orientaram esta pesquisa são as seguintes: quais são as causas do insucesso da introdução das línguas nacionais na educação formal do Benin? Quais soluções poderiam considerar-se viáveis diante das eventuais causas? Para achar respostas a essas perguntas, reuni documentos de vários tipos, dos quais extraí os dados da pesquisa, que, por sua vez, tratei com base na matriz que elaborei. Além disso, procedi à interpretação desses dados assim tratados para inferir os resultados, que foram, por fim, discutidos. Tanto para esses procedimentos quanto para a ideação de soluções, baseie-me principalmente em teorias de Política e de Planejamento Linguísticos (Calvet, 2021, 2002, 1987), assim como em outras oriundas dos Estudos Decoloniais (Dering, 2021; Mignolo, 2017, 2004; Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2002, 2000, 1992; Benin, 1983 etc.). Quanto à política e ao planejamento linguísticos, não tendo encontrado referências beninenses ou africanas suficientes, apoiei-me em Calvet por dar-me por satisfeito em relação à utilidade de suas contribuições para minha análise; embora, por outro lado, não concorde com ele no que diz respeito ao seu posicionamento sobre a morte das línguas: ele critica essa preocupação e a chama de tanatofobia linguística. Para ele, trata-se apenas de mudanças não inquietantes na paisagem linguística mundial (Calvet, 2002). Com relação ao pensamento decolonial, meu referencial teórico também não é fundamentalmente africano nem beninense, senão hispano-americano. Mas essa é a fonte dessas teorias, que são apenas sugestões e não imposições colocadas como verdades únicas, as quais eu escolhi livremente por atenderem minhas necessidades analíticas; além de serem do Sul Global, ao qual pertence o Benin. No entanto, também ecoei e afirmo neste trabalho o impacto decolonial da voz do presidente beninense General Mathieu Kérékou — principalmente no seu discurso-programa de 30 de novembro de 1972 (Daomé, 1972) —, das vozes beninenses presentes no Programa Nacional de Edificação da Nova Escola de 1975 e de 1983 (Benin, 1983), e da voz do professor e historiador senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986), sobretudo durante sua conferencia de 1984, em Niamey (Níger).

O trabalho, além desta introdução, desdobra-se em cinco capítulos antes de se encerrar com as conclusões. No primeiro desses capítulos, preciso o significado do termo “língua nacional” no Benin, apresento a paisagem linguística do país, descrevo brevemente sua situação sociolinguística e encerro com trabalhos já realizadas sobre a introdução das línguas nacionais beninenses na educação formal nacional. Nos dois capítulos seguintes, dou a conhecer o referencial teórico em que baseei meu estudo, referencial este composto de considerações teóricas sobre política e planejamento linguísticos, por um lado, e de reflexões

e pensamentos decoloniais por outro. Em seguida, descrevo no quarto capítulo do trabalho os procedimentos metodológicos que adotei ao longo da pesquisa, desde a coleta dos dados até a sua análise. No quinto e último desses capítulos, apresento e discuto os achados da pesquisa.

2 INTRODUÇÃO DAS LÍNGUAS BENINENSES NO SISTEMA EDUCACIONAL FORMAL

No continente africano, a grande maioria das línguas vivas se encontra na região subsaariana, onde se situa, no oeste do continente, a República do Benin (República do Daomé até 1975), o contexto geográfico da pesquisa relatada nesta tese. O país possui aproximadamente 50 códigos linguísticos locais (Djihouessi; Gado, 2010), chamados localmente de línguas nacionais.

O sentido em que o termo "língua nacional" é utilizado no Benin, se é o mesmo que em vários países da África subsaariana, pode não corresponder ao que lhe é conhecido em outros lugares. É importante entender, antes de mais nada, que a nação beninense não é uma nação "constituída por laços contratuais, que se forjaram historicamente numa comunidade de pessoas unidas pelo desejo de viver juntas sob as mesmas leis, os mesmos costumes e as mesmas instituições[19]" (Tardivel, 2016, p. 53-54), aplicando a fórmula "uma língua, um povo, uma nação"[20] (Charaudeau, 2001, p. 342). Ela tampouco foi "constituída por laços naturais, que se realizaram numa comunidade de pessoas unidas pela mesma língua, pela mesma cultura e pela mesma religião"[21] (Tardivel, 2016, p. 54). Aliás, esses tipos de nação se caracterizam, entre outros, pela unicidade ou singularidade linguística, o que já constitui um ponto de divergência em relação ao Benin.

Em verdade, as fronteiras dos países africanos foram traçadas, em sua maioria, pelos europeus durante a colonização para demarcar suas "possessões" e, uma vez independentes, esses territórios ganharam o nome de nação, sem mais nem menos. Foi assim então que se constituiu a nação beninense, cujo território era ocupado por vários reinos ou grupos étnicos (cada um com sua língua), os quais se viram cercados ou atravessados pela linha de demarcação da ex-colônia do Daomé, atual Benin, quando a França, o país colonizador desse território, venceu as últimas resistências locais à sua invasão. Dessa maneira, em teoria, existem tantos códigos linguísticos quantos grupos étnicos e cada um desses códigos é chamado língua nacional nos textos de lei beninense e em outros documentos oficiais.

---

[19] Texto original: « constituée par des liens contractuels, qui se sont réalisés historiquement dans une communauté de personnes unies par le désir de vivre ensemble sous les mêmes lois, les mêmes mœurs et les mêmes institutions » (Tardivel, 2016, p. 53-54)

[20] Texto original: « une langue, un peuple, une nation » (Charaudeau, 2001, p. 342)

[21] Texto original: « constituée par des liens naturels, qui se sont réalisés dans une communauté de personnes unies par la même langue, la même culture et la même religion » (Tardivel, 2016, p. 54).

De acordo com o Ethnologue[22], são exatamente 50 línguas, das famílias linguísticas nigero-congolesa (49) e nilo-saariana (01[23]), dos quais 4 são institucionais (*baatɔnum*, *dɛndi*, *fɔn* e *gɛn*), 43 estáveis e 3 em perigo (*kyanga*, *notre* e *tchumbuli*). Elas se reúnem, *grosso modo*, em três grandes subfamílias: as línguas "kwa" (todos os códigos linguísticos da região meridional do país, os quais ainda se subdividem em línguas "gbe" e línguas "ede"), as línguas "gur" ou "voltaicas" (a maioria das línguas da região setentrional do país) e outras línguas (algumas línguas da região setentrional do país não pertencentes aos dois primeiros grupos (Djihouessi; Gado, 2010). Ainda conforme esses autores (2010), na África ocidental, o Benin é considerado um dos países com uma heterogeneidade linguística forte, devido principalmente às línguas do grupo "gur" ou "voltaicas". Tal heterogeneidade linguística se manifesta em dois níveis: a glossonímia e a intercompreensão (Djihouessi; Gado, 2010). Quanto à glossonímia, por exemplo, na subfamília "kwa", os nomes das línguas "*gbe*" terminam com esse lexema, que significa língua: *ajagbe*, *ayizɔgbe*, *fɔngbe* etc.; idem com as línguas "*ede*", exceto que o lexema aparece no início e separado (*ede idaaca*, *ede nago*, *ede yoruba* etc.); o que não existe na subfamília "gur" ou "voltaica". De igual modo, com relação à intercompreensão, contrariamente às línguas "*gbe*" entre si e às línguas "*ede*" entre si, as línguas "*gur*" ou "voltaicas" não são intercompreensíveis (Djihouessi; Gado, 2010).

Contrariamente ao que muitos pensam, as línguas do território conhecido hoje como Benin não eram todas ágrafas antes da invasão francesa; e não só as beninenses. Como é possível sequer imaginar ou acreditar que os povos do reino do Daomé, do império de Oió, do reino do Benin[24] etc., envolvidos nas fortes atividades comerciais em torno do ouro e do pó de ouro que havia na África Negra antes da invasão ocidental, não usavam a escrita (Olderogge, 1966)? Nessas terras, a autoridade central devia contabilizar os tributos e os impostos a arrecadar, e os efetivos militares, além de dar ordens e instruções (Olderogge, 1966). Ademais, incontestavelmente, a necessidade de registrar o pagamento dos tributos exigia um sistema de escrita com mais do que cifras (Olderogge, 1966). Concretamente, no reino do Daomé, havia, por exemplo, os *makpo*[25] (cetros reais em forma de báculo ou de machado) dos

---

[22] Disponível em: https://www.ethnologue.com/country/BJ/; acesso em: 29/01/2024, às 23:52. Sinalizo que nenhuma informação foi encontrada sobre as línguas nacionais no site do Instituto Nacional de Estatística e de Demografia (INStaD) do Benin: https://instad.bj/component/search/?searchword=langue&ordering=newest&searchphrase=any&limit=20; acesso em 29/01/2024, às 16:15

[23] O dɛndi

[24] Antigo reino que se localizava no atual território da Nigéria. Não confundir com a Republica do Benin de hoje, cenário desta pesquisa.

[25] Ver, no anexo, imagens de baixos-relevos, de um *makpo*, o do rei Glèlè (1858-1889), bem como de um complexo de calendários Dahomeanos (3 em 1).

reis da dinastia dos Houégbadja, que tinham inscrições com significados bem precisos (Olderogge, 1966). Temos também os baixos-relevos esculpidos nos muros dos palácios reais do Daomé, que contavam as histórias dos reis (Olderogge, 1966). Com base nessas evidências, Dmitri A. Olderogge afirma que no "antigo Egito, como no Daomé, encontramos sob as formas mais antigas, as primeiras fases de um sistema de escrita"[26] (Olderogge, 1966, p. 27).

Posteriormente, a fim de cumprir sua missão proselítica e colonial, os missionários europeus que chegaram em terras atualmente beninenses realizaram intervenções sobre os *corpora* das línguas locais, ganhando, assim, o pioneirismo nesse aspecto. O chamado alfabeto das línguas nacionais no Benin, adotado e publicado pelo Instituto Nacional de Linguística Aplicada (INALA)[27], tem suas origens nessas intervenções dos religiosos. De acordo com Gnanguènon (2014), provavelmente instigado pela crescente importância de Ouidá, capital do reino de Savi, para os europeus, Tohonou, o rei de Allada, enviou à corte de Madri um embaixador de nome Bans, acompanhado por seu servente, para negociarem com Filipe II o estabelecimento de relações comerciais e o envio de missionários para evangelizar seu reino. O monarca espanhol tendo visto apenas possibilidades de evangelização, os dois daomeanos, batizados Filipe e Antônio, receberam rapidamente uma instrução católica e participaram da tradução espanhol-popo[28] da doutrina cristã, publicada em 1658 (Gnanguènon, 2014). Ainda de acordo com esse pesquisador, o primeiro trabalho de lexicografia sobre a língua fon, falada pela etnia do mesmo nome no reino do Daomé, foi publicado em 1780. Trata-se de uma transcrição dessa língua, obra do Reverendo Padre Labat. Depois do religioso, outros missionários, colonos, homens de negócios, etc. produziram outras obras não somente lexicográficas como também gramaticais sobre a língua fon, sendo o *Dicionário Fon–Francês*[29] (1963), do Reverendo Basile Segurola, a última obra de natureza linguística de autoria estrangeira (Gnanguènon, 2014). Mas, não nos enganemos, os religiosos não tinham nenhuma intenção de promover essas línguas. Além de permiti-lhes cumprir sua missão evangelizadora e colonial, fazendo as línguas beninenses veicularem suas mensagens, por escrito e também oralmente (aprendiam a falá-las para convencer melhor e mais rapidamente os moradores), esses trabalhos eram feitos principalmente para seus conterrâneos quem viessem com as mesmas intenções, para preparar o caminho para eles.

---

[26] « Dans l'ancienne Egypte, comme au Dahomey, nous trouvons sous les formes les plus anciennes, les premières phases d'un système d'écriture » (Olderogge, 1966, p. 27).
[27] Antigo Centro Nacional de Linguística Aplicada (CENALA), criado no dia 20 de julho de 1984
[28] Língua da etnia popo do Benin, antigo Daomé
[29] *Dictionnaire Fon-Français*

Dos administradores coloniais, seria absurdo esperar melhor, pois chegavam justamente para fazer o oposto disso. Como explica Loris (2012),

> [a] apropriação de um território ou sua colonização — e isso sob todas [suas] formas — inclui sempre uma política linguística que supõe, por um lado, impor a língua dos colonos e que tende, por outro, a fazer desaparecer a do colonizado. A política linguística parece, assim, tornar-se sinónimo de política territorial, uma vez que as duas se tornam inseparáveis neste caso particular. Parece desnecessário dizer que para dominar um território e controlá-lo de forma eficaz, é preciso impor nele sua língua. O fato de que a língua da metrópole seja ensinada, falada, que seja obrigatória na condução dos negócios públicos, que todos sejam obrigados a falá-la para trabalhar nas administrações e nos altos escalões dos setores público e privado, que a língua do colono se torne marca de prestígio, de sucesso social, quando falada pelo colonizado, é uma das características mais marcantes da dominação colonial...[30] (Loris, 2012, p. 42-43).

Se a dominação linguística é indispensável para a dominação territorial, a escola desempenha um papel fundamental na dominação linguística. De acordo com a mesma pesquisadora (2012), foi por isso que "os principais impérios coloniais que são a Grã-Bretanha e a França, durante os séculos XIX e XX, rivaliza[ra]m de escolas, de missões, de universidades [...] pelo mundo inteiro a fim de "ganhar" a elite e poder subjugar o país ocupado"[31] (Loris, 2012, p. 43). Dessa maneira,

> [a] política cultural colonial da França na África era a de assimilação (Seck, 1993). Com efeito, "a cultura europeia era colocada como representante de um grau de civilização superior" e se tratava de ajudar os colonizados a se aproximarem a ela (Schuerkens, 1995). A oferta educacional era, portanto, em parte marcada por essa doutrina que ela ajudou a implementar. Longe de se visar à emancipação cultural e social dos africanos, o objetivo do sistema escolar e universitário, lugar privilegiado de educação, era essencialmente formar auxiliares coloniais a serviço do poder colonial. Nesse contexto, a imposição da língua francesa como língua de ensino em detrimento das línguas africanas era um meio de assimilação por excelência. Assim, A. Napon (2001) considera que a política linguística da França era garantir a perenidade do francês em todo o mundo e em particular nas colônias. Essa política não se limitou às escolas, uma vez que à proibição do uso das línguas nacionais na escola se somou a relutância do colonizador em relação às experiências de

[30] Minha tradução para: « L'appropriation d'un territoire ou sa colonisation – et ce sous toutes ces formes –, inclut toujours une politique linguistique censée, d'un côté, imposer la langue des colons et qui tend, de l'autre, à faire disparaître celle des colonisés. La politique des langues semble ainsi devenir synonyme de politique territoriale, car l'une et l'autre deviennent inséparables dans ce cas particulier. Il semble aller de soi que pour dominer un territoire et le contrôler efficacement il faille y imposer sa langue. Le fait que la langue de la métropole soit enseignée, parlée, qu'elle ait un caractère obligatoire dans le traitement des affaires publiques, que chacun soit forcé de la parler pour travailler dans les administrations, et dans les hauts rangs des secteurs public et privé, que la langue du colon devienne une marque de prestige, de réussite sociale, quand elle est parlée par le colonisé, est un des traits les plus marquants de la domination coloniale… » (Loris, 2012, p. 42-43)

[31] Minha tradução para: « les principaux empires coloniaux que sont la Grande-Bretagne et la France, au cours des XIXe et XXe siècles, rivalisent d'écoles, de missions, d'universités [...] un peu partout dans le monde afin de se rallier l'élite et de soumettre le pays occupé. » (Loris, 2012, p. 43)

> alfabetização de adultos nas línguas nacionais pelos missionários[32] (Baba-Moussa, 2013, p. 116).

Apoiando-se numa política linguística, por sua vez auxiliada pela educação escolar, a estratégia de colonização atinge fácil e totalmente a mente do colonizado e lhe faz acreditar que é inferior, que não vale nada e que a colonização é um favor que lhe foi feito; uma salvação. De fato,

> o discurso colonial sobre a língua consiste em definir os colonizados de uma forma puramente negativa: eles não têm língua, nem literatura, nem arquitetura, nem ética, nem cultura, nem história. À superioridade da língua do colonizador opõe-se a primitividade dos "dialetos" indígenas, incapazes de transmitir noções de técnica e de ciência moderna, incapazes, portanto, de se tornarem "línguas de cultura" internacionais. Além disso, [também alegam que] existem demasiadas línguas indígenas para que possa haver uma verdadeira intercompreensão entre as comunidades que as falam e para que possa haver qualquer unidade nacional. (...) Esse paternalismo cultural, apoiado por uma certa ciência linguística, resulta, no plano político, em proclamar a necessidade de os colonizados adotarem, se quiserem aceder à civilização mundial, a língua do colonizador[33], [mesmo após a independência] (ONU, 1981, p. 289).

Voltando sobre a discussão a respeito do sentido do termo “língua nacional” no cenário beninense, ele poderia ser empregado para se referir ao francês, dependendo do ponto de vista. Com efeito, como expliquei anteriormente, a nação beninense é fruto e herança da colonização europeia na África, e nasceu com o francês como língua de gestão oficial. E essa língua continua desempenhando tal função até o presente momento, como explicarei melhor posteriormente neste trabalho. Dessa maneira, a partir de uma certa perspectiva, o francês

---

[32] Texto original : « La politique coloniale de la France en Afrique dans le domaine culturel était celle de l’assimilation (Seck, 1993). En effet, « la culture européenne était censée représenter un degré supérieur de civilisation » et il fallait aider les colonisés à s’en rapprocher (Schuerkens, 1995). L’offre éducative était donc en partie marquée par cette doctrine qu’elle contribuait à mettre en œuvre. Moins que l’émancipation culturelle et sociale des Africains, l’objectif du système scolaire et universitaire, lieu privilégié d’éducation, était essentiellement de former les auxiliaires coloniaux au service de la puissance coloniale. Dans un tel contexte, l’imposition de la langue française comme langue d’enseignement au détriment des langues africaines constituait un moyen d’assimilation par excellence. Ainsi, A. Napon (2001) considère que la politique de la France en matière de langue était d’assurer la pérennité du français à travers le monde et en particulier dans les colonies. Cette politique ne se limitait pas à l’école puisque l’interdiction de l’utilisation des langues nationales à l’école se doublait des réticences du colonisateur face aux expériences d’alphabétisation des adultes en langues nationales par les missionnaires. » (Baba-Moussa, 2013, p. 116)

[33] Texto original : « le discours colonial sur la langue consiste à définir le colonisé de façon purement négative : celui-ci ne possède ni langue, ni littérature, ni architecture, ni éthique, ni culture, ni histoire. A la supériorité des langues du colonisateur on oppose la primitivité des "dialectes" indigènes, incapables de véhiculer jamais des notions de la technique et de la science moderne, incapables, par là même, de devenir jamais des "langues de culture" internationales. De plus les parlers indigènes sont trop nombreux pour permettre une véritable intercompréhension entre les communautés qui les parlent et rendre possible une quelconque unité nationale. (…) Ce paternalisme culturel, cautionné par une certaine science linguistique, aboutit, sur le plan politique, à proclamer la nécessité pour le colonisé d'adopter, s'il veut accéder â la civilisation mondiale, la langue du colonisateur » (ONU, 1981, p. 289).

poderia ser considerado a língua nacional do Benin, em consonância, aliás, com a denominação de "países francófonos" usada internacionalmente para se referir ao Benin e a outras nações africanas com situação linguística similar.

Por outro lado, por não serem poucos os franco-beninenses, os francófonos naturalizados beninenses e os beninenses que identificam o francês como sua língua materna sem pertencer às duas categorias anteriores, essa língua também é de certa forma uma das línguas nacionais beninenses hoje em dia. É por esses motivos que, doravante, usarei os termos línguas locais beninenses, línguas autóctones beninenses, línguas indígenas beninenses, línguas nativas beninenses etc. para me referir às línguas naturais do território beninense.

2.1 Situação sociolinguística do Benin atualmente

Em 1960, a colônia do Daomé, declarada República do Daomé em 1958, ganhou, literalmente, a independência juntamente como outras colônias francesas da África, motivo pelo qual esse ano é conhecido como o ano africano, diga-se de passagem. As línguas nativas beninenses sobreviveram ao processo colonial. Mas a situação sociolinguística beninense, em que elas são dominadas pelo francês, não mudou.

> [E]m geral e por diversas razões, os países francófonos da África subsaariana adotaram, no momento da independência, uma política linguística de não intervenção, isto é, mantiveram o *statu quo* em relação à política colonial. Todos mantiveram o francês como língua oficial, mas em posições diferentes:
> • Uma primeira categoria à qual pertence a maioria dos países manteve o francês como única língua oficial (Benin, Burkina Faso, Costa do Marfim, Gabão, Guiné, Mali, Níger, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, República do Congo, Senegal, Togo);
> • Uma segunda adiciona ao francês uma outra língua estrangeira como língua cooficial (o inglês em Camarões, Ruanda e Seicheles);
> • Uma terceira escolhe uma língua africana ou afim como língua oficial, juntamente com o francês (o kirundi no Burúndi, o sango na República Centro-Africana, o malgaxe em Madagáscar, o kinyarwanda em Ruanda, o crioulo nas Seicheles e o árabe (e o comoriano ou shikomori) nas Comores, no Djibuti e no Chade). Somente a Mauritânia, como os países do Norte da África, colocou recentemente o árabe como única língua oficial[34] (CONFEMEN, 2022, p. 22).

[34] Texto original : « …de manière générale et pour des raisons diverses, les pays francophones d'Afrique au sud du Sahara ont adopté, au moment des indépendances, une politique linguistique de non-intervention qui revenait à observer le statu quo par rapport à la politique coloniale. Ils ont tous maintenu le français comme langue officielle mais dans des positions différentes:
« • Une première catégorie dans laquelle se retrouvent la plupart des pays a conservé le français comme unique langue officielle (Bénin, Burkina Faso, Congo-RC, Congo-RDC, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, Niger, République Centrafricaine, Sénégal, Togo) ;

Dito dessa maneira, entende-se que os líderes africanos escolherem por livre e espontânea vontade manter os países que dirigem nessa dependência linguística como sustentam Timbane, Quebi e Abdula (2014), de acordo com os quais os líderes africanos não aproveitaram a oportunidade da independência política para conquistar também a independência linguística, alegando que isso iria provocar conflitos interétnicos. Contrariamente, para Koutonin (2014), trata-se de um jugo colonial persistente, uma obrigação garantida pelos chamados "acordos de cooperação" (monetária – o franco CFA[35], econômica, comercial, aduaneira, linguística, cultural, militar etc.), assinados paralelamente à concessão da independência e que impunham aos países "recém independentes", entre outras obrigações, a adoção do francês como língua oficial e como língua da educação formal nacional. Nesse mesmo sentido, Kwesi Prah Kwaa afirma que

> [d]esde o início nunca foi intenção dos colonizadores conceder aos africanos total liberdade política e económica; a constituição de elites criadas à imagem cultural dos senhores coloniais tinha como finalidade reforçar durante muito tempo ainda o domínio dos antigos senhores sobre a vida dos colonizados. Essas elites culturalmente avassaladas, que continuam se reproduzindo, asseguram a persistência, em grande parte controlada remotamente, da dominação ocidental[36] (Prah Kwaa, 2012, p. 4).

As questões para as quais apontam Prah Kwaa (2012) e Koutonin (2014) fazem parte das discutidas dentro dos estudos decoloniais, que apresentarei posteriormente.

Sejam quais forem as razões, o fato é que, no Benin, o francês continua sendo a única língua oficial, na presença de aproximadamente 50 línguas autóctones. Assim, ele é a língua do país em nível internacional (país francófono, dizem) e a única língua dos três poderes da república, com uma certa flexibilidade no domínio da justiça: as partes, os testemunhas ou quaisquer indivíduos envolvidos em um processo penal têm o direito de utilizar as suas

---

« • Une seconde associe au français une autre langue étrangère pour partager le statut de langue officielle (anglais pour Cameroun, Rwanda et Seychelles) ;
« • Une troisième choisit une langue africaine ou assimilée comme langue officielle à côté du français (le kirundi pour le Burundi, le sango pour la Centrafrique, le malagasy pour Madagascar, le kinyarwanda pour le Rwanda, le créole pour Seychelles et l'arabe (et le comorien ou shikomori) pour Comores, Djibouti et Tchad). Seule la Mauritanie, à l'instar de pays d'Afrique du Nord, fait maintenant de l'arabe l'unique langue officielle » (CONFEMEN, 2022, p. 22).

[35] Dentro do espaço da União Econômica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA), CFA significou primeiro Colônias Francesas da África (1945 – 1958), depois, Comunidade Francesa da África (1958 – 1960) e hoje significa Comunidade Financeira Africana. Para os Estados membros da Comunidade Económica e Monetária da África Central (CEMAC), a sigla significa Cooperação Financeira na África Central.

[36] Texto original : « Depuis le début il n'a jamais été prévu d'accorder aux Africains une liberté politique et économique totale ; l'utilisation des élites créées à l'image culturelle des maîtres coloniaux avait pour but de renforcer pendant très longtemps la domination des anciens maîtres de la vie des colonisés. Ces élites culturellement asservies qui continuent à se reproduire assurent la persistance téléguidée, en grande partie, de la domination occidentale. » (Kwesi Prah Kwaa, 2012, p. 4)

línguas (beninenses ou estrangeiras), se necessário com a assistência de um intérprete juramentado em serviço na instituição judiciaria ou de uma pessoa com, pelo menos, vinte um anos, capaz de cumprir essa missão, que o presidente da sessão nomeia e a quem ele faz prestar juramento (Ligan, 2021). No entanto, importa sublinhar que, se todas as línguas nacionais são admitidas nos tribunais, é apenas oralmente, porque todos "os documentos escritos permanecem apenas em francês. Assim, o juiz pronuncia oficialmente as suas sentenças em francês, mas o tribunal traduz a decisão do francês para qualquer outra língua em caso de necessidade[37]" (Vodounon-Hagbè, 2014, p. 27).

No plano educacional, o que interessa mais esta tese, a educação monolingue em francês, em sintonia com o monolinguismo oficial, prevaleceu também após a independência, contrastando com o multilinguismo que caracteriza o território nacional e com o plurilinguismo comum entre os beninenses.

Desse modo, única língua ou língua preferencial da maioria das esferas importantes da sociedade beninense (trabalho intelectual, educação, administração pública, justiça etc.), devido ao impacto das decisões tomadas nessas áreas nas vidas dos beninenses, o francês confere um melhor *status* social no país e não o dominar constitui um grande obstáculo na sociedade. Assim, para dar um impulso aos seus filhos desde cedo, pensando no seu percurso escolar e na sua vida em geral no Benin, alguns pais resolvem transformar o círculo da família nuclear num contexto de imersão em francês para sua progenitura desde o primeiro suspiro do primeiro filho (Benin Eden TV, 2018). Pessoalmente, lembro-me que isso me passou pela cabeça quando eu era criança. Nos momentos de dificuldades para entender as lições, as explicações do professor e as provas, no ensino fundamental, eu lamentava o fato de não ter o francês como língua de comunicação em casa, em família, como alguns dos meus colegas.

No que diz respeito às línguas locais ou nacionais, exceto as tentativas de introduzi-las na educação, objetos da pesquisa relatada nesta tese, na prática, elas são relegadas a funções folclóricas, à função de línguas da comunicação quotidiana da massa popular, ao papel de línguas das práticas da espiritualidade africana e ao de línguas da educação não formal, apesar de serem as primeiras línguas da esmagadora maioria dos beninenses. É nelas que a quase totalidade dos beninenses descobre o mundo, aprende a falar e a viver o seu dia a dia. Acredito ser este o momento de denunciar o abuso de linguagem que consiste em dizer que o francês é a língua mais falada no Benin. Eu digo que é a língua mais compartilhada, que

[37] Texto original : « les documents écrits restent uniquement en français. Le juge rend ainsi officiellement ses sentences en français mais le tribunal traduit la décision du juge à partir du français vers toute autre langue quand ceci est jugé indispensable » (Vodounon-Hagbè, 2014, p. 27).

muitos beninenses nem dominam realmente. Está medianamente presente no repertório linguístico de muitos, devido aos seus privilégios, principalmente como única língua do Estado e da educação, mas são antes as línguas locais, com o *fɔngbe* em primeiro lugar, as mais faladas, as mais utilizadas no dia a dia pela grande maioria dos beninenses. Várias delas são usadas diariamente em anúncios de todo tipo, em debates, na imprensa oral e em diversos programas das emissoras públicas, particulares, comunitárias e associativas de radiodifusão e de teledifusão do Benin.

Essa é a situação sociolinguística do Benin atualmente, a qual prejudica o país em vários aspectos (soberania; preservação das línguas, das culturas e das identidades; desenvolvimento; educação etc.) como expliquei na introdução desta tese. Infelizmente, de um tempo para cá, a questão da introdução das línguas locais do Benin no sistema educacional nacional apenas vem à tona no cenário político e na mídia nacional em épocas de campanha eleitoral, no dia internacional da língua materna ou quando alguma organização internacional, por algum motivo, sincero ou não, traz alguma proposta de contribuição. E desde 2018, parece ter-se instalado um silêncio total em torno da questão. No entanto, no meio acadêmico beninense, ela sempre esteve presente.

Com efeito, existem vários trabalhos acadêmicos e livros (a maioria escrita pelos mesmos acadêmicos), que tratam do assunto. Seguindo os passos da velha escola beninense nessa matéria (os professores Georges Guédou, Bienvenu Akoha, Basile Hounkpatin, Toussaint Yaovi Tchitchi, Maxime da Cruz, Flavien Gbeto, Hounkpati B. C. Capo etc.), uma geração de jovens pesquisadores beninenses também vem se dando o propósito de contribuir para o desencalhamento da iniciativa.

2.2 Estudos sobre a política de introdução das línguas nacionais no sistema educacional formal beninense

Ao não encontrar muitos trabalhos que tratam do ensino da matemática em língua fon no ensino fundamental, quando as diretrizes curriculares em vigor no Benin preveem o uso das línguas locais em três componentes curriculares (Francês, Matemática e Educação Social), Aïzandjènon (2009), que vê no conhecimento matemático um fator essencial para o desenvolvimento de um país e que acredita na capacidade das línguas africanas para servirem de línguas de instrução escolar, fez dessa questão o objeto de sua pesquisa de DEA[38]. Entre

[38] Diplôme d'Études Approfondies: diploma aproximadamente equivalente a um mestrado *stricto sensu*

os aportes do seu trabalho se destacam suas propostas de termos referentes ao sistema de numeração e de planos de aula totalmente elaborados em língua fon. Como benefícios de tais propostas, Aïzandjènon (2009) considera que elas podem ajudar na concepção de livros didáticos de matemática em língua fon, auxiliar professores na elaboração de seus planos de aula além de gerar uma harmonia terminológica em um contexto de "inexistência de terminologia válida em língua fon e [de] (...) ausência de instâncias normatizadoras para estabelecer padrões a serem seguidos"[39] (Aïzandjènon, 2009, p. 16).

Baba-Moussa (2013), por sua parte, se propôs a identificar o lugar reservado à alfabetização e à educação em línguas locais beninenses nas políticas educacionais (educação formal e não formal) de quatro períodos da história política do Benin. Trata-se i) do período anterior ao ano 1972 (regimes colonial e pós-colonial recente); ii) do período da revolução de inspiração marxista-leninista encabeçada pelo ex-presidente Mathieu Kérékou (1972-1991); iii) da era da renovação democrática (1991 a 2006) e (iv) da era da "mudança" e da "*émergence*"[40] (2006-2016), ainda em andamento quando Baba-Moussa (2013) publicou seu trabalho. A escolha desses períodos se deve ao fato de eles terem sido marcados por mudanças significativas na política educacional nacional do Benin (Baba-Moussa, 2013). Para tal, o autor optou por analisar seus dados pelo prisma da noção de referencial em ciência política, identificando, então, os valores, as normas, os algoritmos e as imagens que orientaram as ações em cada um desses períodos (Baba-Moussa, 2013).

Em síntese, apenas o período revolucionário (1972-1991) e a era da "mudança" e da "emergência" (2006-2016), principalmente o primeiro, foram consideravelmente favoráveis à alfabetização e à educação em línguas locais beninenses (Baba-Moussa, 2013). Além disso, eles se caracterizam pela consideração de outras formas de educação juntamente com a escolar, a excelência intelectual e por "uma abordagem holística da educação que articula de forma coerente a oferta educacional formal com a de educação não formal na perspectiva de uma oferta educacional favorável à aprendizagem ao longo da vida"[41] (Baba-Moussa, 2013, p. 128), características muito importantes na opinião do autor.

Baba-Moussa (2013) termina a conclusão do seu texto avisando que a impressão que se tem é que "a reprodução dos discursos da comunidade internacional sobre o tipo de homem

---

[39] Texto original: «…inexistence de terminologie valide en fongbe et l'absence d'instances normatives qui permettent de retenir les standards. » (p. 16)

[40] Termo utilizado pelo ex-presidente beninense Thomas Boni Yayi como conceito político para prometer o progresso e o crescimento do Benin, tornando-o em país emergente.

[41] Texto original: "une approche holistique de l'éducation articulant en cohérence l'offre d'éducation formelle à celle de l'éducation non formelle dans la perspective d'une offre éducative favorable à l'apprentissage tout au long de la vie" (Baba-Moussa, 2013, p. 128)

a ser formado também leva ao mimetismo na organização da educação, que tende menos a responder às realidades socioculturais nacionais do que aos padrões internacionais"[42] (Baba-Moussa, 2013, p. 129). Essa observação de Baba-Moussa (2013) assim como o fato de ele prezar a pluralidade de formas de educação em detrimento de uma visão de predominância, ou pior, de consideração da educação escolar como a única forma de educar um povo antecipam uma discussão que farei posteriormente neste trabalho sobre o pensamento decolonial.

Por seu lado, o *Institut International de Recherche et de Formation*[43] (INIREF) e o professor Albert Bienvenu Akoha propuseram, cada um, uma estratégia para desencalhar a iniciativa, as quais Ayamou (2013) se deu como objetivo comparar na sua monografia de especialização[44].

De acordo com Ayamou (2013), escalonada em quatro etapas (introdução das línguas locais como disciplinas na escola, generalização da alfabetização nessas línguas a toda a população para se ter uma situação linguística social de acompanhamento dos alunos, introdução na escola de uma língua interafricana e de uma ocidental ou oriental depois que a aprendizagem das línguas locais e a consolidação da identidade nacional forem realidades, e, por fim, o uso de apenas as línguas locais como línguas de ensino), a estratégia proposta pelo professor Albert Bienvenu Akoha é um caminho caracterizado pela moderação, paciência, segurança e determinação. No outro prato da balança, temos a estratégia do INIREF, que Ayamou (2013) considera caracterizar-se pela radicalidade, audácia, fervor, pontualidade e determinismo, ao prever, antes de mais nada, a interrupção sistemática do currículo em vigor atualmente no país, e, em seguida, a alfabetização e a instrução dos professores (aposentados ou em função) em línguas locais, a alfabetização e a instrução dos líderes sociais locais (os líderes comunitários, os terapeutas tradicionais e demais vetores e guardiões das culturas, das tradições e dos conhecimentos ancestrais beninenses), e o uso das línguas locais na escola como etapa final dessa política de emancipação das nacionalidades beninenses.

Ao comparar as duas estratégias, o pesquisador encontrou pontos de divergência nos princípios em que elas se baseiam, na medida proposta nelas em relação ao currículo em vigor (sua manutenção ou não), nos seus fundamentos científicos e políticos e em outras características suas. Por outro lado, Ayamou (2013) considera as duas propostas convergentes

---

[42] Texto original: "la reproduction des discours de la communauté internationale en ce qui concerne le type d'homme à former conduit également au mimétisme dans l'organisation de l'éducation, qui tend moins à répondre aux réalités socioculturelles nationales qu'à répondre aux standards internationaux" (Baba-Moussa, 2013, p. 129)

[43] Instituto Internacional de Pesquisa e de Formação

[44] *Mémoire de Maîtrise*

no que diz respeito a pontos negativos do atual sistema educacional formal (alienação sociocultural, problemas didático-pedagógicos etc.), ao fato de as duas estratégias verem como fator importante do processo a instrução dos adultos nas línguas locais para eles contribuírem à criação de um ambiente de aprendizagem propício para os estudantes, embora essa instrução seja prevista para acontecer em diferentes fases delas. O pesquisador também vê convergência entre as duas propostas em relação ao objetivo perseguido, que é formar os beninenses para responder às exigências da modernidade nas suas respectivas línguas maternas; o que implica tomar como referência as culturas, os costumes e as tradições beninenses, principalmente na elaboração dos livros e dos demais materiais didáticos.

Dessa maneira, depois de observar, por um lado, que a proposta do professor Akoha é um caminho demorado e, por outro, que a interrupção sistemática do currículo em vigor atualmente no Benin, como propõe o INIREF, colocaria o país em um impasse, Ayamou (2013) considera que seria melhor fusionar as duas propostas em uma abordagem de complementaridade.

A respeito do impasse na hipótese de uma interrupção sistemática do tipo de educação formal em aplicação no Benin atualmente, gostaria de chamar a atenção para dois fatos: o primeiro é que a construção de uma nação ou seu desenvolvimento não deveria ser uma questão de corrida, de competição em que as demais nações do mundo são adversários. O segundo é que cada povo ou conjunto de povos deveria poder definir que tipo de nação lhe convém e o que seria desenvolvimento para ele. Mas querer fazer isso na era moderna atual, das chamadas globalização e Estado-nação moderno (Quijano, 2002), parece a maior loucura para uma grande, senão a maior, parcela da população mundial: os colonizados. O que estou tentando dizer é que, na visão ideal, não haveria, por exemplo, como o Benin "se atrasar" se ele interromper a educação pública por meio do seu currículo atual para se recompor e se lançar novamente a partir de bases seguras. Além disso, faço a seguinte pergunta: se possibilidade de atraso houver, quanto nos atrasaríamos, interrompendo o currículo atual, por exemplo por cinco anos, e quanto nos atrasaríamos ao continuar com ele pelo mesmo tempo?

Ciente das graves consequências desse atual sistema educacional beninense para o país, em parte, devido à "inadequação congenital da escola beninense com o meio em que vive o aluno"[45] (Akoha, 1999, p. 15 apud Gnaho, 2013, p. 5), e de que

[45] Texto original : « … inadaptation congénitale de l'école béninoise au milieu de l'enfant. » (Akoha, 1999, p. 15 apud Gnaho, 2013, p. 5)

> [é] o ensino das línguas e culturas beninenses na e pela escola beninense que constitui o cordão umbilical que deve ligar a escola ao meio e garantir a transferência harmoniosa das tecnologias sem as quais nenhum desenvolvimento econômico endógeno é possível[46] (Akoha, 1999, p. 15 apud Gnaho, 2013, p. 5)

Gnaho (2013), por seu turno, contribuiu para as reflexões nacionais sobre o assunto, colocando à disposição dos professores e dos alunos de *4ème* e de *3ème* (aproximadamente 8° e 9° ano do Ensino Fundamental do sistema educacional brasileiro) o que a pesquisadora denomina programa ilustrado de ensino e de aprendizagem da língua fon, que explora os conhecimentos prévios dos alunos em francês, como *jalons* (primeiros passos necessários, bases) do processo de introdução das línguas autóctones beninenses no sistema educacional. Como escurece a autora, "[n]ão se trata de um simples ensino/aprendizagem da escrita e da leitura da língua fon, muito menos de um novo método de ensino do francês"[47] (Gnaho, 2013, p. 4). O que eu vejo é um guia do professor, baseado na concepção tradicional do ensino e da aprendizagem de línguas, ou seja, aquela que tem orientado o ensino e a aprendizagem do latim e do grego (Método Gramática Tradução) e que ainda influencia fortemente o ensino de línguas, dependendo da formação inicial e ou contínua do professor. Aliás, a estruturação do "programa" já diz muito sobre isso, apesar de a autora dizer conceber o ensino de acordo com Jean-Pierre Cuq (2003), isto é, como uma tentativa de mediação organizada entre o aluno e o objeto de aprendizagem (Gnaho, 2013). Em realidade, a impressão que tive era de estar diante de uma apostila de gramática contrastiva fon-francês. Como Aïzandjènon (2009) sobre a produção de livros didáticos de matemática em língua fon, Gnaho (2013) espera também que seu trabalho inspire os produtores de documentos didáticos e de referências no ensino da língua fon.

Em sua pesquisa de doutorado, Gnaho (2020) deu continuidade à sua contribuição, desta vez, estendendo seu escopo para a educação não formal e para a administração pública beninense. Com efeito, a fim de garantir a participação de todas as camadas da população beninense no desenvolvimento do país, a pesquisadora se deu como objetivo geral lançar as bases de uma política de utilização conjunta das línguas locais beninenses no sistema educacional (com seus subsistemas formal e não formal) e na administração pública do Benin. Especificamente, Gnaho (2020) procurou identificar os fatores que empecilharam o sucesso

---

[46] Texto original: « C'est l'enseignement des langues et cultures béninoises dans et par l'école béninoise qui constitue le cordon ombilical qui devrait lier l'école au milieu et assurer le transfert harmonieux des technologies sans lesquelles aucun développement économique endogène n'est possible. » (Akoha, 1999, p. 15 apud Gnaho, 2013, p. 5)

[47] Texto original: « Il ne s'agit pas d'un simple enseignement/apprentissage de l'écriture et de la lecture du fɔngbè, encore moins d'une nouvelle méthode d'enseignement du français… » (Gnaho, 2013, p. 4).

dos projetos de educação bilingue (francês-língua nacional)[48] nos planos institucional, pedagógico e social; avaliar se as tentativas de utilização das línguas nacionais beninenses surtiram alguma melhoria no desempenho dos alunos da escola formal e nas condições de vida dos adultos alfabetizados nessas línguas na educação não formal; e, por fim, lançar os alicerces de uma administração pública bilingue. Os dados foram coletados de diversas maneiras (pesquisa documental, observação de aulas e aplicação de questionários), em diversas fontes (acervos de textos oficiais, escolas, órgãos públicos, lares de alunos para questionar seus pais). Além das inúmeras propostas de uso das línguas nacionais beninenses no sistema educacional, na administração pública beninense e em outras áreas da vida social, apresentadas na terceira parte do trabalho, a pesquisadora chega às seguintes conclusões, que poderiam ajudar a melhorar as coisas também:

> a nível institucional, os pais de alunos, os pedagogos e os inspetores não foram envolvidos na adoção das referidas iniciativas. Além disso, a nível pedagógico e psicossocial, foram notados problemas como a dificuldade de transferência de conhecimentos da língua materna (L1) para a segunda língua (L2), o difícil acesso aos documentos de acompanhamento do professor e do aluno, bem como a marcada ausência de motivação por parte dos pais de alunos (Gnaho, 2020, p. 229-230)[49].

Há controvérsias em relação ao não envolvimento dos pais de alunos, dos pedagogos e dos inspetores, como veremos durante a análises e interpretação dos dados da minha pesquisa. Por outro lado, Gnaho (2020) afirma que

> há motivos para se concluir que a falta de vontade política substancial bem como a precipitação que caracterizou a experimentação oficial das línguas maternas beninenses contribuíram, em grande medida, para o fracasso dessas iniciativas. (…) Isto justifica a falta de motivação muito acentuada demonstrada pelas populações no que diz respeito ao uso dessas línguas na escola, assim como a elevada taxa de analfabetismo em geral e de recaída no analfabetismo por parte dos adultos alfabetizados por meio educação não formal (Gnaho, 2020, p. 230)[50].

---

[48] Os projetos analisados pela pesquisadora são: o uso das línguas nacionais beninenses no módulo "Língua e Cultura" inserido em 1998 no currículo do ensino fundamental, as provas facultativas de línguas nacionais introduzidas em 2008, a iniciativa ELAN-África no Benin, e, na educação não formal, o projeto PAEFE (Gnaho, 2020).

[49] Texto original : « … sur le plan institutionnel, les parents d'élèves, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs n'ont pas été associés à l'adoption desdites initiatives. Par ailleurs, sur le plan pédagogique et psychosocial, on a noté des problèmes tels que la difficulté de transfert des connaissances de la langue maternelle (L1) à la langue seconde (L2), le difficile accès aux documents d'accompagnement de l'enseignant et de l'apprenant ainsi que l'absence marquée de motivation de la part des parents d'élèves. » (Gnaho, 2020, p. 229-230)

[50] Texto original : « … on peut conclure que le manque de volonté politique conséquente ainsi que la précipitation qui a marqué l'expérimentation officielle des LMB ont, dans une large mesure, contribué à l'échec de ces initiatives. (…) Cela justifie l'absence de motivation très prononcée qu'affichent les populations vis-à-vis de la promotion des LMB à l'école, de même que le fort taux d'analphabétisme sur le plan général et d'analphabétisme de retour chez les néoalphabétisés » (Gnaho, 2020, p. 230).

A estudiosa completa essas conclusões, dizendo que "[e]xceto o PAEFE, que pode ser citado como exemplo de sucesso apesar de alguns pontos a serem melhorados, as demais iniciativas ainda carecem de tecnicidade e de cientificidade" (Gnaho, 2020, p. 230)[51] e que, tratando-se da educação não formal, os programas e métodos de alfabetização estão longe de atender às expectativas das populações beneficiárias, no sentido de uma melhor integração ao mundo da escrita, muito menos no que diz respeito à ascensão profissional e social (Gnaho, 2020).

Voltando à questão do material didático, importa mencionar a pesquisa de Tohinnou (2013), que versou sobre o assunto assim como sobre métodos didáticos para o ensino das línguas locais beninenses, particularmente a língua aja. A fim de contribuir para a efetiva e exitosa introdução dessa língua no sistema educacional do Benin, o pesquisador se interessou por esses dois aspetos da política linguística, partindo das seguintes perguntas: existem materiais didáticos produzidos para acompanhar o ensino da língua aja aos estudantes regulares e aos adultos? Se sim, o conteúdo dos materiais disponíveis se adéqua realmente às necessidades do público alvo? Quais métodos didáticos são adotados?

Embora se trate da inserção das línguas locais beninenses na escola formal nacional, o interesse por parte do pesquisador pelo ensino da língua aos adultos, na sua forma instrumental — é importante ressaltar —, não surpreende, devido à importância desse para aquela, uma questão extensivamente discutida e justificada no trabalho de Ayamou (2013) e que está presente também em Vodounon-Hagbè (2014), que apresentarei posteriormente. A análise dos dados da pesquisa de Tohinnou (2013) levou-o, então, a constatar, principalmente, que existem materiais didáticos produzidos para o ensino e a aprendizagem da língua aja para os estudantes regulares e para os adultos, mas que há falta de material didático para a alfabetização de adultos no município de Dogbo, o cenário de sua pesquisa. Além disso, Tohinnou (2013) descobriu que os livros de leitura e de matemáticas para os estudantes da educação formal aos quais ele teve acesso não são produzidos de acordo com o nível de conhecimento desse público. O pesquisador detectou o mesmo problema em livros didáticos de matemática destinados aos adultos, os quais são tratados como crianças que estão aprendendo a contar ainda. Várias outras coisas a serem melhoradas em relação à produção de material didático em línguas nacionais, ou pelo menos em língua aja, foram identificadas por Tohinnou (2013) em silabários, livros de cálculo, documentos de pós-alfabetização, jornais em línguas locais e documentos de apoio produzidos em francês. Dessa forma, o pesquisador,

[51] Texto original : « À l'exception du PAEFE qui peut être cité comme un exemple de réussite en dépit de quelques écueils, les autres initiatives manquent encore de technicité et de scientificité. » (Gnaho, 2020, p. 230)

após estabelecer o que ele chamou de preliminares, de ordem político e linguístico, e relativamente à produção de material didático propriamente dita, sugere a criação de um comitê científico responsável pelo acompanhamento técnico para cada nível de ensino, a criação de uma academia da língua aja, a adoção da pedagogia do texto como abordagem de ensino, além de outras sugestões, principalmente dirigidas ao ministério da alfabetização e aos alfabetizadores de adultos.

Por outro lado, convencido, com razão, de que "a escola africana deve ser a extensão e o reflexo da vida africana ao mesmo tempo em que ela [há de procurar] sintetizar e resolver os problemas do modo de vida africano[52]" (Chaffa, 2014, p. 9), esse pesquisador sustenta, e concordo com ele novamente, que uma das principais causas das disfunções do sistema educacional do Benin é a grande lacuna que existe entre a cultura da escola beninense e a do contexto em que ela está inserida, a ruptura linguístico-cultural entre a escola formal nacional e a sociedade beninense (Chaffa, 2014). Sendo assim, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Psicologia e Ciências da Educação, Chaffa (2014) realizou um estudo, partindo das hipóteses de que a utilização de línguas locais na escola seria um fator determinante na qualidade da aprendizagem e de que o modelo linguístico aditivo seria o mais adequado para o sistema educacional beninense. A pesquisa, desenvolvida no município de Tchaourou, consistiu, principalmente, em comparar dados dos percursos escolares de dois grupos de 20 integrantes cada um. De um lado, o grupo dos participantes que passaram por uma educação pré-escolar em cabɛ̌[53] (1980-1982) antes de cursar o ensino fundamental em francês (1982-1988) e, do outro lado, o daqueles que foram escolarizados diretamente em francês a partir do ensino fundamental (1982-1988). Os resultados da pesquisa confirmaram as duas hipóteses, de acordo com o pesquisador, permitindo-lhe chegar à conclusão que "a escolarização em língua local ajuda a facilitar o acesso à escola para algumas crianças e a reduzir as taxas de repetência e de abandono escolares logo nos primeiros anos de escolaridade[54]" (Chaffa, 2014, p. 50). Dessa forma, ele encerra sua monografia reiterando algumas recomendações feitas nesse sentido pelos especialistas que participaram do fórum

[52] Texto original : « … l'école africaine doit être le prolongement et le reflet de la vie africaine en même temps qu'elle cherche à synthétiser et à résoudre les problèmes dans le mode de vie africain. » (Chaffa, 2014, p. 9)
[53] Língua local beninense mais falada no município de Tchaourou de acordo com Chaffa (2014). O autor utiliza a grafia francesada "tchabè". Na grafia que usei, que é inclinada para a lógica de escrita em construção das línguas locais, represento o som [ʧ] pela letra "C" diretamente diante da letra "A", como faria também diante das letras "O" e "U", porque considerar que o som [k] sempre será representado pela letra "K" na escrita dessas línguas.
[54] Texto original: « … la scolarisation en langue nationale contribue à faciliter l'accès à l'école pour certains enfants et à diminuer les taux de redoublement et d'abandon scolaire dès les premières années de scolarisation. » (Chaffa, 2014, p. 50)

nacional de 2007 sobre a questão da introdução das línguas locais beninenses na educação formal nacional.

Vodounon-Hagbè (2014), anunciada anteriormente, por sua parte, se deu como objetivo mostrar o lugar que ocupam as línguas locais beninenses no país assim como sua utilidade uma vez inseridas no sistema educacional beninense. Quanto ao primeiro ponto do objetivo, a apreciação da pesquisadora da situação das línguas locais beninenses no país não difere da minha, já apresentada anteriormente neste trabalho, que é geralmente a percepção dos demais estudiosos cujos trabalhos acessei e apresentei de forma sintetizada aqui. Em resumo, para refrescar a memória, elas estão em uma situação de subordinação em relação ao francês em tudo, exceto na comunicação cotidiana, no folclore e nas práticas ancestrais. Frente a essa situação,

> a política linguística do Estado beninense pode resumir-se como uma política de não-intervenção, tanto em relação à língua oficial, o francês, como para com as línguas nacionais. No primeiro caso, trata-se de perpetuar as práticas do ex-colonizador. No segundo caso, simplesmente não fazer nada[55] (Vodounon-Hagbè, 2014, p. 34).

A respeito do segundo ponto, além de apresentar resultados positivos das experiências de uso de línguas locais do Burquina Faso e do Níger na escola nesses países, Vodounon-Hagbè (2014), a partir dos dados de sua pesquisa, alguns dos quais são documentais e os outros, obtidos por meio de questionários aplicados a 150 professores e 300 alunos, do fundamental à universidade, chegou à conclusão que as línguas locais beninenses serão de uma grande utilidade no sistema educacional formal do país.

A meu ver, o problema da política linguística em questão não parece ser a falta da consciência de sua importância, já que tentativas de a tornar uma realidade vêm sendo feitas há mais de meio século, mas pesquisas como a de Vodounon-Hagbè (2014) são importantes para relembrar, explicar melhor ou apresentar de outros ângulos o que está em jogo enquanto o objetivo ainda não for alcançado. Além disso, esse tipo de pesquisa se justifica, talvez principalmente, pela aparente negligência observada a nível das autoridades beninenses, exceto durante a primeira gestão de Mathieu Kérékou (1972-1991), como denuncia a própria autora ao afirmar que “a vontade do Estado beninense de integrar as línguas nacionais aos

---

[55] Texto original : « … on pourrait résumer la politique linguistique de l'État béninois comme la non-intervention, tant pour la langue officielle, le français, que pour les langues nationales. Dans le premier cas, il s'agit de perpétuer les pratiques utilisées par l'ancien colonisateur. Dans le second cas, il suffit de ne rien faire » (Vodounon-Hagbè, 2014, p. 34).

diferentes setores do país não é totalmente firme"[56] (Vodounon-Hagbè, 2014, p. 34). Essa também é a opinião de Sylla (2004) e de Houessou (2007) de acordo com a pesquisadora (2014).

A mesma reflexão se encontra em Ahissou (2012), que pergunta como se pode querer promover as línguas locais beninenses há mais de cinquenta anos sem que uma ação concreta seja visível. Feita a pergunta, ele convida as autoridades beninenses a abandonarem essa atitude passiva, que as torna cumplices da folclorização das línguas autóctones beninenses, e adotar uma política linguística consequente para que as referidas línguas possam efetivamente entrar no sistema educacional formal nacional e possam, assim, sobreviver. Além da questão da sobrevivência, Ahissou (2012) vê nisso uma condição importante para qualquer desenvolvimento, além de outras vantagens. A discussão dessa questão foi, em realidade, um preliminar no trabalho de Ahissou (2012), cujo foco é a gestão da multiplicidade das línguas do Benin, a qual, de acordo com ele, vem sendo vivida, vista e apresentada, há muito tempo, como um dos maiores obstáculos à introdução/utilização das línguas locais beninenses no sistema educacional nacional.

Com vistas, então, a contribuir para as reflexões a fim de se encontrar uma metodologia de gestão eficaz do multilinguismo beninense, Ahissou (2012) realizou uma pesquisa em que ele consultou professores, alunos, pais de aluno, profissionais das imprensas escrita e oral, por meio de questionários, além de entrevistar profissionais da saúde, integrantes de empresas e usuários de mercados, nos departamentos[57] de Atlantique e de Littoral. Os resultados do estudo indicam, em um primeiro momento, que, em geral, a parcela da população beninense que participou da sua pesquisa é a favor da introdução das línguas locais do país no sistema educacional nacional. Além disso, ele descobriu que as resistências ou reticências em relação à política linguística decorrem da falta de uma política linguística educacional explícita, o que faz com que muitas pessoas não percebam a necessidade de se utilizar essas línguas na escola.

Quanto à gestão do multilinguismo propriamente dita, o pesquisador elenca motivos pelos quais é difícil usar todas as línguas indígenas beninenses na educação, a saber, o fato de todas elas não serem planejadas para poder servir de língua de ensino, a falta de professores falantes e formados para ensinar algumas dessas línguas, a falta de suportes didáticos assim como de textos escritos em certas línguas locais. Mas, do meu ponto de vista, esse é

[56] Texto original: « ... la volonté pour l'Etat béninois d'intégrer les langues nationales dans les différents secteurs du pays n'est pas totalement résolue » (Vodounon-Hagbè, 2014, p. 34).
[57] O território beninense se divide em 12 departamentos.

justamente o tipo de problemas a serem resolvidos na fase de planejamento de uma política linguística educacional, além do fato de eles apenas tornarem a tarefa difícil, não impossível. De qualquer maneira, o caminho indicado pelo pesquisador parece ser o da escolha de algumas línguas, já que ele traz critérios (psicológicos, linguísticos, políticos, econômicos, culturais, sociolinguísticos, técnicos etc.) para se fazer isso e enfatiza a necessidade de associar nesse processo os principais beneficiários: alunos, professores e pais de aluno. Além disso, para Ahissou (2012),

> é necessário levar em consideração o fato de, no (...) país, as comunidades que falam línguas muito minoritárias serem, na maioria das vezes, bi ou mesmo plurilíngues e utilizarem línguas de maior comunicação para fazer comércio com outras comunidades. O mais importante na situação de aprendizagem não é se a língua usada na escola é uma língua nacional dominante ou não, mas se é de fato uma "língua recurso" para a criança, isto é, uma língua que possa facilitar os vários processos de aprendizagem, incluindo a aprendizagem da língua estrangeira (oficial). Uma língua nacional só é uma "língua recurso" para o aluno se este a fala, quer como "língua materna" quer como segunda língua[58] (Ahissou, 2012, p. 81).

A sugestão de Ahissou (2012), então, é que sejam escolhidas, para serem usadas como línguas da educação formal nacional do Benin, as línguas locais que cumpram os critérios anteriormente mencionados, e não há problema se elas não são a primeiras línguas dos alunos; o importante é elas serem "línguas recurso" para eles. No entanto, o pesquisador afirma que a escolha de certas línguas como línguas de ensino não deve implicar o abandono das demais línguas locais, elas devem ser estudadas também. Ahissou (2012) termina seu trabalho com importantes recomendações, não apenas sobre a gestão do multilinguismo beninense no que diz respeito à educação nacional, mas também sobre a política linguística de introdução de línguas nativas beninenses na escola de maneira geral. Ele sugere ademais que, enquanto as condições para o Benin atingir seu ideal de política linguística educacional estão sendo reunidas, é importante, pelo menos, começar a ensinar na escola as línguas locais que já estejam prontas para isso. No entanto, esse pesquisador (2012) não é o único a pensar que as autoridades beninenses terão que fazer escolhas entre as línguas locais para poder frear o "tudo em francês" (Agboton, 2017, p. 50).

---

[58] Texto original: "Il faut par contre tenir compte du fait que, dans notre pays, les communautés qui parlent des langues très minoritaires sont le plus souvent bi voire multilingues et utilisent des langues de plus grandes communications dans leur commerce avec les autres communautés. Le plus important dans la situation d'apprentissage n'est pas de savoir si la langue utilisée à l'école est une langue nationale, dominante ou non, mais s'il s'agit bien d'une langue ressource pour l'enfant, c'est-à-dire une langue sur laquelle on peut s'appuyer pour faciliter les divers apprentissages, y compris l'apprentissage de la langue étrangère (officielle). Une langue nationale n'est une « langue ressource » pour l'apprenant que si ce dernier la parle, que ce soit comme « langue maternelle » ou comme deuxième langue" (Ahissou, 2012, p. 81).

Em seu artigo intitulado “Introdução das línguas nacionais beninenses na escola: como? Para quê? Especialistas em didática e linguistas se dão as mãos para realizar o projeto”, Agboton (2017), aparentemente na condição de porta-voz do grupo, já que os referidos estudiosos não foram mencionados nomeadamente nem foram indicados como coautores, também afirma que, com a multiplicidade das línguas locais beninenses, é evidente que todas elas não podem ser usadas na escola. Dessa maneira, tais profissionais, que basearam o estudo relatado no artigo no projeto ELAN-África, dizem apreciar muito a ideia de bilinguismo simultâneo (línguas africanas-francês) proposta por essa iniciativa (Agboton, 2017). Ademais, o trabalho se articula em três pontos: motivos pelos quais introduzir as línguas autóctones beninenses no sistema educacional nacional, os objetivos de tal iniciativa e estratégias para se conseguir fazer isso.

O ensino bilíngue francês-língua nacional também é a opção preferida pela grande maioria dos participantes (alunos, professores e pais de alunos dos 12 departamentos do Benin) da pesquisa de Adjéran et. al. (2021), em detrimento do ensino monolingue, independentemente de ser em língua local beninense ou em francês. No entanto, trata-se de um bilinguismo educacional que os pesquisadores qualificam de pragmático por causa do fato de as línguas locais não possuírem, oficialmente, *status* de línguas de ensino, de elas não ser ensinadas e de elas serem usadas apenas para resolver problemas de comunicação pontuais, durante as aulas de matemática e de francês (Adjéran et. al. 2021). Então, devido às sérias dificuldades que os alunos têm com o francês, em contramão da política linguística educacional vigente e à sombra de uma espécie de cumplicidade entre professores e alunos, esses últimos se veem obrigados a recorrer às línguas indígenas beninenses como línguas auxiliares para melhorar a explicação das aulas e das atividades (Adjéran et. al. 2021). E, questionados a respeito disso, a maioria dos pais de alunos participantes aprovam a prática.

Entretanto, já que a pesquisa foi realizada em 2021, essa prática não está normalmente na contramão da política linguística educacional vigente no Benin, pois as diretrizes curriculares em vigor atualmente no Benin (os NPE) desde 2004 preveem, como vimos em Aïzandjènon (2009), o uso das línguas nativas beninenses em três componentes curriculares (Francês, Matemática e Educação Social). A não ser, então, que isso aconteça também em outras disciplinas e isso não foi relatado por Adjéran et. al. (2021).

Quanto à sua oposição ao ensino monolingue, os professores justificam sua rejeição do ensino monolingue em língua local pela não conformidade disso com a política linguística educacional atual, por um lado, e pela necessidade de um bom percurso escolar, uma boa inserção social e professional, e a possibilidade de estudos no estrangeiro que o francês

garante para os estudantes como língua internacional, por outro lado. Quanto à sua rejeição do ensino monolingue em francês, ela se baseia na dificuldade que os alunos apresentam para aprender essa língua e para serem ensinados por meio dela ao mesmo tempo, o que constitui atualmente uma causa de fracassos escolares em número assustador. Assim pensam, em geral, os pais de alunos que participaram da pesquisa também.

Esses argumentos, compreensíveis por parte de quem ainda está sob o jugo do colonialismo ou da colonialidade e que, além disso, não sabe o que é uma política linguística de descolonização (Calvet, 1987) digna de assim ser chamada, são indícios de uma política linguística nacional incoerente ou de uma falta de informação por parte do beninense comum, inclusive, os professores. Voltarei sobre a relação entre essas questões posteriormente.

Ademais, Adjéran et. al. (2021) descobriram que, na obrigação de escolher apenas uma língua de ensino, a esmagadora maioria dos alunos (93.06%) prefere o francês às línguas nativas beninenses. Como os professores, esses alunos justificam sua preferência pela importância do francês no âmbito dos estudos e no mundo laboral, quando as línguas locais beninenses somente cumprem funções comunicativas na rua e em família. Para os pesquisadores, esses alunos fizeram sua escolha em função de projetos de médio e longo prazos. Por outro lado, os alunos que optaram pelas línguas autóctones beninenses deram a entender que sua escolha se deve à dificuldade que têm em aprender o francês e em ser ensinados nessa língua, problemas que não teriam se o ensino acontecesse em suas línguas nativas. Por estarem pensando em como facilitar sua compreensão dos ensinamentos e, portanto, sua aquisição do saber, Adjéran et. al. (2021) consideram que esses alunos estão numa perspectiva de curto prazo. Contudo, para os pesquisadores, a finalidade das escolhas é a mesma, pois o que todos buscam são êxito escolar e preparo para o mercado laboral tanto o nacional quanto o internacional. Os pais de alunos entrevistados que se comunicam principalmente em francês com seus filhos — mas também em línguas nacionais em prol da cultura e da identidade — compartilham, majoritariamente, as mesmas preocupações. Como se pode ver também, esses motivos são quase os mesmos pelos os pais de alunos e os professores participantes rejeitaram o ensino exclusivamente em línguas locais.

No seu estudo, Adjéran et. al. (2021) também se interessaram pela qualidade dos livros didáticos de ensino de línguas locais. Nesse sentido, eles analisaram dois livros em iorubá (um de matemática e o outro de leitura) produzidos no quadro da implementação da iniciativa ELAN-África. A conclusão à qual chegaram os pesquisadores é que esses livros são de qualidade decepcionante, com problemas de representação gráfica dos tons da língua (o iorubá é uma língua tonal como a grande maioria das línguas africanas) e estruturas sintáticas

ininteligíveis, principalmente. Tendo constatado também algumas incongruências nos livros, professores participantes do estudo aproveitaram a oportunidade para chamar a atenção das autoridades públicas sobre a necessidade de confiar a elaboração dos livros a profissionais especialistas na matéria.

Nos estudos apresentados até aqui, seus respectivos autores focaram na solução de um problema especifico da política linguística em questão, apontado por alguma pesquisa anterior ou pelas autoridades beninenses, como por exemplo, as questões de multilinguismo, de terminologia técnico-moderna nas línguas locais, de plano de ação, de materiais didáticos etc. Diferentemente, além de discutirem a relevância das línguas autóctones beninenses no processo de desenvolvimento e no sistema educacional formal do Benim, Oliveira e Adjoudémè (2020), tentaram, como me proponho a fazer neste trabalho, descobrir os problemas à origem do insucesso das tentativas ou experimentações já realizadas e fizeram sugestões para contribuir a solucionar os problemas que detectaram. Como problemas, seus dados, coletados junto a 18 participantes (entre os quais funcionários do Ministério da Educação, funcionários da Direção da Alfabetização e Promoção das Línguas Nacionais (DAPLN) do Benin, pais de alunos e técnicos de recursos humanos), permitiram-lhes identificar: a falta de engajamento das autoridades públicas, a insuficiência de materiais didáticos, a falta de organização, a falta de recursos financeiros, problemas de planejamento dos *corpora* das línguas locais para poderem ser usadas na escola. Assim sugeriram que esses problemas fossem solucionados para o sucesso da iniciativa.

Identificar os problemas que empecilham a efetiva introdução das línguas indígenas beninenses no sistema educacional do país também foi o objetivo do trabalho de Gbaguidi et. al. (2013), além de discutir a importância de tal aspiração legítima, como eles dizem. Os autores acharam várias razões — as quais vão, aliás, além do âmbito educacional e envolvem as questões de identidade cultural e de desenvolvimento do país — que justificam a importância e a urgência da iniciativa e sobre as quais voltarei posteriormente em detalhe. Quanto ao que está freando o projeto, o multilinguismo presente nas escolas foi o primeiro fator apontado pelos autores. Além disso, mencionaram o problema relacionado à qualidade dos recursos humanos disponíveis no setor, o qual, em sua opinião, se caracteriza por uma insuficiência quantitativa e qualitativa de competências técnicas e pela ausência de um corpo profissional na matéria. Gbaguidi et al. (2013) também identificaram outros obstáculos, a saber, a falta de trabalhos linguísticos básicos e de materiais didáticos consequentes; a não atribuição do *status* necessário às línguas locais; a resistência à inovação e a falta de um modelo cultural nacional baseado no bilinguismo pragmático, escolhido e assumido, por parte

da intelligentsia beninense; a instabilidade institucional da estrutura responsável pela alfabetização e promoção das línguas nativas beninenses. Os pesquisadores concluíram seu trabalho afirmando que, de toda maneira, a introdução das línguas nativas do Benin na escola é, sem sombra de dúvida, uma questão política e que é preciso vontade política, que vai guiar a equipe técnica responsável pela parte prática.

A questão do *status* das línguas autóctones beninenses no território nacional mencionada por Gbaguidi et. al. (2013) foi o foco do trabalho de Ligan (s/d), que analisou "a situação sociolinguística das rádios comunitárias, a cartografia das línguas introduzidas na escola assim como a das etnias do Benim a fim de pensar uma estratégia de planejamento do *status* das línguas [locais] beninenses"[59] (Ligan, s/d, p. 116). Assim, o pesquisador começa propondo o agrupamento dos 12 departamentos que compõem o território beninense em três regiões: sul (Atlantique, Littoral, Ouémé e Plateau), centro (Zou, Collines, Mono e Couffo) e norte (Atacora, Donga, Borgou e Alibori). Não se trata de uma proposta de divisão administrativa do território beninense, senão uma organização dos departamentos, considerados em sua dimensão linguística, para os interesses do estudo.

A análise dos dados, tendo em mente essa divisão, deu-lhe a perceber, por um lado, que as línguas que as rádios comunitárias têm em comum (região norte: *baatɔnu, fulfuldé, lokpa, dɛndi*; região central: *maxi, fɔn, aja, saxwɛ*; região sul: *fɔn, gun, iorubá, nago*) correspondem geralmente às línguas mais representativas, do ponto de vista de número de falantes, das etnias por região (região norte: *baatɔnu, peul, dɛndi, lokpa, biali, ditamari, nateni, yom*; região central: *fɔn, aja, saxwɛ, nago, idaaca*; região sul: *fɔn, gun, iorubá, nago, hɔli, wemɛ, aizɔ*). Por outro lado, ele observa que a distribuição regional das 10 línguas (região norte: *baatɔnum, fulfulde, dɛndi, ditamari, yom*; região central: *fɔn, gɛn, aja*; região sul: *gun, iorubá*) escolhidas no ateliê sobre a introdução das línguas nacionais no sistema educacional formal no Benin, que aconteceu em Possotomè (Mono, Benin), de 13 a 17 de agosto de 2007, apresenta notáveis semelhanças com a distribuição das línguas usadas pelas rádios comunitárias e pelas principais etnias de cada região (Ligan, s/d). Para melhor entender o que precede, é importante ter ciência das seguintes observações do pesquisador:

> - as denominações peulh e fulfuldé designam uma única e mesma língua,
> - o maxi e o fɔn pertencem ao mesmo grupo e são perfeitamente intercompreensíveis,

[59] Texto original : « …la situation sociolinguistique des radios communautaires, la cartographie des langues introduites à l'école puis celle des ethnies du Bénin afin d'envisager une stratégie d'aménagement du statut des langues béninoises » (Ligan, s/d, p. 116).

> - nago, hɔli, idaaca e iorubá também são referidos como iorubá e são intercompreensíveis,
> - o gɛn, o aja e o saxwɛ são intercompreensíveis
> - o gun, o aizɔ, o fɔn e o wemɛ também são intercompreensíveis[60] (Ligan, s/d, p. 124).

Com base, então, nessa harmonia nas diversas distribuições, Ligan (s/d) acredita que o planejamento de *status* das línguas autóctones beninenses pode ser realizado de forma natural. Levando em consideração tudo o que precede, o autor propõe, como ideia de planejamento de *status* das línguas presentes no território beninense, que o francês continue sendo a língua oficial nacional, enquanto as línguas locais que representam mais as "regiões" e que já estejam bem promovidas, principalmente por meio da educação e da mídia, sejam elevadas à categoria de "línguas regionais". E, a partir desse momento, a vitalidade de cada uma delas poderá militar a favor de sua promoção para o *status* de língua oficial nacional. Com base nos resultados de seu estudo, o pesquisador considera que cumprem os requisitos para se tornarem "línguas regionais" as seguintes línguas autóctones beninenses: região norte (6 línguas – *baatɔnu*, *fulfuldé*, *dɛndi*, *ditamari*, *lokpa*, *yom*), região central (3 línguas – *fɔn*, *aja*, nagô), região sul (2 línguas – *gun*, iorubá). O autor não fornece detalhes sobre as prerrogativas que esse *status* de língua regional conferiria, mas prevê o ensino dessas línguas, pelo menos, na educação básica e sua promoção por instituições especializadas.

Em defesa de sua proposta, Ligan (s/d) salienta que "certas línguas das regiões centro e sul, principalmente a língua fon e a língua iorubá, também perpassam todo o país; enquanto o *gun* é falado também nos estados do sul da Nigéria[61]" (Ligan, s/d, p. 125). Além disso, ele afirma que

> todas essas línguas já passaram da fase de planejamento de *corpus*; seis delas — *iorubá*, *dɛndi*, *ditamari*, *fɔn*, *gun* e *baatɔnu* — são usadas frequentemente nos programas de transmissão das estações nacionais de radiodifusão e de teledifusão do Benin e de várias outras estações de rádio e televisão particulares, além das rádios comunitárias e associativas. São, em sua maioria, faladas no departamento do Littoral, que corresponde ao único município com *status* especial no Benin (o município de Cotonou), o qual constitui um centro nevrálgico de negócios, uma encruzilhada de relações interétnicas e interculturais. Além disso, o iorubá, o *gun* e

[60] Texto original :
« - les appellations peulh et fulfuldé désignent une seule et même langue,
- le maxi et le fɔn appartiennent au même groupe et sont parfaitement inter- compréhensibles,
- le nago, holi, le idaaca et le yoruba sont aussi désignés sous le nom yoruba et sont intercompréhensibles,
- le gɛn, l'aja et le saxwɛ sont intercompréhensibles
- le gun, le aizɔ, le fɔn et le wemɛ le sont également » (Ligan, s/d, p. 124).

[61] Texto original : « … certaines langues citées dans les régions centre et sud, notamment le fɔn et le yoruba, traversent aussi le pays tout entier ; tandis que le gun est aussi parlé dans les États du Sud du Nigeria. » (Ligan, s/d, p. 125)

> *baatɔnu* são bem conhecidos na Nigéria e são usados na mídia, enquanto o *dɛndi* o é no Níger, sob o nome de *zarma*[62] (Ligan, s/d, p. 125).

Esses são, sem dúvida, argumentos fortes a favor de sua proposta, principalmente por dizerem respeito à intercompreensão em todo o território nacional e à integração regional do Benin na África ocidental. Todavia, a partir da minha concepção do que seja planejamento de *corpus*, a qual eu apresento no capítulo sobre meu referencial teórico, a seguir, discordo de Ligan (s/d) quanto ao preparo dessas línguas para serem usadas na escola de inspiração ocidental, ou simplesmente ocidental, como o Estado beninense pretende fazer, pois, para esse propósito, o que temos são esboços de planejamento do *corpus* de todas elas em minha opinião.

A pesquisa que desenvolvi e que relato nesta tese buscou identificar os obstáculos à concretização da vontade do povo beninense de ver suas línguas sendo usadas na escola nacional e propor ideias de solução aos problemas. Assim, ela difere da maioria daquelas apresentadas anteriormente por não partir especificamente de um problema hipotético ou apontado por outro pesquisador ou por alguma figura pública envolvida em alguma das tentativas. Em relação às pesquisas com objetivos similares aos meus, a particularidade do meu estudo reside principalmente no fato de minha análise combinar perspectiva decolonial com perspectiva técnica. Resumindo, o diferencial do meu trabalho está, então, na minha abordagem à questão, no meu referencial teórico.

---

[62] Texto original : « … l'ensemble des langues a déjà passé l'étape d'un aménagement du corpus ; six d'entre elles - yoruba, dɛndi, ditamari, fɔn, gun et baatɔnu- sont utilisées de manière régulière dans les programmes d'émissions de la radio et de la télévision nationale du Bénin et sur plusieurs autres chaînes de radios et de télévision en plus des radios communautaires et associatives. Elles sont, pour la plupart, parlées dans le département du Littoral qui correspond à la première commune à statut particulier du Bénin (la commune de Cotonou), qui est un centre névralgique des affaires, un carrefour des brassages interethniques et culturels. Par ailleurs, le yoruba, le gun et le baatɔnum sont bien connus au Nigeria et employés dans les médias tandis que le dɛndi l'est au Niger sous l'appellation de zarma. » (Ligan, s/d, p. 125)

3 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS

Nenhuma atividade humana escapa ao escopo da linguagem; entendida esta como o conjunto de todos os modos semióticos. Tratando-se do ensino, seja do que for, é preciso uma língua de instrução como modo semiótico principal, durante o uso do qual podem intervir outros, como costuma ser o caso em qualquer ato comunicativo. Não é diferente quando se trata da educação formal de um país, mesmo que as matérias de línguas estrangeiras possam ser ministradas nas línguas objeto de estudo. Mas, para usar uma língua como língua de educação formal, no formato quase universalizado que conhecemos, é preciso ensinar sua variante planejada para tal função. Tal planejamento, geralmente, acontece dentro e de acordo com um conjunto de decisões institucionais, como entenderemos melhor nas considerações a seguir sobre política e planejamento linguísticos. São esses fundamentos teóricos que me permitirão identificar e discutir causas técnicas do insucesso da política linguística educacional em análise.

De acordo com o catálogo enciclopédico das línguas vivas do mundo Ethnologue[63], a Ásia concentra o maior número (32%) das línguas do mundo, seguida de perto pela África (30%), após a qual vêm o Pacífico (18,5%), as Américas (15%) e a Europa (4%). Se a divisão do nosso planeta em continentes é natural ou quase, em nome da formação de nações, subdividimos artificialmente os continentes, por sua vez, em territórios independentes, estrangeiros uns para os outros, mesmo que cá e lá aproveitemos algumas "fronteiras naturais". Em seguida, para fins de cooperação, em diversas áreas, voltamos a agrupar esses territórios em uniões, comunidades, organizações internacionais, regionais, inter-regionais, intercontinentais etc. De qualquer maneira, no entanto, em quase todos os estados ou grupos de estados, que ele seja assumido ou não, o plurilíngue está presente, em diferentes proporções.

Devido a esse plurilinguismo, configuram-se situações linguísticas, que são frutos da História (Calvet, 2002) e sobre as quais os seres humanos realizam diversas intervenções, impelidos por suas necessidades comunicativas e também por interesses de outras naturezas, como veremos posteriormente (Calvet, 2002). Por intervenções sobre as situações linguísticas entendo quaisquer ações, conscientes ou inconscientes, realizadas pelos seres humanos sobre qualquer aspecto, natural ou artificial, de uma língua ou sobre as relações entre línguas e entre elas e a vida social. Por exemplo, quando enfrentam problemas de comunicação,

[63] Disponível em: https://www.ethnologue.com/guides/continents-most-indigenous-languages. Acesso em: 23/01/23

> os seres humanos se arranjam para resolvê-los de uma forma ou de outra, quer inventando "línguas aproximativas" (os pidgins), quer aprendendo a língua do outro e abandonando eventualmente a sua, quer utilizando línguas veiculares. (...) É a prática social resolvendo o problema, como ela pode resolver outros, principalmente por meio da neologia espontânea, criando ou pegando emprestadas novas palavras para designar novas coisas[64] (Calvet, 2002, p. 17).

Para o linguista francês, esta é a primeira forma de ação sobre as situações linguísticas. Mas, além dessa prática espontânea, ele identifica outras que podem ter os mesmos efeitos, mas que se distinguem da primeira por serem pensadas, programadas. São, por exemplo, aquelas ligadas a questões de afirmação identitária, por meio das quais as pessoas tendem a "criar, transformar, promover ou idealizar uma comunidade linguística" tanto dentro de uma língua quanto em presença de mais uma língua (Calvet, 2002, p. 19). Como explica Calvet (2002),

> [a] necessidade de distinção identitária leva (...) a imprimir a marca desta na língua, a função criando, de certa maneira, a forma linguística necessária à sua manifestação. Os sotaques regionais, as palavras locais podem desempenhar o mesmo papel e assim pode acontecer de, conforme nosso interlocutor e diante dele, situar-nos, por um sutil jogo intralinguístico, do lado de uma identidade ou de uma outra, em um papel ou em outro, com ele ou contra ele[65] (Calvet, 2002, p. 18).

Nessa categoria de intervenções entra também a modificação, de forma voluntária, de uma paisagem linguística dada por comunidades linguísticas nacionais (para combater o centralismo linguístico) ou por migrantes, utilizando de forma ostensiva suas línguas em situações em que seu uso não é comum, para afirmar sua identidade (Calvet, 2002).

O caso da luta pela emancipação linguística travada pela "geração de 1837" na Argentina é outro tipo de ação premeditada, uma intervenção consciente e coletiva sobre a língua por parte de um grupo militante (Calvet, 2002). Ao repensar o conceito de nação e juntamente o de língua nacional no contexto argentino, o objetivo daquele grupo de pressão, do qual faziam parte os jovens escritores Esteban Echeverría e Juan Alberdi, era desvincular

---

[64] Texto original: « …les êtres humains se débrouillent pour les résoudre d'une façon ou d'une autre, soit en bricolant des « langues approximatives » (les pidgins), soit en apprenant la langue de l'autre et en abandonnant éventuellement la sienne la leur, soit enfin en utilisant des langues véhiculaires. (…) C'est ici la pratique sociale qui résout le problème, comme elle peut en résoudre d'autres, notamment par le biais de de la néologie spontanée, créant ou empruntant des mots nouveaux pour désigner des choses nouvelles » (Calvet, 2002, p. 17).

[65] Texto original: « Le besoin de distinction identitaire pousse ainsi à imposer sa marque à la langue, la fonction créant en quelque sorte la forme linguistique nécessaire à sa manifestation. Les accents régionaux, les mots locaux peuvent jouer le même rôle et nous pouvons ainsi selon notre interlocuteur et face à lui nous situer, par un subtil jeu intralinguistique, du côté d'une identité ou d'une autre, dans un rôle ou dans un autre, avec lui ou contre lui » (Calvet, 2002, p. 18).

seu país da Espanha colonial e o espanhol argentino, do chamado "*español castizo*" (Calvet, 2002).

Esse autor (2002) fala também em intervenções linguísticas da autoria de grupos religiosos. Temos um exemplo no Benin, onde os missionários europeus foram os primeiros a realizarem intervenções conscientes nas línguas locais a fim de facilitar sua missão proselítica e colonial, utilizando a escrita nas línguas indígenas beninenses.

Intervém-se também na prosódia das línguas. Como exemplos desse tipo de intervenção, temos o "dialeto neutro" (também chamado de sotaque branco ou sotaque padrão) que se cria para fins jornalísticos, principalmente para a apresentação do jornal nacional; os sotaques criados para anúncios publicitários (divulgação ao público com fins comerciais, políticos, institucionais etc.); os sotaques criados para serem usados no mundo da aviação (anúncios nos aeroportos ou a bordo) etc.

Por outro lado, também há intervenções realizadas pelo poder central de um país. São as mais conhecidas, estudadas e privilegiadas, quando não há motivo nenhum para privilegiar umas em detrimento de outras, de acordo com Calvet (2002). Elas contam com os meios do Estado e, por um lado, podem consistir em decidir as funções das línguas presentes em um contexto de plurilinguismo (Calvet, 2002), atribuindo-lhes uma das 7 funções identificadas por Fasold (1984) conforme Savedra e Lagares (2012) e Calvet (2002), a saber, a de língua oficial, de língua nacional, de língua de grupo, de língua veicular, de língua internacional, de língua escolar e de língua religiosa. Ainda conforme Calvet (2002), outra intervenção de tipo decisional por parte do Estado, onde há mais de uma língua, é a de fixar suas áreas de uso, aplicando quer o princípio de territorialidade (a admissão de uma língua em uma parte específica do território nacional como é o caso na Bélgica) quer o de personalidade (cada pessoa tem o direito de falar sua língua em todo o território nacional). Por outro lado, quando o Estado atribui a uma língua uma função que ela vai desempenhar pela primeira vez, intervenções são realizadas na forma dessa língua, afim de prepará-la para desempenhar essa nova função (Calvet, 2002). Essa fase pode consistir em dotar a língua de um sistema de escrita ou modernizar seu sistema de escrita; ampliar seu vocabulário e, se for o caso, padronizá-la, quer escolhendo uma de suas formas dialetais quer forjando uma forma mediana, um meio-termo entre suas variações (Calvet, 2002). O poder central pode também intervir no campo linguístico, criando novas palavras para substituir empréstimos para combater os estrangeirismos, ou agir sobre o ambiente linguístico territorial, utilizando uma língua, por exemplo, nas placas de trânsito ou na televisão ou na rádio, a fim de assegurar-lhe uma presença mais visível e dar-lhe uma dignidade maior aos olhos de seus locutores (Calvet,

2002). Esses exemplos de intervenções do Estado nas situações linguísticas, dados por Calvet (2002), são apenas alguns de tantos, mas certamente os mais frequentes. Da mesma forma, existem outros tipos de agentes de intervenção sobre a língua e as línguas além da sociedade, dos grupos militantes, dos religiosos, do Estado. De qualquer maneira, as outras formas de intervenção nas situações linguísticas são uma imitação da intervenção inconsciente dos locutores, resultado das práticas sociais, de acordo com Calvet (2002). Como explica esse autor, é da "ideia de que é possível transformar conscientemente as situações como as práticas sociais sempre as transformaram inconscientemente"[66] que partiram as intervenções conscientes (Calvet, 2002, p. 21).

O linguista francês (2021, 2002, 1987) agrupa, então, as diversas ações sobre as situações linguísticas em duas categorias: as intervenções *in vivo* e as *in vitro*. Em seus próprios termos,

> [n]o primeiro caso, trata-se da ação dos falantes sobre a forma das línguas (por exemplo a neologia espontânea, que não espera as decisões de nenhuma academia) ou sobre suas funções (por exemplo, nas situações do plurilinguismo social, o surgimento de línguas veiculares). As línguas, portanto, mudam *in vivo* como resultado de suas estruturas internas, dos contatos com outras línguas e das atitudes e práticas linguísticas. A ação *in vitro* é de outro tipo: os linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, elaboram hipóteses sobre o seu futuro, fazem propostas de gestão dos problemas, e os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas e aplicam-nas[67] (Calvet, 2021, 276-277).

Para os propósitos desta seção da tese, convém-me usar essa divisão em duas categorias (as intervenções do Estado, de um lado, e as demais, do outro). Porém, levando em consideração os modos operatórios de todos os tipos possíveis de agentes de intervenção em situações linguísticas, prefiro os termos intervenções estatais e não estatais a intervenções *in vitro* e *in vivo*. Por exemplo, quando os missionários resolvem dotar de um sistema de escrita as línguas indígenas de um povo de tradição oral que pretendem evangelizar a fim de usá-las para facilitar sua missão, eles realizam intervenções que considero *in vitro* por serem realizadas "em laboratório" (Calvet, 1987) antes de chegar aos locutores.

---

[66] Texto original : "idée qu'il est possible de transformer consciemment les situations de la même façon que les pratiques sociales les ont toujours transformées inconsciemment" (Calvet, 2002, p. 21).

[67] Texto original : « Dans le premier cas, il s'agit de l'action des locuteurs sur la forme des langues (par exemple la néologie spontanée, qui n'attend pas les décisions d'une quelconque académie) ou sur leurs fonctions (par exemple, dans les situations de plurilinguisme social, l'émergence de langues véhiculaires). Les langues changent donc in vivo sous l'effet de leurs structures internes, des contacts avec d'autres langues et des attitudes et des pratiques linguistiques. L'action in vitro est d'un autre type : des linguistes analysent les situations et les langues, les décrivent, font des hypothèses sur leur avenir, des propositions pour gérer les problèmes, puis les politiques étudient ces hypothèses et ces propositions, font des choix et les appliquent » (Calvet, 2021, 276-277).

A respeito, então, das intervenções estatais, as que interessam este trabalho, Calvet (2002) afirma que elas constituem o tipo de gestão das situações linguísticas geralmente considerado a política linguística. No entanto, é opinião de Calvet (2002) e de Hamel (2010) que dessa maneira, a noção é limitante, pois, baseada na ideia de que somente os políticos e as instituições do Estado fazem política, ela não leva em consideração as intervenções da sociedade, "a ação política coletiva e inconsciente da população" (Hamel, 2010, p. 3). Assim, partindo dessa concepção mais ampla da noção de política linguística, Hamel (2010) entende que

> as políticas linguísticas são processos históricos de mudança social das constelações linguísticas. Nesses processos há intervenção tanto por parte das instituições do Estado como de outras instâncias ou forças da sociedade civil. Esta realidade envolve não apenas uma transformação das estruturas e dos usos linguísticos (normalização, difusão, deslocamento, revitalização, etc.), como significa também e fundamentalmente uma mudança na relação estabelecida pelos agentes sociais entre a sua própria língua e outras num determinado espaço político, relação que faz parte das relações de poder entre grupos sociais ou etnolinguísticos[68] (Hamel, 2010, p. 3).

Diante disso, faço a seguinte reflexão. Primeiro, vejamos certas considerações a respeito da relação entre política linguística e política.

Após a análise de intervenções linguísticas realizadas na Noruega e na Turquia pelo passado, Calvet observou que "a língua foi o lugar de uma luta que ia muito além dela, o revelador de uma política nacional"[69] (Calvet, 1987, p. 191). Foi por esse motivo, entre outros, que ele chegou à conclusão que "por trás de toda política linguística existe uma política, uma certa concepção da sociedade e da sua gestão"[70] (Calvet, 2002, p. 25). Além desse tipo de observação na prática, a política linguística é uma questão da política nacional em teoria também, da mesma forma que o são a política de saúde, a política educacional, a política econômica, a política migratória etc. Com efeito,

> [s]e a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração dos assuntos públicos de um estado, a política

[68] Texto original: «…les politiques du langage sont des processus historiques de changement social des constellations linguistiques. À l'intérieur de ces processus, il y a intervention aussi bien de la part des institutions de l'État que d'autres instances ou d'autres forces de la société civile. Cette réalité implique non seulement une transformation des structures et des usages linguistiques (standardisation, diffusion, déplacement, revitalisation, etc.), mais signifie aussi et fondamentalement un changement dans la relation établie par les acteurs entre leur propre langue et les autres dans un certain espace politique donné, relation qui fait partie des rapports de force entre les groupes sociaux ou ethnolinguistiques. » (Hamel, 2010, p. 3)

[69] Texto original : « … la langue y a été le lieu d'un combat la dépassant largement, le révélateur d'une politique nationale » (Calvet, 1987, p. 191).

[70] Texto original: « *derrière toute politique linguistique il y a une politique*, une certaine conception de la société et de sa gestion » (Calvet, 2002, p. 25).

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

Assim, quando se trata de política linguística, é de política no sentido de gestão ou administração de nações ou de Estados que se trata. E essa direção da pólis, mesmo na democracia ideal, seria realizada por meio de instituições legalmente confiadas a um grupo de indivíduos, alguns dos quais representam o povo em diversos níveis do aparelho estatal. Uma vez essa relação devidamente estabelecida, faço a seguinte pergunta: se as atividades de contrabandistas de migrantes, nacionais, movidos por motivos ideológicos ou apenas econômicos, ou as ações de cidadãos de uma nação que participam de casamentos brancos para que estrangeiros possam regularizar suas situações migratórias, movidos por ideologias de livre circulação das pessoas e dos bens no mundo, impelidos pela compaixão ou a troca de dinheiro, não são considerados políticas migratórias, por que as intervenções da sociedade nas situações linguísticas seriam consideradas políticas linguísticas?

Por outro lado, o termo "política linguística" além de ser usado para se referir ao jogo político de gestão da ou das línguas, também designa uma decisão (executada, em execução ou a ser executada) dos órgãos que se ocupam dessa gestão. Nesse sentido, uma política linguística é uma política pública que diz respeito à língua. Posto isso, volto com minha pergunta em outras palavras: se, por exemplo, a ajuda prestada por um cidadão qualquer ou um grupo de cidadãos a um artista para que ele possa desenvolver um projeto artístico não é uma política pública, por que as intervenções da sociedade nas situações linguísticas seriam consideradas política linguística?

Organizamos nossas sociedades da forma como o fizemos e conviemos de chamar de política (*politikos*) a gestão feita por um grupo de indivíduos colocado na cúpula do Estado, e mesmo descentralizada, a cúpula continua sendo o que ela é. Então, a meu ver, seria criar uma confusão terminológico-semântica desnecessária chamar tudo de política. A maioria das ações sociais, para não dizer todas, revestem um caráter político e as intervenções da sociedade (de forma coletiva e inconsciente) ou de grupos militantes, de organizações religiosas etc. sobre a língua e as línguas não são uma exceção. No entanto, é preciso ter em mente que uma coisa é algo ser político e outra coisa é ele ser uma política. Por exemplo, a educação é um ato político, como bem dizia Paulo Freire. Dessa forma, para mim, as ações não estatais sobre a língua ou as línguas, conscientes ou inconscientes, feitas individual ou coletivamente, são

intervenções linguístico-políticas (afinal nada é apolítico numa sociedade) e não políticas linguísticas.

Como anunciado no título desta subseção, meu propósito é nela discutir política linguística e planejamento linguístico. Mesmo que seja a primeira vez que nomeio o segundo conceito durante a discussão, já tinha a ele aludido, por exemplo quando dei exemplos de intervenções estatais ou quando mencionei intervenções *in vitro* de grupos religiosos. Com efeito, Calvet (2021) afirma que se a prática da intervenção sobre a língua e as línguas é antiga, o termo "política linguística" é recente, pois a área somente começou a ser teorizada e nomeada assim a partir dos meados do século XX. De acordo com o mesmo autor (2021, 1897), a atividade foi designada primeiro como *language planning* (planejamento linguístico) em 1959 por Einar Haugen, e em 1970, Joshua Fishman cunhou o termo *language policy* (política linguística), para designar a parte do processo de intervenção sobre as situações linguísticas que diz respeito às decisões oficiais referentes à língua e às línguas, e os dois termos se tornaram cada vez mais frequentes, aparecendo muitas vezes juntos. Para Calvet (1987), a partir de então, consideram-se

> a política linguística como o conjunto das escolhas conscientes feitas [pelo Estado] a respeito da relação entre língua e vida social, e mais especificamente entre língua e vida nacional, e o planejamento linguístico como a busca e a implementação dos meios necessários para a aplicação de uma política linguística[71] (Calvet, 1987, p. 154-155).

Se estou alinhado com Calvet (1987) em relação à sua definição de política linguística, com a ressalva de que tem que tratar-se de uma intervenção do poder central nacional, do Estado, não uso o termo planejamento linguístico no mesmo sentido. Por meio dessa definição, percebe-se que, para Calvet (1987), o conceito de "planejamento linguístico", exceto a parte da decisão de intervir e do desenho da natureza da "relação entre língua e vida nacional", abrange todo o processo de intervenção. Caso seja necessário um termo para isso, eu proponho "planejamento de política linguística" em vez de "planejamento linguístico", que designa apenas uma parte desse processo, para mim.

Com efeito, nesta tese, o termo "política linguística" designa as orientações, a linha diretriz nacional ou de uma instituição internacional, ou então, o jogo político, em matéria de gestão dos assuntos linguísticos da nação ou do território da instituição. Linha diretriz essa

[71] Texto original: « …la politique linguistique comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale, et la planification linguistique comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique. » (Calvet, 1987, p. 154-155)

que se assenta em ideologias (linguísticas e não linguísticas, mas que mantêm uma relação significativa com a linguagem) e nos interesses da nação ou da instituição, numa relação de dependência das primeiras em relação aos segundos. No caso de uma nação, os assuntos linguísticos são, por exemplo, a administração das línguas nacionais, o monitoramento e o controle da presença de línguas estrangeiras no território nacional, a divulgação e o fortalecimento da língua ou das línguas nacionais pelo mundo, as atitudes das representações diplomáticas da nação no exterior envolvendo a linguagem etc.

Por sua vez, o termo "planejamento linguístico" designa as intervenções sobre uma língua ou uma situação linguística. Ele existe sob duas formas: o "planeamento de *status*" — que diz respeito à definição das funções das línguas, das relações entre elas (Calvet, 2021; Savedra e Lagares, 2012) — e o "planejamento de *corpus*" — que é o trabalho técnico sobre a forma, o *corpus* de uma língua para ela poder cumprir uma função dada (Calvet, 2021; Savedra e Lagares, 2012).

Diga-se de passagem, uma vez que a política linguística faz parte da política nacional, na minha concepção, e que as decisões, os programas de ação dos agentes governamentais relativamente a uma questão de interesse público são comumente chamados de políticas públicas, deve ser o mesmo no que diz respeito à gestão oficial dos assuntos linguísticos. Por exemplo, a decisão de proibir o ensino de uma determinada língua estrangeira nas escolas nacionais é uma política pública.

Posto isso, vejamos como Calvet (2002) descreve o procedimento de intervenção estatal que envolve as duas ações (política linguística e planejamento linguístico):

> Os decididores ou agentes envolvidos em política linguística [...] partem de uma situação S1, que consideram insatisfatória por determinadas razões, e alvejam uma situação S2, que acreditam que seria mais satisfatória.
> Trata-se então de:
> 1) Definir o que é insatisfatório em S1 (e, possivelmente, dizer o porquê).
> 2) Descrever com precisão a situação S2 à qual se quer chegar, e mostrar em que seria mais satisfatório.
> 3) Determinar como passar de S1 para S2.
> Os pontos 1 e 2 dizem respeito à *política linguística*, ou seja, às principais escolhas feitas pelos decididores políticos em matéria de relação entre língua e sociedade, o ponto 3 diz respeito ao *planejamento linguístico*, ou seja, diz sobre a implementação dessas escolhas[72] (Calvet, 2002, p. 21, grifos do autor).

[72] Texto original: « Les décideurs ou les agents en matière de politique linguistique partent donc d'une situation S1, qu'ils jugent non satisfaisante pour un certain nombre de raisons, et visent une situation S2, dont ils pensent qu'elle sera plus satisfaisante.
Le problème est alors :
1)De définir ce qu'il y a de non satisfaisant en S1 (et, éventuellement, de dire pourquoi).
2)De décrire précisément la situation S2 à laquelle on vaut aboutir, et de montrer en quoi elle serait plus satisfaisante.

É importante salientar a abrangência do conceito de planejamento linguístico de Calvet (2002), o qual abarca todo tipo de ação e de meio necessários para a execução de uma política linguística, coisa que não se encontra nas definições de todos os especialistas da questão. Por exemplo, se o conceito de planejamento de *status* (*status planning*) de Heinz Kloss (1969) — que diz respeito à definição das funções da língua, de suas relações com outras línguas (Calvet, 2021; Savedra e Lagares, 2012) — corresponde ao de política linguística de Calvet (2021, 2002, 1987), seu planejamento de *corpus* (*corpus planning*) é apenas uma pequena parte do planejamento linguístico de Calvet, pois apenas trata do trabalho técnico sobre a forma, o *corpus* da língua para ela poder cumprir uma função dada (Calvet, 2021; Savedra e Lagares, 2012). O fato é que a implementação de uma política linguística que promova uma língua para o *status* de língua nacional, oficial ou escolar, por exemplo, demanda campanhas de alfabetização; formação de professores; produção de materiais didáticos; busca de financiamento; campanhas para convencer os pais de aluno, os professores, as elites etc. a abraçarem a política linguística em questão, entre outras exigências. A consciência da importância dessas questões no processo de passagem de uma situação S1 a uma situação S2 por parte de Calvet, além de transparecer na sua definição, se evidencia nas suas análises das intervenções realizadas na Guiné pós-independência, na Turquia durante a "revolução linguística" turca (*dil devrimi*) (Calvet, 1987) e pelo povo Shuar no Equador, na segunda metade do século XX.

É relevante também dizer que a insatisfação em relação à situação S1, mencionada na descrição do processo de intervenção anteriormente, raramente diz respeito a um problema com a língua ou as línguas em si. De fato, como afirma Calvet, via de regra, "o problema linguístico não se dá *à froid,* mas emerge ou no contexto da colonização de um Estado, ou no da resistência a uma potência estrangeira: (...) a guerra das línguas sempre é o aspecto linguístico de uma guerra maior"[73] (Calvet, 1987, p. 182). Tal resistência, a meu ver, inclui a problematização do *statu quo* linguístico como uma das ações de finalização do processo de descolonização, uma política linguística de descolonização (Calvet, 1987), o combate ao neocolonialismo do ex-colonizador ou de um novo, a resistência à vertente linguística da globalização etc. Dessa forma, a ascensão à independência costuma catalisar reflexões sobre a

---

3)De déterminer comment passer de S1 à S2.
« Le points 1 et 2 relèvent de la politique linguistique, c'est-à-dire des grands choix opérés par les décideurs politiques en matière de rapports entre langue et société, le point 3 relève de la planification linguistique, c'est-à-dire de la mise en œuvre de ces choix... » (Calvet, 2002, p. 21)

[73] Texto original : « …le problème linguistique ne se pose pas à froid mais émerge soit dans le cadre de la colonisation d'un État, soit dans celui de la résistance à un pouvoir étranger : (…) la guerre des langues n'est jamais que l'aspect linguistique d'une guerre plus vaste. » (Calvet, 1987, p. 182)

situação linguística da jovem nação e o debate gira geralmente em torno de uma questão: manter a língua do ex-colonizador como língua do Estado ou voltar para uma língua mais ligada à identidade dos autóctones (Calvet, 1987). Em contextos multilíngues, a escolha da língua local que substituiria a língua colonial constitui mais uma variável (Calvet, 1987). No entanto, existem políticas linguísticas que, embora partam de um problema, não se dão em contextos tumultuados nem exigem planejamento linguístico. O caso da Guiné Equatorial, que oficializou recentemente no seu território o francês e o português, línguas oficiais de seus vizinhos, é um exemplo.

No entanto, se ela tem geralmente como propósito resolver problemas de opressão de uma nação por outra, a política linguística adotada pelo poder público pode não convir à população (Calvet, 1987). Zaidi (2013), por sua parte, afirma que política linguística (planejamento linguístico para ele), pode criar tantos problemas quanto pretende ou clama que resolve.

Encerro esta subseção, apresentando *grosso modo* a ciência das intervenções linguísticas e, de forma mais restrita, das políticas linguísticas, proposta por Calvet (2002). A Politologia Linguística, como ele a denomina,

> analisa essas intervenções e essas políticas, revela-as ["no sentido fotográfico do termo, tornando visível o que não o era"[74] (Calvet, 2002, p. 25)], compara-as, propõe uma tipologia de intervenções e de políticas linguísticas, e fornece uma base para o que chamarei de *engenharia político-linguística*, ou seja, a tecnologia do planejamento linguístico[75] (Calvet, 2002, p. 25, grifo do autor).

Essa ciência, que visa mostrar a política que está por trás de uma política linguística, nasce então para fornecer referências analisadas, guiar decididores em matéria de política linguística no momento de tomar decisões, mas também para mostrar-lhes, quando as decisões já foram tomadas e executadas ou estão sendo executadas, que tipo de política adotaram, talvez sem o saber, seus pressupostos, suas bases ideológicas e seus possíveis resultados (Calvet, 2002). Quanto ao procedimento, o fundador da Politologia Linguística explica que se trata, em linhas gerais, de:

---

[74] Texto original: « … au sens photographique du terme, faisant paraître ce qui n'était pas visible » (Calvet, 2002, p. 25)

[75] Texto original: « …analyse ces interventions et ces politiques, les révèle (au sens que nous avons donné à ce verbe), les compare, en propose une typologie, et fournit une base à ce que j'appellerai l'ingénierie politico-linguistique, c'est-à-dire la technologie de la planification linguistique » (Calvet, 2002, p. 25).

- em primeiro lugar, perguntar-se por que a situação S1 é considerada não satisfatória, e que análise, que política, que ideia da sociedade se expressa por meio dessa insatisfação.
- em segundo lugar, analisar a situação "ideal", S2, visada pela política linguística em questão, e tentar revelar as razões políticas e ideológicas desse objetivo bem como ponderar sua adequação ou não com objetivo inicial.
- em terceiro e último lugar, indagar os efeitos colaterais, não desejados ou não previstos, dessa política (Calvet, 2002).

A ciência proposta por Calvet, em 2002, aponta então para duas direções:

> 1) Uma direção comparatista que, a partir do maior número possível de estudos de caso, proporia uma tipologia das intervenções humanas sobre a língua e as línguas. Esta é a concepção mais clássica, que permitirá, entretanto, relacionar tipos de intervenções e tipos de organizações políticas e sociais. Mais especificamente, é interessante comparar os efeitos e resultados de políticas linguísticas conduzidas em países democráticos (como a Noruega), em países ditatoriais (como a Turquia), em países descolonizados com uma língua padronizada (como países do Magrebe), em países descolonizados com línguas não padronizadas (como países africanos de língua francesa) etc.
> 2) Uma direção analítica que, a partir da organização dos dados, proporia sínteses *reveladoras* (no sentido fotográfico do termo, tornando visível o que não o era) dos processos subjacentes a essas ações de política linguística, bem como de suas determinações ideológicas. Desse ponto de vista (...) sairá necessariamente desta abordagem a evidência de que *por trás de toda política linguística existe uma política*, uma certa concepção da sociedade e da sua gestão[76] (Calvet, 2002, p. 24-25, grifos do autor).

Resta agora saber se Calvet coloca sua Politologia Linguística como ramificação da Sociolinguística, área à qual ele e a maioria dos autores que escreveram sobre a temática reconhecem que estão vinculados os estudos da política e do planejamento linguísticos, ou das Ciências Políticas.

---

[76] Texto original:
« 1) Une direction comparatiste qui, à partir du plus grand nombre possible d'études de cas, proposerait une typologie des interventions humaines sur la langue et les langues. C'est la conception la plus classique, qui permettra cependant de mettre en relation des types d'interventions et des types d'organisations politiques et sociales. En particulier, il est intéressant de comparer les effets et les résultats de politiques linguistiques menées dans des pays démocratiques (type Norvège), dans des pays dictatoriaux (type Turquie), dans des pays décolonisés à la langue standardisée (type pays du Maghreb), dans les pays décolonisés à langues non standardisées (type pays d'Afrique francophone) etc.
2) Une direction analytique qui, à partir de l'organisation des données, proposerait des synthèses *révélant* (au sens photographique du terme, faisant paraître ce qui n'était pas visible) les processus sous-jacents de ces actions de politique linguistique ainsi que leurs déterminations idéologiques. De ce point de vue (…) il sortira nécessairement de cette approche l'évidence que *derrière toute politique linguistique il y a une politique*, une certaine conception de la société et de sa gestion » (Calvet, 2002, p. 24-25).

No entanto, Rajagopalan (2013), para quem a política linguística não é uma ciência, senão muito mais uma arte, afirma que o palco ideal para o estudo da política linguística é a ciência política. Para o autor (2013), política linguística não tem muito a ver com a Linguística. Mas ele reconhece que o linguista, "por definição, um perito em matéria de linguagem" (Rajagopalan, 2013, p. 22), ao ser consultado, estaria falando de "um lugar *privilegiado* quando o assunto é o destino de uma língua do seu país" (Rajagopalan, 2013, p. 22) e que, aliás, ele deveria ser consultado nessas circunstâncias, mas como todo e qualquer outro cidadão há de ser consultado. É importante, diante desse posicionamento de Rajagopalan (2013), entender, com base na sua definição de política linguística, já apresentada nesta tese, que ele não está se referindo a todo o processo de passagem de uma situação S1 a uma situação S2 (Calvet, 2002), como se vê na literatura sobre o assunto (Calvet, 1987), mas apenas à parte de tomada de decisões políticas que dizem respeito à língua e que afetam a comunidade nacional e, às vezes, uma comunidade linguística maior. Isso nos leva a concluir que os elos da cadeia de ações que levam de uma situação linguística dada para outra, muitas vezes, são de âmbitos disciplinares diferentes, e isso faz do processo completo algo transdisciplinar.

Mas é um fato que, tratando-se de uma intervenção estatal ou oficial sobre a língua, como é o caso da introdução das línguas autóctones beninenses no sistema educacional formal do Benin, nada começa, avança ou se conclui sem vontade política. E isso depende da ideologia por trás da política nacional como um todo. São questões relacionadas a isso que discuto na próxima seção, com o intuito de apresentar e explicar as considerações que constituirão minha âncora teórica para identificar e discutir a outra fonte das causas do insucesso da política linguística educacional em análise: aquela político-ideológica.

4 MODERNIDADE

A iniciativa de introduzir as línguas indígenas beninenses no sistema educacional formal do país foi tomada pela primeira vez em contexto de pós-independência do Benin (1972-1989) e, por não ser ainda uma realidade, continua sendo discutida hoje, um momento não tão distante da independência (63 anos depois). Mas ela também está inserida num contexto maior, que não pode ser ignorado devido às suas implacáveis influências em todos os aspectos da vida humana, tanto individual quanto socialmente, no mundo inteiro: a chamada modernidade.

Não discordaria de quem pensasse que o certo seria dizer contemporaneidade, a qual começou com a Revolução Francesa (1789), de acordo com Andrade Santos (2015). No entanto, do ponto de vista da leitura da história global que assumo nesta pesquisa, a transformação que a Revolução francesa trouxe não é disruptiva o suficiente para o surgimento de um novo tipo de homem ou de sociedade e, consequentemente, para eu adotar essa divisão temporal. Nem ela nem qualquer outro acontecimento de grande impacto no mundo, a meu ver, chegou a interromper o que Habermas (2000) chama de projeto da modernidade. Do ponto de vista epistêmico, econômico, da relação do homem com a natureza e do controle da autoridade coletiva pública, da subjetividade/intersubjetividade, do gênero e da sexualidade, que são as questões sociais centrais desta seção, não vejo uma mudança paradigmática significativa a partir dessa referência temporal — que também possui um viés espacial, não universal, mas assim posto. O homem contemporâneo, a mulher contemporânea e a sociedade contemporânea não diferem, na sua essência, do homem moderno, da mulher moderna e da sociedade moderna. Aliás, talvez porque isso seja obvio para muitos, é comum qualificar o homem, a mulher e a sociedade de hoje de modernos.

De acordo com Herculano (2006) “a sociedade moderna começou a tomar forma a partir de diferentes ocorrências no plano econômico, cultural, político, religioso etc., que se deram no espaço europeu desde o século XIV e que se intensificaram a partir do século XVI” (Herculano, 2006, p. 2). No cenário econômico, a autora menciona a Guerra dos 100 anos (1337 - 1453) entre França e Inglaterra, o deslocamento do eixo econômico do Mediterrâneo para o Atlântico, a parceria entre a burguesia mercantil e a realeza (a primeira subvencionava as tropas e os funcionários, as inovações tecnológicas, as expedições marítimas e as “conquistas” ultramarinas da segunda) e a Revolução Comercial europeia, “quando foram criados o sistema bancário, o sistema monetário, as sociedades por ações e se deu o início da acumulação capitalista” (Herculano, 2006, p. 2). Com relação ao mundo político, ou melhor

político-econômico, a pesquisadora afirma que mais ou menos na época dessas mudanças na economia, digamos, da Europa ocidental,

> [o] poder absolutista dos reis europeus se consolidou com a dinastia dos Tudor na Inglaterra, Luix XIV (*sic*) na França etc. Não por acaso o pensamento político da época (Bodin, Bossuet, Grotius) celebrava o direito divino dos reis e o caráter sagrado de sua autoridade, enquanto que a economia política rezava pelo credo mercantilista, defendendo o estatismo, isto é, a intervenção governamental na economia, os territórios nacionais e seus mercados. As nações e os estados nacionais passaram desde então a ser expressão de territórios fechados, integrados, sob o comando de um poder centralizado. O mercantilismo se traduziu em uma política de nacionalismo econômico baseada no expansionismo colonialista (Herculano, 2006, p. 2).

Ainda sobre a questão político-econômica, é de extrema importância mencionar o fundamental papel do liberalismo na formação da sociedade moderna (Lander, 2005). Quanto ao plano cultural, Herculano (2006) aponta para o Humanismo Renascentista (1490 - 1560). No que diz respeito à esfera religiosa, a pesquisadora faz menção do desafio religioso e político que a Reforma Protestante constituiu para Igreja Católica, que teve sua hegemonia sacudida. Mais adiante, a estudiosa assevera que "[a] Modernidade, entendida enquanto um projeto civilizatório, tem suas matrizes no Iluminismo e sua defesa da Razão" (Herculano, 2006, p. 10). Mas, antes de chegar ao Iluminismo, houve, no campo do saber, a metafísica de Descartes, ou melhor, o advento da lógica cartesiana, que não é de pouca importância quando falamos da modernidade. Então, todos esses processos contribuíram direta ou indiretamente na organização social que hoje vivenciamos.

Na vida cotidiana moderna/contemporânea, percebe-se à primeira vista uma certa facilidade para viver, uma melhoria em vários aspectos da vida humana (saúde, transporte, comunicação, lazer etc.) e uma ampliação das possibilidades em outras áreas (o trabalho, a educação, o comércio etc.), em relação a épocas anteriores na concepção linear da história da humanidade, do tempo por parte do pensamento ocidental. As tecnologias de sobrevivência (mas não somente elas) são constantemente renovadas e sofisticadas. Chegamos às chamadas tecnologias digitais, que devemos, aliás, à tal da modernidade e que talvez sejam seu maior chamariz atualmente. Com a Internet e os equipamentos eletrônicos emergiram novos vínculos sociais e novas formas de a população mundial se relacionar (as redes sociais virtuais), é possível trabalhar de casa, fazer compras virtualmente, acessar informação e conhecimento rapidamente, apesar dos poréns a esse respeito. Em poucas palavras vários serviços são digitalizados, "facilitando", assim, o dia-a-dia do ser humano. O mundo está globalizado, o que não carece de pontos positivos (o encontro ou contato, ainda que

majoritariamente de forma virtual, dos diversos povos do mundo; o intercâmbio de culturas, de técnicas e tecnologias etc). Mas, por outro lado, não tão encantador assim, veem-se as desigualdades sociais e seus corolários (aumento da criminalidade e da insegurança civil, a fome em massa em alguns países ou regiões do mundo), as guerras, os impactos cada vez mais negativos do capitalismo sobre o meio ambiente (o aquecimento global é o mais perceptível e mais comentado) e seus efeitos sobre a vida humana (principalmente, as endemias, as pandemias, doenças novas, raras e às vezes incuráveis). Entretanto, além desses aspectos, tanto positivos quanto negativos, que saltam aos olhos, olhares mais críticos enxergam outras características da modernidade.

> A Sociedade Moderna é um mundo marcado pela separação das esferas de atividade que a sociedade dita tradicional vivenciava de forma integrada. No modelo social da Modernidade há a divisão social do trabalho; nele o econômico, o religioso, o político, o científico são esferas idealmente separadas e, dentre estas, assume uma posição de hegemonia a esfera econômica. Durkheim, Marx e Weber, cada um a seu modo, analisaram aspectos característicos desta cisão, que tem sido vivenciada pelos homens modernos como um processo doloroso: Durkheim aponta para a perda de valores morais de referência, para a anomia, Marx para a alienação e coisificação de um homem tido como livre, mas que experimenta novas formas de exploração, Weber para o desencantamento do mundo e a construção de cárceres de ferro, quando um capitalismo historicamente racional cede lugar a uma luta convulsa de todos contra todos (Herculano, 2006, p. 4).

Porém, além dessas críticas, mencionadas em linhas gerais, existem outras de muita importância para esta pesquisa. Trata-se das que expõem o lado mais violento da modernidade: a colonialidade.

Estimo importante mencionar, antes de mais nada, quatro coisas preliminares importantes sobre essa linha de leitura crítica da modernidade. A primeira é sua rejeição da versão mais difundida e aceita pela tradição europeia de forma unânime sobre o surgimento ou a determinação da modernidade: a que eu apresentei anteriormente, de acordo com Herculano (2006), ou qualquer outra similar, no sentido de ser uma visão eurocêntrica, de indicar como pontos de partida, de desenvolvimento e de culminância da "Modernidade" fenômenos intra-europeus (Dussel, 2000). A essa concepção, os estudiosos desse movimento — defensores da tese de que "empiricamente nunca houve História Mundial antes de 1492 (ano em que começa a implantar-se o "Sistema-mundo")"[77] (Dussel, 2000, p. 27) —, opõem uma visão que, contrariamente à interpretação hegemônica e habitual, não deixa de lado a

[77] Texto original: "nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492 (como fecha de iniciación del despliegue del "Sistema-mundo")" (Dussel, 2000, p. 27).

Espanha e Portugal, e envolve também a chamada América Latina consequentemente. Como explica Dussel,

> Espanha, como a primeira nação "moderna" (com um Estado que unifica a península, com a Inquisição que cria o consenso nacional de cima a baixo, com um poder militar nacional ao conquistar Granada, com a edição da Gramática Castelhana de Nebrija em 1492, com a Igreja dominada pelo Estado graças ao Cardeal Cisneros, etc.) abre a primeira etapa "Moderna": o mercantilismo mundial. As minas de prata de Potosí e Zacatecas (descobertas em 1545-1546) lhe permitem acumular riqueza monetária suficiente para derrotar os turcos em Lepanto vinte e cinco anos após a referida descoberta (1571). O Atlântico suplanta o Mediterrâneo. Para nós, a "centralidade" da Europa Latina na História Mundial é a determinação fundamental da Modernidade. As demais determinações acontecem em torno dele (subjetividade constituinte, propriedade privada, liberdade contratual, etc.). O século XVII (por exemplo, Descartes, etc.) já é fruto de um século e meio de "Modernidade": é um efeito e não um ponto de partida. A Holanda (que se emancipou da Espanha em 1610), a Inglaterra e a França continuarão o caminho aberto. (...) A segunda fase da "Modernidade", a da revolução industrial do século XVIII e do Iluminismo, aprofundou e alargou o horizonte já iniciado no final do século XV. A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemónica até 1945, e está no comando da Europa moderna, da história mundial (especialmente desde a ascensão do Imperialismo por volta de 1870)[78] (Dussel, 2000, p. 27-28).

Então, para os estudiosos da faceta colonial da modernidade, esta começou a se implantar a partir da invasão das atuais Américas em 1492.

A segunda coisa importante que trago a título preliminar é a ideia de que a modernidade, quando se refere "única ou fundamentalmente, às ideias de novidade, de progresso, de racionalidade-cientificidade, laicidade, secularidade, que são as ideias e experiências normalmente associadas a esse conceito[79]" (Quijano, 2000, p. 128), é um fenômeno de todas as culturas (Quijano, 2000). Ela não o apanágio ou uma prerrogativa

---

[78] Texto original: "España, como primera nación "moderna" (con un Estado que unifica la península, con la Inquisición que crea de arriba-abajo el consenso nacional, con un poder militar nacional al conquistar Granada, con la edición de la Gramática castellana de Nebrija en 1492, con la Iglesia dominada por el Estado gracias al cardenal Cisneros, etc.) abre la primera etapa "Moderna": el mercantilismo mundial. Las minas de plata de Potosí y Zacatecas (descubiertas en 1545-1546) permiten acumular riqueza monetaria suficiente para vencer a los Turcos en Lepanto veinticinco años después de dicho hallazgo (1571). El Atlántico suplanta al Mediterráneo. Para nosotros, la "centralidad" de la Europa latina en la Historia Mundial es la determinación fundamental de la Modernidad. Las demás determinaciones se van dando en torno a ella (la subjetividad constituyente, la propiedad privada, la libertad del contrato, etc.). El siglo XVII (p.e. Descartes, etc.) son ya el fruto de un siglo y medio de "Modernidad": son efecto y no punto de partida. Holanda (que se emancipa de España en 1610), Inglaterra y Francia continuarán el camino abierto. (…) La segunda etapa de la "Modernidad", la de la revolución industrial del siglo XVIII y de la Ilustración, profundizan y amplían el horizonte ya comenzado a fines del siglo XV. Inglaterra reemplaza a España como potencia hegemónica hasta el 1945, y tiene el comando de la Europa moderna, de la Historia mundial (en especial desde el surgimiento del Imperialismo en torno a 1870)" (Dussel, 2000, p. 27-28).

[79] Texto original: "sólo o fundamentalmente, a las ideas de novedad, de lo avanzado, de lo racional-científico, laico, secular, que son las ideas y experiencias normalmente asociadas a ese concepto" (Quijano, 2000, p. 128).

exclusiva da cultura europeia ocidental; o que significa que a modernização[80] não implica necessariamente a ocidentalização das sociedades e das culturas não europeias (Quijano, 2000). Par ilustrar sua opinião, o autor prossegue, afirmando que

> [c]om todas suas respectivas particularidades e diferenças, todas as chamadas altas culturas (China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Asteca, Tawantinsuyo) anteriores ao atual sistema-mundo, mostram inequivocamente os sinais dessa modernidade, incluindo a racionalidade científica, a secularização do pensamento, etc. Na verdade, nesta altura da investigação histórica, seria quase ridículo atribuir às altas culturas não europeias uma mentalidade mítico-mágica como característica definidora, por exemplo, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa, uma vez que, para além dos possíveis ou melhor conjecturados conteúdos simbólicos, as cidades, os templos e palácios, as pirâmides, ou as cidades monumentais, seja Machu Pichu ou Boro Budur, as irrigações, as grandes rotas de transporte, as tecnologias metalíferas, tecnologias agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escrita, a filosofia, as histórias, as armas e as guerras, testemunham o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma dessas altas culturas, muito antes da formação da Europa como uma nova identidade. O máximo que realmente se pode dizer é que, no período atual, o desenvolvimento científico-tecnológico foi mais longe e maiores descobertas e conquistas foram feitas, com o papel hegemônico da Europa e, em geral, do Ocidente[81] (Quijano, 2000, p. 128).

Por estarmos falando em desenvolvimento científico-tecnológico e do papel da Europa, acredito ser o momento adequado para fazer uma retificação a esse respeito, o que nos leva à terceira consideração proemial: os Europeus não são pioneiros no desenvolvimento tecnológico nem inventaram a ciência, a razão ou o raciocínio científico.

Como explicou o historiador senegalês Cheikh Anta Diop em 1984, em Niamey (Níger), durante sua conferência sobre o tema “Contribuições da África Negra para a

---

[80] “Chama-se de modernização ao processo pelo qual as demais formações sociais do mundo foram adquirindo estes costumes, estilos de vida e organização social emergentes europeus, via conquistas ultramarinas e expansão capitalista. O padrão ideal do mundo moderno assim disseminado, bem o sabemos, é o de um mundo urbano, laico, racional, industrializado, capitalista, de massas, no qual os indivíduos são trabalhadores livres e, sem distinções de raça, sexo, credo ou cor, têm seus direitos civis, políticos e sociais reconhecidos e garantidos por um Estado constitucional e soberano sobre um território nacionalmente delimitado. Até que ponto é efetivamente assim ou é bom que seja assim, é uma outra discussão que abordaremos adiante. Por enquanto, basta reter que este conjunto de fenômenos ganhou a dimensão e o *status* do arquétipo definidor da boa sociedade” (Herculano, 2006, p. 10-11).

[81] Texto original: “Con todas sus respectivas particularidades y diferencias, todas las llamadas altas culturas (China, India, Egipto, Grecia, Maya-Azteca, Tawantinsuyo) anteriores al actual sistema-mundo, muestran inequívocamente las señales de esa modernidad, incluido lo racional científico, la secularización del pensamiento, etc. En verdad, a estas alturas de la investigación histórica sería casi ridículo atribuir a las altas culturas no-europeas una mentalidad mítico-mágica como rasgo definitorio, por ejemplo, en oposición a la racionalidad y a la ciencia como características de Europa, pues aparte de los posibles o más bien conjeturados contenidos simbólicos, las ciudades, los templos y palacios, las pirámides, o las ciudades monumentales, sea Machu Pichu o Boro Budur, las irrigaciones, las grandes vías de trasporte, las tecnologías metalíferas, agropecuarias, las matemáticas, los calendarios, la escritura, la filosofía, las historias, las armas y las guerras, dan cuenta del desarrollo científico y tecnológico en cada una de tales altas culturas, desde mucho antes de la formación de Europa como nueva id-entidad. Lo más que realmente puede decirse es que, en el actual período, se ha ido más lejos en el desarrollo científico-tecnológico y se han hecho mayores descubrimientos y realizaciones, con el papel hegemónico de Europa y, en general, de Occidente” (Quijano, 2000, p. 128).

Civilização Universal", a ciência é uma antiga tradição egípcia, portanto africana, que os antigos egípcios ensinaram aos gregos, os quais, por sua vez, a transmitiram ao resto do Ocidente (Afrique Réveillée, 2021). Ainda segundo este pesquisador, os gregos, verdade seja dita, fizeram certas adaptações e contribuições, especialmente no que diz respeito à moral e à filosofia — e aqui devemos reconhecer as contribuições de Lucrécia, da Roma antiga. Contudo, em matéria de ciências exatas, Pitágoras manteve nos seus ensinamentos o aspecto simbólico dos ensinamentos egípcios (Afrique Réveillée, 2021). Descobriu-se, por exemplo, que os signos pré-algébricos usados pelos seus seguidores de Crotona eram signos hieroglíficos egípcios. Mas, em geral, os gregos iniciados na Ciência no antigo Egito, ao voltarem para suas terras, atribuíram-se a invenção de todas as ciências que aprenderam em terras africanas (Afrique Réveillée, 2021). Mais tarde, o metarrelato da modernidade (Lander, 2005) retomou e reforçou essa inverdade, mas sobretudo os ocidentais transformaram esses valores civilizacionais de origem egípcia em instrumentos de discriminação, de racialização da população mundial e de hierarquização das "raças", em suma, de sua modernidade ocidental como veremos posteriormente neste trabalho.

A quarta e última consideração basilar que gostaria de colocar antes de adentramo-nos na análise da colonialidade subjacente à modernidade mítica europeia tem a ver com a fabricação da própria Europa (a Europa que conhecemos, a Europa moderna), ao "deslizamento semântico do conceito de "Europa"" (Dussel, 2000, p.24). Com efeito, Quijano (2000) argumenta que

> [o]s defensores da patente europeia da modernidade recorrem frequentemente à história cultural do antigo mundo heleno-românico e do mundo mediterrânico antes da América, para legitimar a sua reivindicação à exclusividade dessa patente. O que é curioso neste argumento é que ele ignora, em primeiro lugar, o fato de que a parte realmente avançada desse mundo mediterrâneo, antes da América, área por área dessa modernidade, era islamo-judaica. Em segundo lugar, foi nesse mundo que a herança cultural greco-romana, as cidades, o comércio, a agricultura comercial, a mineração, os têxteis, a filosofia, a história, foi mantida, quando a futura Europa Ocidental era dominada pelo feudalismo e pelo seu obscurantismo cultural. Em terceiro lugar, muito provavelmente, a mercantilização da força de trabalho, a relação capital-salário, surgiu precisamente nessa área e foi no seu desenvolvimento que posteriormente se expandiu em direção ao norte da futura Europa. Em quarto lugar, só depois da derrota do Islão e da subsequente deslocação da hegemonia sobre o mercado mundial para o centro-norte da futura Europa, graças à América, é que o centro da atividade cultural também começou a deslocar-se para aquela nova região. Portanto, a nova perspectiva geográfica da história e da cultura, que aí se elabora e que se impõe como globalmente hegemônica, implica, obviamente, uma nova geografia do poder. A própria ideia de Ocidente-Oriente é tardia e parte da

> hegemonia britânica. Ou ainda é preciso lembrar que o Meridiano de Greenwich passa por Londres e não por Sevilha ou Veneza?[82] (Quijano, 2000, p. 128).

Então, pode até ter havido uma faísca de modernidade no mundo mediterrâneo ou mesmo a modernidade vendida pela Europa moderna pode ter sofrido alguma remota influência, principalmente por meio da língua, das atividades comerciais, intelectuais culturais etc. desenvolvidas naquela região do mundo, naquela época. Mas, com base em Quijano (2000) e em Dussel (2000), não é verdade que a modernidade/colonialidade (Mignolo, 2004; 2017) orquestrada pela Europa Ocidental seja um cabal e diretamente um legado daquela civilização.

Posto isso, vejamos em que consiste a análise da modernidade feita pelos seguidores dessa linha de pensamento, a qual convém como lentes para olhar para a situação da política linguística objeto do estudo relatado aqui por ter como contexto geográfico um país do Sul global e um país de "negros".

4.1 Colonialidade do poder

Em uma publicação de 1989 reimpressa em 1992 (Mignolo, 2010), pela primeira vez em um texto escrito publicado, ao que parece, o sociólogo peruano Aníbal Quijano denunciava o que ele denominou a colonialidade do poder, sucessor do colonialismo europeu — a relação, a ordem ou o sistema de dominação socio-político-cultural direta e desvelada dos europeus sobre suas vítimas de todos os demais continentes, que foi derrotada na maioria dos casos em seu aspecto político, sobretudo formal e explícito (Quijano, 1992) —, expondo principalmente suas violências pelo mundo assim como suas bases e manifestações culturais e

[82] Texto original: "Los defensores de la patente europea de la modernidad suelen apelar a la historia cultural del antiguo mundo heleno-románico y al mundo del Mediterráneo antes de América, para legitimar su reclamo a la exclusividad de esa patente. Lo que es curioso de ese argumento es que escamotea, primero, el hecho de que la parte realmente avanzada de ese mundo del Mediterráneo, antes de América, área por área de esa modernidad, era islamo-judaica. Segundo, que fue dentro de ese mundo que se mantuvo la herencia cultural greco-romana, las ciudades, el comercio, la agricultura comercial, la minería, la textilería, la filosofía, la historia, cuando la futura Europa Occidental estaba dominada por el feudalismo y su oscurantismo cultural. Tercero que, muy probablemente, la mercantilización de la fuerza de trabajo, la relación capital-salario, emergió, precisamente, en esa área y fue en su desarrollo que se expandió posteriormente hacia el norte de la futura Europa. Cuarto, que solamente a partir de la derrota del Islam y del posterior desplazamiento de la hegemonía sobre el mercado mundial al centro-norte de la futura Europa, gracias a América, comienza también a desplazarse el centro de la actividad cultural a esa nueva región. Por eso, la nueva perspectiva geográfica de la historia y de la cultura, que allí es elaborada y que se impone como mundialmente hegemónica, implica, por supuesto, una nueva geografía del poder. La idea misma de Occidente-Oriente es tardía y parte desde la hegemonía británica. ¿O aún hace falta recordar que el meridiano de Greenwich atraviesa Londres y no Sevilla o Venecia?" (Quijano, 2000, p. 128)

epistêmicas. Como explica o autor, com um papel de primeira linha na construção eurocêntrica da modernidade (Quijano, 2000), a colonialidade do poder diz respeito à

> classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de "raça". Essa ideia e a classificação social baseada nela (ou "racista") foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, (...) impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva" (Quijano, 2002, p. 4).

Desse modo, a colonialidade do poder, como todas as outras formas de colonialidade sem dúvida, constitui uma das componentes fundantes do que Aníbal Quijano (2000, 2002) vem chamando de novo padrão de poder mundial. De acordo com o autor, esse fenômeno

> consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de "raça" como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento." (Quijano, 2002, p. 4)

Tal padrão de poder mundial, que Mignolo (2017) denomina matriz colonial de poder, é construído e opera sobre uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos (Mignolo, 2017) e interconectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas (Mignolo, 2017). Ou seja, eles "são atravessados por diferenças coloniais e imperiais e pela lógica subjacente que assegura essas conexões: a lógica da colonialidade" (Mignolo, 2017, p. 10). Para entendermos melhor esse conceito quijaniano de nós histórico-estruturais heterogêneos interconectados, apresento alguns, a seguir, em certos casos sem a barra (/) que costuma ligá-los na literatura sobre o assunto e com alguns comentários, nas palavras de Mignolo (2017):

> 1. Uma formação racial global, cujo ponto de origem foi a Espanha cristã na sua classificação dupla e simultânea: os mouros e os judeus da Europa, e os índios e os africanos do outro lado do Atlântico (Greer, Mignolo e Quilligan, 2007).
> 2. Uma formação particular de classe global, em que uma diversidade de formas de trabalho (a escravidão, a semisservidão, o trabalho assalariado, a produção de mercadorias simples etc.) coexistiriam e se organizariam com base no capital como fonte da produção de mais-valia pela venda de mercadorias por lucro no mercado mundial. Essa estrutura global particular se originou no século XVI.
> 3. Uma divisão internacional do trabalho entre centro e periferia em que o capital organizava o trabalho na periferia em torno de formas coercivas e autoritárias (Wallerstein, 1974). A divisão internacional do trabalho era sustentada pela

> ordenação do direito internacional (Francisco de Vitória e Hugo Grócio) nos séculos XVI e XVII (Anghie, 2008).
> 4. Um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens euro-americanos e institucionalizado em administrações coloniais (comparável à Otan) (Wallerstein, 1979).
> 5. Uma hierarquia racial/étnica global que privilegiava pessoas europeias em detrimento de pessoas não europeias (Quijano, 1993, 2000). Enquanto organizações político-militares eram conhecidas na Europa e outras partes do mundo, no século XVI as organizações político-militares ficaram entrincheiradas com o direito internacional (Anghie, 2008).
> 6. Uma hierarquia de gênero/sexo global que privilegiava homens em detrimento de mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de configuração de gênero e de relações sexuais (Garza Carvajal, 2003; Trexler, 1995; Sigal, 2000; Enloe, 2001; Tlostanova, 2010b; Oyesumi, 1997). Um sistema que impôs o conceito de "mulher" para reorganizar as relações de gênero/sexo nas colônias europeias, efetivamente introduzindo regulamentos para relações "normais" entre os sexos, e as distinções hierárquicas entre o "homem" e a "mulher" (Lugones, 2008, 2010; Tlostanova, 2008; Suárez Navaz e Hernández, 2008).
> 7. Consequentemente, o sistema colonial inventou também as categorias "homossexual" e "heterossexual" (por exemplo, a expressão famosa e/ou infame de Bartolomeu de las Casas: "el pecado nefando"), assim como inventou as categorias "homem" e "mulher". Essa invenção faz com que a "homofobia" seja irrelevante para descrever as civilizações Maia, Asteca ou Inca, pois nessas civilizações as organizações de gênero/sexo eram moldadas em categorias diferentes, que os espanhóis (e os europeus, em geral, sejam cristãos ou seculares) foram ou incapazes de ver ou indispostos a aceitar. Não havia a homofobia, já que os povos indígenas não pensavam através desses tipos de categorias (Sigal, 2002; Marcos, 2006).
> 8. Uma hierarquia espiritual/religiosa que privilegiava espiritualidades cristãs em detrimento de espiritualidades não cristãs/não ocidentais foi institucionalizada na globalização da Igreja Cristã (católica e depois protestante). Do mesmo modo, a colonialidade do conhecimento traduziu outras práticas éticas e espirituais ao redor do mundo como "religião", uma invenção que também foi aceita por "nativos" (o hinduísmo foi inventado como religião somente no século XVIII) (Masuzawa, 2005).
> 9. Uma hierarquia estética (a arte, a literatura, o teatro, a ópera) que, através das suas respectivas instituições (os museus, as escolas das belas artes, as casas de ópera, as revistas lustrosas com reproduções esplêndidas de pinturas), administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído, do que será premiado e do que será ignorado (Kant, 1960; Mignolo e Tlostanova, 2012; Mignolo, 2012; Tlostanova, 2010a).
> 10. Uma hierarquia epistêmica que privilegiava o conhecimento e a cosmologia ocidentais em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais foi institucionalizada no sistema universitário global, nas editoras e na Encyclopedia Britannica, tanto no papel quanto na internet (Mignolo, 1995, 2000b; Quijano, 2007).
> 11. Uma hierarquia linguística, entre as línguas europeias e as línguas não europeias, privilegiava a comunicação e a produção do conhecimento teórico nas línguas europeias e subalternizava as línguas não europeias como apenas produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria (Mignolo, 2000b).
> 12. Uma concepção particular do "sujeito moderno", uma ideia do homem, introduzida no Renascimento europeu, se tornou o modelo para o humano e para a humanidade, e o ponto de referência para a classificação racial e o racismo global (Quijano, 2000; Wynter, 2001)." (Mignolo, 2017, p. 10-12)

Chamo a atenção para a questão da hierarquia linguística, sobre a qual discutirei posteriormente neste trabalho por ser um de seus aspectos centrais.

Algo que já transparece nas explicações de Quijano que ecoei até aqui, mas que é importante verbalizar explicitamente, é que "a colonialidade do poder (...) deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação"[83] (Quijano, 2000, p. 144). Com efeito, como ele bem nos lembra,

> [a] força e a violência são requisitos de toda dominação, mas na sociedade moderna não são exercidas de maneira explícita e direta, pelo menos não de modo contínuo, mas encobertas por estruturas institucionalizadas de autoridade coletiva ou pública e "legitimadas" por ideologias constitutivas das relações intersubjetivas entre os vários setores de interesse e de identidade da população. (...) [T]ais estruturas são as que conhecemos como Estado. E a colonialidade do poder, sua mais profunda argamassa legitimatória" (Quijano, 2002, p. 9).

Essas relações entre a colonialidade do poder e o Estado-nação moderno me ajudarão a discutir, e talvez entender, uma vez a natureza do Estado beninense na modernidade estabelecida, a parcela de responsabilidade desse último no insucesso do projeto de introdução das línguas locais beninenses na escola como iniciativa de libertação. Será também o momento de analisar suas relações com o que Quijano (2002) chama bloco imperial mundial e as implicações de tudo isso para a política linguística em questão. Com efeito, Quijano (2002) alerta sobre a redução crescente da autonomia da maioria dos Estados do mundo com a reconcentração do controle da autoridade pública, em escala global, nas mãos de uma minoria de Estados-nação modernos.

Quijano (2002) sustenta que os Estados-nação modernos que compõem o G8[84] (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Reino Unido, Itália, Japão e Rússia), vários dos quais constituem sedes centrais dos impérios coloniais da atualidade, formam um bloco imperial mundial, por agirem, juntamente, como uma autoridade pública mundial, como representantes dos demais Estados do mundo sem ter sidos eleitos como tais, nem se sentirem obrigados a consultar ninguém antes de tomar suas decisões, as quais são impostas aos demais países e aos centros nevrálgicos das relações econômicas, políticas e culturais do mundo. O estudioso acrescenta que

> [e]sse bloco imperial mundial não está constituído só pelos Estados-nação mundialmente hegemônicos. Trata-se da configuração de um tipo de trama institucional imperial formada por tais Estados-nação, as entidades intergovernamentais de controle e exercício da violência, como a Otan, as entidades intergovernamentais e privadas de controle do fluxo mundial de capital, financeiro

[83] Texto original: "la colonialidad del poder (…) debe ser admitida como un factor básico en la cuestión nacional y del Estado-nación." (Quijano, 2000, p. 144)
[84] Atualmente G7 de novo com a expulsão da Rússia em 2014 como represália à sua anexação da Crimeia.

> em especial (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Clube de Paris, Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre as principais) e as grandes corporações globais. Essa trama institucional já constitui, de fato, um tipo de governo mundial invisível (Quijano, 2002, p. 11).

A perda de autonomia, de soberania dos demais países para tal bloco imperial, explica Quijano (2002), acontece em particular com aqueles Estados que não chegaram a se constituírem como Estados-nação modernos ou ainda não são bem consolidados como tais. É importante saber também que

> [n]o momento, pelo menos, esse bloco imperial mundial necessita dos Estados locais para impor suas políticas em cada país. Desse modo, esses Estados locais estão sendo, uns, convertidos em estruturas institucionais de administração local de tais interesses mundiais e, os outros, tornando mais [do que] visível (...) que já vinham exercendo essas funções. Esse processo implica uma reprivatização local e global de tais Estados, a fim de responder cada vez menos à representação política do conjunto dos setores sociais de cada país. Fazem parte, desse modo, dessa trama mundial de instituições de autoridade pública, estatais e privadas, que em seu conjunto começam a conformar uma espécie de governo mundial invisível (Quijano, 2002, p. 12).

A isso, acrescento que as tendências geopolíticas atuais levam à conclusão que o uso dos Estados pelo bloco imperial para impor suas políticas não se limita ao espaço nacional. Também é comum o uso de um Estado para agir no outro.

Por outro lado, é provável que os integrantes desse bloco imperial tenham repartido o mundo entre si, como os europeus fizeram com o continente africano na Conferência de Berlim (1884-1885), pois, por exemplo, o fenômeno em questão é bem conhecido e discutido na África dita "francófona" ou nas "ex-colônias" da França, entre as quais a República do Benin, porém sob a denominação de *Françafrique*[85] (*Françáfrica*). A imposição de decisões, a tomada de decisões em nome dos outros sem sequer consultá-los, sem dar algum tipo de explicação, anteriormente mencionadas, é chamado nessa região do mundo de "paternalismo" da França em relação às suas "ex"-colônias. Por exemplo, comenta-se popularmente que esses países somente participam de reuniões internacionais, como as da ONU, para "fazer número" e contribuir para aumentar o número de votos a favor ou contra, de acordo com o que a França mandar fazer. O fato é que, se o bloco é um bicho de 7 ou 8 cabeças (em referência ao G7 ou G8), aquela mais virada para essa região do mundo é a França.

Para falar em figuras notáveis da luta contra o fenômeno multifacetário (político, econômico, financeiro, cultural, militar...) *Françafrique*, atualmente, temos, como ativistas

[85] Cf. Traoré (2019) para mais informações.

que conversam com o povo africano (do continente como da diáspora) em palestras, por meio de vídeos postados em redes sociais, em manifestações e reuniões internacionais, o beninense[86] Stellio Gilles Robert Capo Chichi (mais conhecido como Kemi Seba, seu nome de ativista), a suíço-camaronesa Nathalie Yamb, o maliano Mohamed Konaré etc. No meio artístico, não posso deixar de mencionar o marfinense Tiken Jah Fakoly — que dedicou todo um álbum, com o mesmo nome, à denúncia do fenômeno —, a franco-beninense Angélique Kidjo nem o maliano Salif Keïta.

No entanto, não são apenas ativistas que denunciam esse sistema de dominação imperialista. De vez em quando, chefes e integrantes de governos africanos confirmam, de certa forma, os rumores sobre o paternalismo, as manipulações, as imposições, as explorações, as violências etc. praticados pelo bloco imperial mundial, principalmente a França, nas "antigas" colônias dessa última. A partir de 2020, os governos militares do Mali, Burquina Fasso e Níger, estabelecidos por golpe militar e reunidos na chamada Aliança de Estados do Sahel (AES), têm se expressado mais nesse sentido.

Em minha percepção, essa onda de conscientização e essas campanhas de informação começou a ganhar mais vigor e mais audiência, em nível continental, a partir do assassinato mal justificado do ex-presidente líbio Muammar Gaddafi pela "comunidade internacional". E por casos como esse assim como pelas mensagens de artistas como Tiken Jah Fakoly, a consciência da existência desse bloco imperial (enxergando além da França) não está totalmente ausente no continente. Com efeito, o cantor, na sua música *Plus rien ne m'étonne* (Nada me surpreende mais), ilustra um pouco como as nações que integram o bloco imperial mundial garantem o apoio e a ajuda uma da outra para praticar violências pelo mundo. Além disso, é comum ouvir o nome dos Estados Unidos juntamente com o da França nos discursos dos ativistas.

Por outro lado, a democratização e a nacionalização de muitos Estados do mundo está sendo um desafio acirrado tanto fora como dentro da Europa.

> As necessidades atuais do capitalismo pressionam hoje, inclusive nos países do "centro", pela redução dos espaços democráticos de negociação dos limites da exploração e da dominação e pelo desvirtuamento de seus propósitos, identificada a democracia apenas com o voto. Na vasta "periferia", a colonialidade do poder bloqueou a plena democratização e nacionalização das sociedades e Estados e hoje as pressões do bloco imperial mundial reduzem continuamente os espações ganhos e

[86] O ativista panafricanista Kemi Seba era franco-beninense até 2024, quando, por meio de um decreto emitido no dia 8 de julho desse ano, as autoridades francesas retiraram-lhe a nacionalidade francesa por motivos relacionados às suas atividades de militância anticolonialista, no que concerne à França.

> em muitos têm conseguido quase anulá-los. E sem o controle da autoridade pública ou sem sequer uma participação plena e consolidada em sua constituição e em sua gestão, os limites da exploração e da polarização social atual não podem ser controlados. (...) A luta pela democratização e nacionalização de sociedades e Estados é, ainda, sem dúvida, uma tarefa mundialmente importante na defesa dos direitos conquistados ou de sua reconquista. Mas é indispensável admitir que esse é um caminho limitado, ao se manter a perspectiva eurocêntrica de Estado-nação moderno. E em todo caso, agora é visível que no mais moderno, democrático e nacional dos Estados, a democracia não deixou de ser, não poderá deixar de ser, mais do que um espaço de negociação institucionalizado das condições, dos limites e das modalidades de exploração e de dominação. (Quijano, 2002, p. 24-25)

No entanto, nem tudo é paz e harmonia entre "os donos do mundo" nessas jogadas de reconcentração mundial do controle da autoridade pública, em escala global, a qual constitui, na opinião de Quijano (2002), o fenômeno novo mais destacado da chamada "globalização". Por ser marcado por uma extrema conflitividade e por uma violência também extrema, Quijano (2002) defende a ideia que é impossível o padrão de poder mundial ter estabilidade. Depois de mencionar casos da violência praticada pelo bloco imperial pelo mundo, o autor prognosticou, à época (duas décadas atrás),

> possíveis conflitos mais violentos que [pareciam] estar se preparando no futuro entrevisível: as disputas entre o bloco imperial e a China (e eventualmente China-Índia-Rússia); no bloco, entre Estados Unidos e a Uniao Europeia, de cada um e de ambos com o Japão ou com a Rússia. Difícil admitir, diante dessas perspectivas, as imagens mistificadas que circulam no universo de comunicação e de informação sob controle do capital financeiro global (Quijano, 2002, p. 23).

Atualmente, com o caso da guerra na Ucrânia, temos o enfrentamento velado entre o bloco imperial, de um lado, e a Rússia e quem mais esteja ao seu lado, na sombra, do outro, como Quijano (2002) previu.

Na conceitualização da colonialidade do poder, e sobretudo da noção de novo padrão de poder mundial, está clara a intenção de Aníbal Quijano de abarcar todas as formas de dominação, de exploração e de conflito que afetam quatro áreas da existência social, que ele considera como as básicas: "1) o trabalho, seus recursos e seus produtos; 2) o sexo, seus recursos e seus produtos; 3) a autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos; 4) a subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos." (Quijano, 2002, p. 4). O termo serve bem para isso, pois, afinal, independentemente do que esteja em jogo — o controle do trabalho, da autoridade pública coletiva, do gênero, do sexo, do ser etc. —, é de relações de poder que se trata (Quijano, 2002). Por outro lado, tais âmbitos da existência, apesar de não nascerem nem derivarem umas das outras, não podem existir umas sem as

outras (Quijano, 2002). Essa concepção abrangente da colonialidade do poder está presente também em Mignolo (2010) e em Quintero, Figueira, Elizalde (2019).

Entretanto, a partir da colonialidade do poder de Aníbal Quijano surgiram outros conceitos, para se aprofundarem as discussões sobre o controle de alguma dessas áreas da existência individual ou social, por considerar-se limitada a definição de Quijano da área em questão ou sua análise da situação (Lugones, 2008), ou simplesmente colocando o novo conceito como uma implicação da colonialidade do poder (Maldonado-Torres, 2007). O resultado disso, porém, é uma separação de um âmbito do outro, pelo menos, na conceitualização das formas de dominação e de exploração, sem, no entanto, negar as relações entre elas para compor e alimentar o mito da modernidade europeia de alcance global, e muito menos suas origens comuns: a invasão da atual América em 1492 e o rumo que o mundo tomou desde então. Nas palavras de Quintero, Figueira, Elizalde (2019),

> [t]omando como referência a categoria colonialidade do poder, expandiu-se a utilização do substantivo colonialidade para aplicá-lo a outras dimensões e campos que, a despeito de sua articulação com o fenômeno do poder, costumam ser tratados como áreas diferenciadas. Isto levou à proposição de quatro conceitos principais, a saber: colonialidade do saber, do ser, da natureza e do gênero." (Quintero, Figueira, Elizalde, 2019, p. 7)

A seguir, apresentarei e discutirei sumariamente sobre os conceitos de colonialidade do saber e de colonialidade do ser, por serem, juntamente com a colonialidade do poder, as formas de dominação e de exploração que interessam mais neste trabalho.

4.2 Colonialidade do saber

Sem rodeios, a colonialidade do saber, amplamente discutida em *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências. Perspectivas latinoamericanas*, organizado por Lander (2000), diz respeito ao

> carácter eurocêntrico do conhecimento moderno e [à] sua articulação com as formas de dominação colonial/imperial. Esta categoria conceptual refere-se especificamente às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global organizada pela colonialidade do poder. Neste sentido, o eurocentrismo funciona como um *locus* epistêmico a partir do qual se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir

> e, por outro lado, coloca os seus dispositivos de conhecimento como únicos válidos"[87] (Gesco[88], 2012, p. 11-12).

No mundo moderno a filosofia e a ciência são os principais desses dispositivos de conhecimento e são, por sua vez, caracterizadas fundamentalmente pela racionalidade ocidental, pela lógica cartesiana. Nesse mesmo sentido, Lander (2005) explica que

> [d]a constituição histórica das disciplinas científicas que se produz na academia ocidental interessa destacar dois assuntos fundacionais e essenciais. Em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno [sendo o povo europeu o mais avançado nesse processo de evolução]. (...) Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento" (Lander, 2005, p. 13).

Mas se a colonialidade do poder ajuda a impor universalmente a experiência epistêmica local da Europa e a colocar suas formas de produzir conhecimento como as únicas válidas, como dá a entender o *Grupo de Estudios Sobre Colonialidad* (2012) na sua definição da colonialidade do saber, ela deve sua constituição às origens remotas[89] da episteme ocidental, principalmente das ciências socias e humanas (Lander, 2005). A importância dessas últimas ciências vem do fato de as concepções do ser vivo, do ser humano e da sociedade, que são seus fundamentos, definirem as relações (iguais ou desiguais) entre os indivíduos e as sociedades.

Com efeito, eu poderia ter começado a apresentação desta linha de crítica à modernidade mítica europeia pelas discussões em torno da colonialidade do saber, por considerar que a origem do todo o mal é epistêmica. Em realidade, perceberemos a seguir que a episteme ocidental, "da teologia à ciência, passando pela filosofia (secular)" (Mignolo, 2004, p. 667), em um certo ponto da história do Ocidente, anterior à invasão dos demais continentes pelos europeus, começando pela atual América, já desumanizou esses últimos ou já estabeleceu as bases para tal. Não creio que o tenha feito a colonização como diz Aimé Césaire (1994). O instinto colonizador, predador do *outro* dentro da mesma espécie é consequência de uma total perda de valores sagrados e de toda ética. Ele é corolário da

---

[87] Texto original: "La colonialidad del saber estaría representada por el carácter eurocéntrico del conocimiento moderno y su articulación a las formas de dominio colonial/imperial. Esta categoría conceptual se refiere específicamente a las formas de control del conocimiento asociadas a la geopolítica global dispuesta por la colonialidad del poder. En este sentido el eurocentrismo funciona como un locus epistémico desde el cual se erige un modelo de conocimiento que, por un lado, universaliza la experiencia local europea como modelo normativo a seguir y, por otra parte, designa sus dispositivos de conocimiento como los únicamente válidos" (Gesco, 2012, p. 11-12).

[88] *Grupo de Estudios Sobre Colonialidad*

[89] Especifico ''remotas" porque, em relação às ciências sociais

dessacralização do ser humano e da natureza, e da deterioração da relação harmoniosa entre os dois: a tal da atitude de Prometeu que Brunet-Jailly (1991) insiste em apresentar como a condição *sine qua non* para o progresso, para o desenvolvimento. Em seguida, essa sua episteme desumanizante fez o europeu acreditar que ele era dono da natureza e que podia ser dono do resto do mundo também se ele quisesse e ele quis. Entenderemos também que, ao mesmo tempo, é principalmente agindo no plano epistêmico, destruindo a episteme dos *outros* povos e impondo a sua, que ele conseguiu dominá-los e fazer tantos *damnés* (Fanon, 1952) pelo mundo.

De acordo com Lander (2005), a ordem social mundial moderna tem como pilar o neoliberalismo, que, para ele, não deve ser enxergado apenas como uma teoria econômica, senão "como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à *boa vida*" (Lander, 2005, p. 7). Assentado após a derrota das principais organizações, dos principais movimentos sociopolíticos que opuseram resistência, dentro da Europa como fora dela, à instauração do padrão de poder capitalista mundial colonial/moderno e eurocentrado (por exemplo o "campo socialista" europeu, a ex-União Soviética, as lutas populares anticapitalistas através do mundo etc.), como asseveram Quijano (2002) e Lander (2005), o neoliberalismo constitui "um excepcional extrato purificado e, portanto, despojado de tensões e contradições, de tendências e opções civilizatórias que têm uma longa história na sociedade ocidental" (Lander, 2005, p. 7). Isso permite a essa ordem social ser aceita na sociedade moderna como algo natural, como a única opção possível (Quijano, 2002; Lander, 2005). Entretanto,

> a naturalização da sociedade liberal como a forma mais avançada e normal de existência humana não é uma construção recente que possa ser atribuída ao pensamento neoliberal, nem à atual conjuntura política; pelo contrário, trata-se de uma ideia com uma longa história no pensamento social ocidental dos últimos séculos." (Lander, 2005, p. 7)

A cosmovisão e a episteme ocidentais por trás do liberalismo se construíram com base em certas separações ou rupturas, principalmente ontológicas (Mignolo, 2010; Lugones, 2008; Madonaldo-Torres, 2007, Lander, 2005; Quijano, 2002, Mignolo, 2004; Mignolo, 1995). É nesses saberes e nos seus pressupostos que veremos as bases da índole desumana e desumanizante do europeu que pisou no chamado Mundo Novo em 1492. Com efeito, como afirma Edgardo Lander,

> é possível identificar duas dimensões constitutivas dos saberes modernos que contribuem para explicar sua *eficácia neutralizadora*. Trata-se de duas dimensões de origens históricas distintas, que só adquirem sua atual potência neutralizadora pela via de sua estreita imbricação. A primeira refere-se às sucessivas *separações* ou *partições* do mundo "real" que se dão historicamente na sociedade ocidental e as formas como se vai construindo o conhecimento sobre as bases desse processo de sucessivas separações. A segunda dimensão é a forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as *relações coloniais/imperiais* de poder constitutivas do mundo moderno" (Lander, 2005, p. 8).

Com relação à primeira dimensão, a separação judaico-cristã entre Deus, o homem e a natureza — um substrato fundamental do conhecimento e do fazer tecnológico da sociedade ocidental, na visão de para Jan Berting (Lander, 2005), a distinção entre cristãos, mouros e judeus feita pela teologia cristã (Mignolo, 2017) e a ainda incipiente racialização hierarquizante dos habitantes do planeta (Mignolo, 2017; Lander, 2005) são exemplos das referidas separações. Mais tarde, elas foram retomadas e sistematizadas, principalmente durante o Iluminismo e, juntamente com outras fissuras ontológicas (corpo e mente, corpo e alma, razão e mundo etc.) e a cisão entre a população em geral e o mundo dos especialistas, tão característica da tal da modernidade, constituem a base da racionalidade, do conhecimento científico e da civilização ocidental em geral (Lander, 2005; Maldonaldo-Torres, 2007; Mignolo, 2017). Ainda sobre o papel do cristianismo nesse processo, Walter Mignolo explica que

> [n]os séculos XVI e XVII, o cristianismo enquanto filosofia (a teologia) e enquanto prática (o colonialismo nas Américas) estabeleceu os alicerces da modernidade/colonialidade e o privilégio de um lugar de enunciação que a filosofia secular, dois séculos mais tarde, e a santificação da ciência, no século XIX, viriam a capitalizar: da perspectiva do cristianismo, as outras religiões, bem como os seres humanos e os conhecimentos humanos por todo o planeta, eram classificados e hierarquizados como "não tendo ainda lá chegado". Contudo, a única perspectiva a partir da qual essa classificação se efetuava era o cristianismo. As religiões e os saberes islâmico-árabes ou confucionistas-chineses, as "idolatrias" (!) e os "conhecimentos" íncas/aztecas foram, todos eles, descritos, classificados e hierarquizados. E a única perspectiva epistémica era o cristianismo que detinha o duplo privilégio de ser um dos lugares da crença e do conhecimento humano e o único lado de cuja perspectiva todas as outras crenças e conhecimentos podiam ser descritos, classificados e hierarquizados (Mignolo, 2004, p. 676-677).

Por outro lado, a metafísica de Descartes também teve um papel central nesse processo, principalmente as ideias que ele apresentou em seu *Discurso do método* publicado em 1637 (Maldonaldo-Torres, 2007; Lander, 2005). Nas palavras de Maldonaldo-Torres,

> Descartes fornece à modernidade os dualismos mente/corpo e mente/matéria, que servem de base para: 1) converter a natureza e o corpo em objetos de conhecimento e controle; 2) conceber a busca pelo conhecimento como uma tarefa ascética que

> busca distanciar-se do subjetivo/corpóreo; e 3) elevar o ceticismo misantrópico e as evidências racistas, justificadas por certo bom senso, ao nível da filosofia primária e do próprio fundamento da ciência[90] (Maldonado-Torres, 2007, p. 145).

Essas são as origens da percepção da natureza como "recursos naturais", da dispensabilidade (descartabilidade) da vida humana e da vida em geral e da deterioração da relação entre o ser humano e natureza, a partir da Revolução Industrial (Mignolo, 2017). Mas, reparemos que, se a vida humana passou a ser descartável na Europa, fora do continente, é a própria humanidade de não europeus que foi negada: o ceticismo misantrópico. "Como se sabe, na Europa do tempo do Iluminismo, as categorias humanidade e sociedade não se estendiam aos povos não "ocidentais" ou era apenas de maneira formal[91]" (Quijano, 1992, p. 18).

Quanto à segunda dimensão constitutiva dos saberes modernos identificada por Edgardo Lander, a da articulação dos saberes modernos com a organização do poder, ela teve como momento inaugural a invasão ibérica do continente americano (Lander, 2005). "Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas, simultaneamente, a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992)" (Lander, 2005, p. 9). Sobre a colonização do imaginário, Quijano (1992) afirma que a dominação colonial dos demais grupos étnicos do mundo por parte dos europeus, consistiu,

> em primeiro lugar, numa colonização do imaginário dos dominados (…), produto, no início, de uma repressão sistemática não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não servissem para a dominação colonial global. A repressão recaiu, antes de mais nada, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual.[92] (Quijano, 1992, p. 12).

---

[90] Texto original: "Descartes le provee a la modernidad los dualismos mente/cuerpo y mente/materia, que sirven de base para: 1) convertir la naturaleza y el cuerpo en objetos de conocimiento y control; 2) concebir la búsqueda del conocimiento como una tarea ascética que busca distanciarse de lo subjetivo/corporal; y 3) elevar el escepticismo misantrópico y las evidencias racistas, justificadas por cierto sentido común, al nivel de filosofía primera y de fundamento mismo de las ciencias." (Maldonado-Torres, 2007, p. 145)

[91] Texto original: "Como es conocido, en la Europa de la Ilustración las categorías humanidad y sociedad no se extendían a los pueblos no "occidentales" o solamente de manera formal…" (Quijano, 1992, p. 18).

[92] Texto original: "Consiste en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados" (…), producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de especificas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual." (Quijano, 1992, p. 12-13).

Em seguida, os colonizadores impuseram, em escala global, seus próprios padrões culturais assim como de produção de conhecimento e de significação — a racionalidade e a ciência europeias — (Quijano, 1992). “A racialização foi, desde o início, epistémica e não *apenas* cultural” (Mignolo, 2004, p. 673). Tais conhecimentos eurocêntricos impostos, de diversas maneiras,

> legitimaram a missão civilizadora/normalizadora a partir das deficiências – desvios em relação ao padrão normal civilizado – de outras sociedades. Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, *o fardo do homem branco*, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente *superior e normal*. Afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos, abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse *dever ser* que fundamenta as ciências sociais. As sociedades ocidentais modernas constituem a imagem de futuro para o resto do mundo, o modo de vida ao qual se chegaria naturalmente não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos ou, mais recentemente, pelo populismo e por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado” (Lander, 2005, p. 14).

Foi assim, então, que se estabeleceu o paradigma universal do conhecimento atual, que sobreviveu às lutas que derrotaram o colonialismo e constitui a prova de que a modernidade carrega em si, entre outras, uma forma de dominação epistêmica chamada colonialidade do saber.

Entretanto, é importante entender que

> o problema não está na prática daquilo a que se tem chamado "ciência". O problema, o enorme problema, emerge da forma como a "revolução científica" foi concebida. Ela foi concebida como um triunfo da modernidade na perspectiva da modernidade, uma autocelebração que correu em paralelo com a crença emergente na supremacia da "raça branca". O problema estava na falta de consciência de que a celebração da revolução científica enquanto triunfo da humanidade negava ao resto da humanidade a capacidade de pensar (Mignolo, 2004, p. 670).

Além dessa negação da capacidade de pensar dos povos não europeus, do desmerecimento ou exclusão das outras formas de saber, de conhecimento (a pretendida totalidade universal da ciência ocidental e de sua racionalidade), procura-se desconstruir também a ideia difundida dentro e por meio do metarrelato da modernidade (Lander, 2005) de que a revolução científica, cuja grande contribuição não deixa de ser reconhecida, seja o ponto de chegada do que o conhecimento humano pode conseguir (Mignolo, 2004, p. 678).

Ao longo do anteriormente exposto, é possível ver como a colonialidade do poder e a colonialidade do saber se entrelaçam nessas jogadas de dominação e de exploração dos demais povos pelos europeus ocidentais. É desse entrelaçamento, em interface com a questão do jugo linguístico, que nasce a colonialidade do ser na opinião da Mignolo (2004).

4.3 Colonialidade do ser

De acordo com Maldonado-Torres (2007), devemos o termo a Walter Mignolo, da boca de quem ele acredita tê-lo ouvido pela primeira vez durante uma palestra que Mignolo ministrou em 2000, no Boston College (Estados Unidos). No entanto, as reflexões do semiólogo argentino nesse sentido datam da década anterior (Maldonado-Torres, 2007).

Segundo o mesmo autor (2007), o conceito surgiu em discussões sobre as implicações da colonialidade do poder nos diferentes âmbitos da vida social e se refere, no que lhe concerne, à experiência colonial e ao seu impacto na linguagem (Maldonado-Torres, 2007). Em realidade, a colonialidade do ser mantém uma relação filial com a colonialidade do poder e a colonialidade do saber. Como o explica Mignolo (2004), essas

> duas categorias foram introduzidas na língua castelhana da América Latina com vista a dar conta de diferentes aspectos do diferencial epistémico colonial que, desde o século XVI, preside à crença na superioridade da ciência e do saber ocidentais (...) e na duvidosa racionalidade do conhecimento que não sejam o grego e o latim ou as suas versões vernáculas (italiano, espanhol, português, francês, alemão e inglês), isto é, as línguas vernáculas coloniais da modernidade ocidental. A "ciência" (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenómenos "culturais" em que os povos encontram a sua "identidade; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser." (Mignolo, 2004, p. 668-669)

Nesse sentido, dos desdobramentos da colonialidade do poder, este é o que dialoga mais diretamente com o tema desta pesquisa (política linguística educacional num contexto geográfico multilíngue dominado por uma língua colonial/imperial, língua do ex-colonizador) por envolver justamente as questões do conhecimento (educação/formação) e da linguagem (língua(gem) de educação).

No entanto, a partir dessa premissa posta por Walter Mignolo (1995, 2004) e adotando como conceito do ser aquele que Heidegger utiliza na sua ontologia fundamental: o *Dasein*[93],

[93] Conforme Maldonado-Torres (2007), o termo significa literalmente "ser-aí" e significa simplesmente o ser que está aí. Mas a meu ver, o fato de o espanhol (língua em que Maldonado-Torres se expressou) e o português

Maldonado-Torres (2007)[94], a fim de contribuir para o desenvolvimento do conceito, propõe uma reflexão que gira em torno da máxima cartesiana *cogito ergo sum* (penso, logo sou/ penso, logo existo), articulada com a noção de *ego conquiro* de Enrique Dussel. O autor (2007) explica que

> Enrique Dussel (1996, p. 133) propõe que Hernán Cortés deu expressão a um ideal de subjetividade moderna, que pode ser denominado *ego conquiro*, que antecede a formulação cartesiana de *ego cogito*. Isto sugere que o significado do *cogito* cartesiano, para a identidade europeia moderna, tem que ser entendido em relação a um ideal não questionado de subjetividade, expresso na noção de *ego conquiro*. A certeza do sujeito em sua tarefa de conquistador precedeu a certeza de Descartes sobre o "eu" como substância pensante (*res cogitans*) e forneceu uma maneira de interpretá-la. O que estou sugerindo aqui é que o sujeito prático conquistador e a substância pensante tinham graus semelhantes de certeza para o sujeito europeu. Além disso, *o ego conquiro* forneceu a base prática para a articulação do *ego cogito*[95] (Maldonado-Torres, 2007, p. 133).

É por isso que o pesquisador (2007) afirma que o conceito de colonialidade do ser se entende melhor pelo prisma da discussão do *ego conquiro* e do ceticismo misantrópico maniqueísta. A respeito desse último, ele afirma que "[a] partir de Descartes, a dúvida quanto à humanidade dos outros se torna uma certeza, que se baseia na alegada falta de razão ou de pensamento por parte dos colonizados/racializados[96]" (Maldonado-Torres, 2007, p. 145).

(língua em que estou me expressando) terem os verbos "ser" e "estar" como possível equivalente do único verbo "*sein*" do alemão dá margem para a possibilidade de perdermos alguma coisa do conceito ao escolher um ou outro dos dois verbos latinos. É, sem dúvida, do ser que estamos falando, mas, ao mesmo tempo, temos o locativo "da", que gramaticalmente leva a pensar no estar. Considero importante destacar que Maldonaldo-Torres (2007) adotou esse conceito, mas não foi sem reconhecer que Heidegger o desenvolveu tomando como modelos a Europa e o homem europeu e, assim, perdeu a oportunidade de "des-encobrir as dinâmicas complexas do *Dasein* no mundo moderno — tanto na Europa quanto na sua periferia, e nos espaços internos a ela, onde também estão os *Dasein* colonizados" (Maldonado-Torres, 2007, p. 143-144). A eu ver, isso foi de feito de propósito, pois, como o observa o próprio Maldonaldo-Torres (2007), Heidegger foi um nazista, então estava convencido da superioridade da "raça" branca. Para ele, as raças não brancas podiam ser tudo menos *Dasein*.

[94] Antes de se deparar com as discussões sobre a colonialidade do ser, Maldonado-Torres já havia sido exposto à ontologia de Martin Heidegger; ao pensamento fenomenológico, estudando principalmente Jean-Paul Sartre, Edmund Husserl y Jacques Derrida; aos trabalhos dos chamados "os mestres da suspeita" no Ocidente (Marx, Nietzsche e Freud); às reflexões de Emmanuel Levinas, com quem ele afirma ter acordado do seu sonho ontológico; assim como à crítica de Frantz Fanon à ontologia hegeliana em sua obra *Pele negra, máscaras brancas* (1952) (Maldonado-Torres, 2007).

[95] Texto original: "Enrique Dussel (1996, p. 133) propone que Hernán Cortés dio expresión a un ideal de la subjetividad moderna, que puede denominarse como *ego conquiro*, el cual antecede a la formulación cartesiana del *ego cogito*. Esto sugiere que el significado del *cogito* cartesiano, para la identidad moderna europea, tiene que entenderse en relación con un ideal no cuestionado de subjetividad, expresado en la noción del *ego conquiro*. La certidumbre del sujeto en su tarea de conquistador precedió la certidumbre de Descartes sobre el "yo." como sustancia pensante (*res cogitans*), y proveyó una forma de interpretarlo. Lo que sugiero aquí es que el sujeto práctico conquistador y la sustancia pensante tenían grados de certidumbre parecidos para el sujeto europeo. Además, el *ego conquiro* proveyó el fundamento práctico para la articulación del *ego cogito* (Maldonado-Torres, 2007, p. 133).

[96] Texto original: "A partir de Descartes, la duda con respecto a la humanidad de otros se convierte en una certidumbre, que se basa en la alegada falta de razón o pensamiento en los colonizados/racializados." (Maldonado-Torres, 2007, p. 145)

Esses outros, sem dúvida, são os não europeus, são os povos ou as "raças" que não pertencem à raça conquistadora, são os conquistáveis.

A contribuição de Maldonado-Torres (2007), baseado no anteriormente exposto, consiste na sua afirmação de que o ""penso, logo sou" de Descartes tem, pelo menos, duas dimensões insuspeitadas. Em "eu penso" poderíamos ler "os outros não pensam", e dentro de "eu sou" podemos localizar a justificativa filosófica para a ideia de que "os outros não são" ou são desprovidos de ser[97]" (Maldonado-Torres, 2007, p. 144).

No entanto, Descartes chegou à sua máxima em questão ao alvejar o estabelecimento do conhecimento, digamos, da verdade (a velha e eterna preocupação da filosofia), em bases sólidas e seguras. E parece-me que, nesse processo, ele estava longe de ter preocupações ontológicas, ou, pelo menos, não nesse sentido, de quem é ser e de quem não o é, muito menos de quem é ou não é ser humano. Tanto era assim que ele não hesitou em se definir como *res cogitans* (coisa pensante). Além disso, justamente por ser adepto da concepção desumanizante dos sujeitos colonizados/conquistados, já que não questionou o *ego conquiro* nem o ceticismo misantrópico europeu em relação aos *outros* (Maldonado-Torres, 2007), a não humanidade desses últimos nem devia fazer parte de suas dúvidas. Nessa perspectiva, o seu *cogito ergo sum* não parece ter muito a ver com a colonialidade do ser. Em verdade, apresentadas dessa maneira como ele fez, as dimensões insuspeitadas que Maldonado-Torres (2007) enxerga na referida máxima cartesiana parecem afirmações gratuitas ou falácias. Uma linha argumentativa mais probante da relação entre o que Descartes disse e as deduções de Maldonado-Torres (2007) seria considerar a centralidade da razão na metafísica do francês, ter em mente que o pensamento "não racional" — lembrando que os colonizados/racializados/dominados são considerados desprovidos de razão (Quijano, 1992; Maldonado-Torres, 2007) — não é válido ou simplesmente não é pensamento e que a ausência de racionalidade significa não humanidade, não subjetividade para Descartes e companhia.

Então, a colonialidade do ser, para o autor, tem como primeiras formas de expressão a desumanização e a invisibilização do outro. Ela diz respeito à violação do princípio da alteridade humana até a transformação do alter-ego em um sub-alter, assim como à naturalização dessas condições, dessa relação intersubjetiva (Maldonado-Torres, 2007). De acordo com o mesmo pesquisador (2007), ao produzir a diferença ontológico colonial, a

---

[97] Texto original: "... "pienso, luego soy" tiene al menos dos dimensiones insospechadas. Debajo del "yo pienso" podríamos leer "otros no piensan", y en el interior de "soy" podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que "otros no son" o están desprovistos de ser" (Maldonado-Torres, 2007, p. 144).

colonialidade do ser dá margem a inúmeras características existenciais fundamentais e imaginários simbólicos.

Essa interpretação de Maldonado-Torres (2007) está relativamente presente também em Quijano (1992). Com efeito, Quijano (1992) chama a atenção para o pressuposto fundante do paradigma europeu do conhecimento racional, o conhecimento como produto de uma relação sujeito-objeto, o qual levanta outros pressupostos também questionáveis. São eles, entre outros, o isolamento ou caráter individual e individualista do sujeito — que implica a negação da intersubjetividade e da totalidade social como sedes da produção de todo conhecimento —, a exterioridade das relações entre "sujeito" e "objeto" e a autossimilaridade do "objeto", reconhecível por meio de suas "propriedades", "que lhe conferem essa identidade, "definem"-no, isto é, demarcam-no e ao mesmo tempo o situam em relação aos demais "objetos"[98] (Qujiano, 1992, p. 14). Além disso, o sociólogo (1992) menciona, como componente do referido individualismo, a radical ausência do "outro". Com efeito, ele explica que, para a percepção "europeia" ou "ocidental" em plena formação à época,

> [s]ó a cultura europeia é racional, pode conter "sujeitos". As outras não são racionais. Elas não podem ser ou abrigar "sujeitos". Consequentemente, as outras culturas são diferentes, no sentido de serem desiguais, em verdade inferiores, por natureza. Só podem ser "objetos" de conhecimento e ou de práticas de dominação. Nessa perspectiva, a relação entre a cultura europeia e as outras culturas estabeleceu-se, e mantém-se desde então, como uma relação entre "sujeito" e "objeto". Consequentemente, bloqueou qualquer relação de comunicação e troca de conhecimentos e formas de produção de conhecimento entre culturas, uma vez que o paradigma implica que entre "sujeito" e "objeto" só pode haver uma relação de exterioridade[99] (Quijano, 1992, p. 16).

Mais adiante, Quijano completa essa observação, afirmando que "na Europa Iluminista, as categorias "humanidade" e "sociedade" não se estendiam aos povos "não ocidentais" ou apenas formalmente, no sentido de que tal reconhecimento não tinha efeitos

---

[98] Texto original: "...que Ie otorgan esa identidad, lo "definen", esto es, lo deslindan y al mismo tiempo lo ubican respecto de los otros "objetos"" (Qujiano, 1992, p. 14).

[99] Texto original: Sólo la cultura europea es racional, puede contener "sujetos". Las demás, no son racionales. No pueden ser o cobijar "sujetos". En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho, inferiores, por naturaleza. Sólo pueden ser "objetos" de conocimiento y/o de prácticas de dominación. En esa perspectiva, la relación entre la cultura europea y las otras culturas se estableció y desde entonces se mantiene, como una relación entre "sujeto" y "objeto". Bloqueó, en consecuencia, toda relación de comunicación y de intercambio de conocimientos y de modos de producir conocimientos entre las culturas, ya que el paradigma implica que entre "sujeto" y "objeto" no puede haber sino una relación de exterioridad (Quijano, 1992, p. 16).

práticos”[100] (Quijano, 1992, p. 18). Esse tipo de relações entre a cultura “ocidental” e as demais está palpável na formação, no desenvolvimento e nas práticas de disciplinas como a Etnografia e a Antropologia (Quijano, 1992).

Por outro lado, se formos seguir mais rigorosamente a linha de raciocínio lançada por Mignolo (2004) ao falar em colonialidade do ser, o modelo ou a configuração gravitacional de Calvet (2002), seus motivos, suas implicações e suas consequências me parecem mais úteis para aprofundar a ideia. Sendo apenas uma das possíveis configurações linguísticas do planeta[101], mas a mais globalizante e a mais poderosa por abranger todas as línguas do mundo, de acordo com o próprio Calvet (2002), a configuração gravitacional é descrita pelo autor da seguinte maneira:

> Existe (...) uma língua hipercentral, o inglês, pivô de todo o sistema, cujos falantes apresentam uma forte tendência para o monolinguismo. Em torno desta língua hipercentral gravitam cerca de dez línguas supercentrais (espanhol, francês, hindi, árabe, malaio, etc.), cujos falantes, ao querer aprender uma segunda língua, escolhem o inglês ou outra língua supercentral. Essas línguas são, por sua vez, pivôs da gravitação de cem a duzentas línguas centrais em torno das quais gravitam cinco a seis mil línguas periféricas. Nesta organização tridimensional e piramidal (...) as línguas mais ameaçadas, aquelas cuja transmissão é mais incerta, são as línguas periféricas[102] (Calvet, 2002, p. 27).

A presença do hindi, do árabe e do malaio como línguas supercentrais indica que se trata que uma classificação estatística e que a órbita em que gravita cada língua nesse sistema é determinada por seu número de falante, de forma natural. No entanto, enfatizo o fato que, do ponto de vista das relações de poder entre as línguas, que seria o lado oculto dessa configuração, na prática, as línguas supercentrais são as versões vernáculas mais hegemônicas do latim (italiano, espanhol, português, francês), além do alemão; as línguas coloniais da modernidade ocidental, como as chama Mignolo (2004). Como observa esse autor, “o conceito moderno de conhecimento e de ciência foi concebido e usado para descartar

---

[100] Texto original: “en la Europa de la Ilustración las categorías humanidad y sociedad no se extendían a los pueblos no "occidentales" o solamente de manera formal, en el sentido de que tal reconocimiento no tenía efectos prácticos” (Quijano, 1992, p. 18).

[101] Há, por exemplo, a *configuração genética* (baseada nos laços de parentesco genético entre as línguas), a *configuração veicular* (ancorada nos fenômenos veiculares), a *configuração política* (alicerçada nas línguas utilizadas para a gestão dos Estados-nação) etc. (Calvet, 2002).

[102] Texto original: « Nous avons (…) une langue hypercentrale, l’anglais, pivot de l’ensemble du système, dont les locuteurs manifestent une forte tendance au monolinguisme. Autour de cette langue hypercentrale gravitent une dizaine de langue supercentrales (espagnol, français, hindi, arabe, malais…), dont les locuteurs, lorsqu’ils acquièrent une seconde langue, apprennent soit l’anglais soit une autre langue supercentrale. Elles sont à leur tour pivots de la gravitation de cent à deux cents langues centrales autour desquelles gravitent cinq à six mille langues périphériques. Dans cette organisation tridimensionnelle et pyramidale (…) les langues les plus menacées, celles dont la transmission est la plus aléatoire, sont les langues périphériques. » (Calvet, 2002, p. 26-27)

conhecimentos e formas de saber inscritas em línguas vernáculas não ocidentais e coloniais e nas suas origens clássicas (grego e latim)" (Mignolo, 2004, p. 671). Mais especificamente,

> o conhecimento ocidental é fundamentado em duas línguas clássicas (grego e latim) e se desdobrou nas seis línguas europeias modernas/coloniais e imperiais: o italiano, o espanhol e o português (as línguas vernáculas do Renascimento e do fundamento inicial da modernidade/colonialidade), o francês, o alemão e o inglês (as três línguas vernáculas que dominam a partir do Iluminismo até hoje) (Mignolo, 2000b) (Mignolo, 2017, p. 12).

E como esse conhecimento ocidental foi universalizado por meio de uma imposição violenta pelo mundo inteiro como única forma "válida" de chegar à verdade, de ver a realidade, não se faz ciência, literatura ou filosofia; não se raciocina, não se pensa, não se faz tecnologia que valha a não ser nessas línguas. São as línguas que expressam com facilidade as mensagens do novo espírito científico do qual fala Gaston Bachelard, as línguas *des gens qui font la chose* (das pessoas que fazem a coisa): a ciência – dizia Brunet-Jailly (1991), que enche a boca para falar da racionalidade, da atitude de Prometeu, da ciência e da modernidade europeias. Ao se referir ao povo europeu como "as pessoas que fazem a coisa", nomeadamente, a ciência, Brunet-Jailly (1991) reitera, mesmo no final do século XX, a ideia de que só os europeus são capazes de pensar, de raciocinar; mais ninguém.

Diga-se de passagem, acredito que entre as línguas supercentrais restantes estejam o chinês, o russo e o japonês.

Os motivos dessa configuração linguística global, que está longe de ser natural, são simplesmente, primeiro, a colonização e o imperialismo (principalmente a invasão e a colonização da atual América), e depois a neocolonização de alguns espaços de dominação (Quijano, 2002) e a presença da colonialidade (do poder, do saber e do ser), em outros.

Quanto às implicações desse modelo gravitacional, ocorre que, para aspirar a uma vida decente, para aspirar a "ser alguém" ou mesmo simplesmente a ter um trabalho para poder garantir o pão de cada dia atualmente, os não falantes de inglês ou, pelo menos, de alguma língua românica, precisam aprender uma dessas línguas e quanto mais adquirirem, melhor. Digo "pelo menos" porque o inglês, às vezes, é indispensável independentemente da primeira língua que se tenha. Um exemplo impressionante disso é a exigência de proficiência em inglês a intercambistas que vão para um país de língua latina.

Como consequências, temos por exemplo a invasão lexical das outras línguas pelo inglês, ou, nos casos mais extremos, a morte de línguas e de suas culturas assim como de seus locutores, "uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os

seres humanos são" (Mignolo, 2004, p. 669). A esse respeito, Calvet (2002), que critica essa preocupação e a chama de tanatofobia linguística, afirma que os "medos do ano 2000"[103]

> manifestaram-se também no nosso campo, o das línguas, como evidencia uma série de publicações recentes: os temas da morte das línguas, a defesa das línguas ameaçadas (línguas ameríndias ou africanas por exemplo) ou aquelas que, sem necessariamente estarem condenadas, estão enfrentando um imperialismo ameaçador (como o francês no Quebec, o corso na Córsega etc.), o perigo do monolinguismo anglófono, a perda da diversidade linguística e cultural que decorreria disso, aparecem de forma recorrente nessas publicações[104] (Calvet, 2002, p. 115).

Outro tema identificado por Calvet (2002), nessa mesma linha de publicação e sobre o qual ele tem a mesma opinião desdenhosa, é o das virtudes do plurilinguismo, a respeito do qual o autor observa que ele "curiosamente aparece com mais frequência nas publicações de falantes monolingues de línguas hiper ou supercentrais, e é encontrado na ideologia quase oficial da UNESCO, da União Europeia, etc."[105] (Calvet, 2002, p. 116).

Ainda de acordo o linguista francês, "[e]ssas reações diante da vertente linguística da globalização (…) baseiam-se implicitamente no conjunto de pressupostos que [ele denomina] discurso PLC[106]"[107] (Calvet, 2002, p. 115) e ao qual ele considera que subjaz a intenção de "um apelo à emoção, ao sentimentalismo, tendendo mais para a adesão por identificação do que por reflexão"[108] (Calvet, 2002, p. 117). Raparemos a racionalidade europeia falando aqui. Porém, seria difícil tirar a razão dele quando ele afirma que "lendo esse discurso mais de perto, encontramos outro tema, completamente diferente: por trás da defesa das línguas "pequenas" esconde-se a oposição à dominação do inglês por parte dos falantes de línguas supercentrais"[109] (Calvet, 2002, p. 118). A França, por exemplo, dotou seus diferentes

---

[103] Calvet (2002)

[104] Texto original: « …se sont donc également manifestées dans notre domaine, celui des langues, comme en témoignent bon nombre de publications récentes : les thèmes de la mort des langues, de la défense des langues en voie de disparition (langues amérindiennes ou africaines par exemple) ou de celles qui, sans être nécessairement condamnées, sont confrontées à un impérialisme menaçant (comme le français au Québec, le corse en Corse etc.), du danger du monolinguisme anglophone, de la perte de la diversité linguistique et culturelle qui en résulterait, y apparaissent de façon récurrente. » (Calvet, 2002, p. 115)

[105] Texto original: «… apparaît étrangement le plus souvent sous la plume de monolingues locuteurs de langues hyper ou supercentrales, et se retrouve dans l'idéologie quasi officielle de l'Unesco, de l'Union européenne etc. » (Calvet, 2002, p. 116)

[106] Discurso PLC : discurso linguistico-politicamente correto

[107] Texto original: « Ces réactions au versant linguistique de la mondialisation (…) reposent de façon implicite sur l'ensemble de présupposés que nous avons appelé discours PLC. » (Calvet, 2002, p. 115)

[108] Texto original: « Ce discours se construit ainsi sur un appel à l'émotion, au sentimentalisme, tendant plus à l'adhésion par indentification que par réflexion » (Calvet, 2002, p. 117).

[109] Texto original: « …en lisant de plus près ce discours nous trouvons un tout autre thème : derrière la défense des « petites » langues se profile l'opposition à la domination de l'anglais de la part des locuteurs de langues supercentrales… » (Calvet, 2002, p. 118).

ministérios de comissões de terminologia responsáveis pela criação dos termos "oficiais" que devem ser utilizados no lugar dos estrangeirismos, para não dizer dos anglicismos (Calvet, 2002). E as medidas tomadas não são apenas "defensivas". O país também multiplica seus esforços para manter e reforçar a ideia de "comunidade francófona internacional" por meio da Organização Internacional da Francofonia (OIF), que não carece de criatividade (Jogos da Francofonia, Iniciativa Francófona para a Formação a Distância de professores de ensino fundamental – IFADEM, Agência Universitária da Francofonia etc.). Além disso, investe na sedução para ganhar amantes da língua francesa, diversificando suas instituições difusoras da língua francesa pelo mundo (Aliança Francesa, Campus France, Institut Français...).

Por outro lado, Calvet afirma que "[a] situação linguística de qualquer porção de território (uma região, um país, um conjunto de países, um continente, etc.) poderia (...) ser considerada como a projeção de parte deste sistema gravitacional sobre este território"[110] (Calvet, 2002, p. 27).

Dessa forma, por meio dessas realidades, é possível ver a colonialidade do saber e a do poder se embricarem para engendrar a colonialidade do ser (Mignolo, 2004).

A propósito, para mim, da mesma maneira que o termo "colonialidade do poder", o de "colonialidade do ser" poderia ser também um termo genérico para as colonialidades (a natureza também é um ser), já que, no fim das contas, é o ser que é dominado, explorado, oprimido em diversos aspectos de sua vida, de sua existência (gênero, sexualidade, trabalho, saber/conhecimento, autoridade coletiva pública, economia etc.).

As diferentes reflexões (críticas) sobre a modernidade apresentadas até este ponto desvendam a colonialidade subjacente a ela, em algumas de suas formas conhecidas e estudadas (colonialidade do poder, do saber e do ser). Isso é a analítica da colonialidade, o pensamento decolonial (Mignolo, 2017). A partir daí, múltiplas propostas teóricas de combate à colonialidade, chamadas de opções decoloniais por alguns pensadores (Dering, 2021; Mignolo, 2017; Quijano, 2002) vêm sendo apresentadas para inspirarem ações ou projetos decoloniais (Mignolo, 2017). São alternativas não totalitárias aos sistemas ou às ordens eurocentradas totalitárias de controle dos diversos âmbitos da existência dos colonizados/dominados.

---

[110] Texto original: « La situation linguistique d'une quelconque portion de territoire (une région, un pays, un ensemble de pays, un continent…) pourrait donc être considérée comme la projection d'une partie de ce système gravitationnel sur ce territoire » (Calvet, 2002, p. 27).

4.4 Alternativas decoloniais

A resistência à dominação e à exploração do resto do mundo por uma pequena parcela da população mundial enfrentou resistência relativamente já desde seus primórdios. De acordo com Walter Mignolo, "o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados" (Mignolo, 2017, p. 2). Trata-se de

> um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias (Mignolo, 2017, p. 6).

Entretanto, a respeito dessa analítica que desvenda a colonialidade embutida na modernidade, Walter Mignolo entende que "nenhum livro sobre a descolonialidade fará diferença, se nós (intelectuais, estudiosos, jornalistas) não seguirmos a vanguarda da sociedade política global emergente (os denominados "movimentos sociais")" (Mignolo, 2017, p. 6). Estaríamos fazendo o que estamos criticando e perderíamos muito, separando "a academia" ou "os intelectuais" de um lado e os movimentos sociais do outro.

Em geral, as alternativas decoloniais, as opções decoloniais ou a decolonialidade diz respeito à

> redistribuição mundial do poder, isto é, do controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos; do controle do sexo, de seus recursos e de seus produtos[111]; do controle da autoridade coletiva, de seus recursos e de seus produtos; do controle da subjetividade e, antes de tudo, do modo de produção do conhecimento. Tal redistribuição significa a volta do controle de cada um dos âmbitos vitais da existência social à vida cotidiana dos homens e mulheres desta terra." (Quijano, 2002, p. 23-24)

No entanto, ciente de que "os donos do mundo" realizaram mudanças profundas nas relações sociais de poder, muitas delas irreversíveis, se colocando sempre no topo das hierarquizações que criaram, Aníbal Quijano acredita que

> [s]eria inútil ou, pior, derrotada de antemão, toda tentativa de luta pela simples restauração do que tem sido destruído ou modificado. A nostalgia não tem o mesmo rosto nem mira na mesma direção que a esperança. Mas, na ausência de uma

[111] Para uma perspectiva mais ampla, ler Lugones, María. Colonialidad y género. **Tabula rasa**, 2008, vol. 9, no 1, p. 73-101.

> proposta solucionadora e admitida de reconhecimento da realidade e de suas opções reais de mudança em benefício das vítimas do poder, em períodos semelhantes, as lutas de resistência começam, quase sempre, com a memória do perdido, porque se trata de reconquistar as poucas concessões arrancadas aos exploradores e dominadores (Quijano, 2002, p. 24).

Acredito que os primeiros passos a serem dados no caminho da decolonialidade sejam a libertação epistêmica, a libertação epistemológica (Quijano, 1992) e o descativeiro da mente ou do imaginário dos *damnés da terra* (Fanon, 1952). O pensamento decolonial já vai nessa direção, mas ele precisa se popularizar muito mais e chegar a todas as camadas da população mundial da forma que for eficaz para cada indivíduo ou grupo de indivíduo. Relativamente à libertação epistêmica, Quijano (1992) pensa que

> [a] crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade é essencial. Pior, urgente. Mas é duvidoso que o caminho consista na simples negação de todas as suas categorias; na dissolução da realidade no discurso; na pura negação da ideia e da perspectiva da totalidade do conhecimento. Longe disso, é necessário livrar-se dos vínculos da racionalidade/modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar, e em última instância, com todo poder não constituído na livre decisão de pessoas livres. Foi a instrumentalização da razão pelo poder, em primeiro lugar colonial, que produziu paradigmas de conhecimento distorcidos e estragou as promessas libertadoras da modernidade. A alternativa, consequentemente, é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial. Primeiramente, a descolonização epistemológica para dar lugar a uma nova comunicação intercultural, a uma troca de experiências e significados, como base de outra racionalidade que pode legitimamente reivindicar alguma universalidade. Afinal, não há nada menos racional do que querer impor a visão de mundo específica de um determinado grupo étnico como racionalidade universal, mesmo que esse grupo étnico seja chamado Europa Ocidental[112] (Quijano, 1992, p. 20).

Nessa mesma perspectiva, Mignolo (2004) preconiza a socialização do conhecimento enquanto Dering (2021) sugere a ecologia de saberes, retomando Santos (2010).

Quanto à libertação epistemológica, a tarefa consistirá em questionar as pretensões de objetividade e neutralidade, principalmente, do conjunto de saberes que conhecemos

---

[112] Texto original: "La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de eso, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad/modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder, colonial en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. En primer término, la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de una otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la especifica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental." (Quijano, 1992, p. 20)

globalmente como ciências sociais, que são, aliás, principais instrumentos de naturalização e legitimação da ordem social global atual (Lander, 2005). Em verdade,

> Tal como o caracterizam Immanuel Wallerstein (1996) e o grupo que trabalhou com ele no Relatório Gulbenkian, as ciências sociais se constituem como tais num contexto espacial e temporal específico: em cinco países liberais industriais (Inglaterra, França, Alemanha, Itália e os Estados Unidos) na segunda metade do século passado. No corpo disciplinar básico das ciências sociais — no interior das quais continuamos hoje habitando — estabelece-se em primeiro lugar uma separação entre passado e presente: a disciplina *história* estuda o passado, enquanto se definem outras especialidades que correspondem ao estudo do presente. Para o estudo deste último delimitam-se âmbitos diferenciados correspondentes ao *social*, ao *político* e ao *econômico*, concebidos propriamente como regiões ontológicas da realidade histórico-social. A cada um destes âmbitos separados da realidade histórico-social corresponde uma disciplina das ciências sociais, suas tradições intelectuais, seus departamentos universitários: a sociologia, a ciência política e a economia. A antropologia e os estudos clássicos definem-se como o campo para o estudo dos *outros* (Lander, 2005, p. 12-13, grifos do autor).

Uma perspectiva decolonial procuraria, por exemplo, reverter essas separações (em benefício de uma abordagem integrada) e essa tendência de os dominados serem objeto de estudo dos dominadores, nas suas práticas investigadoras antropológicas e nos chamados estudos clássicos. Além disso, é preciso "agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste" (Mignolo, 2017, p. 6). Quanto à autoridade pública coletiva, Quijano (2002) recomenda a comunidade como estrutura de autoridade enquanto Mignolo (2017) advoga por uma ordem global pluriversal.

Encerro esta subseção ecoando uma ressalva que Quijano (2002) faz sobre o projeto decolonial. É importante que entendamos que ele não se opõe nem pretende acabar com a integração do mundo, no sentido de organização do mundo de forma a possibilitar o "intercâmbio de bens, de serviços, de informação e de transporte, com o apequenamento do mundo, com a mudança de nossas relações com o tempo e o espaço" (Quijano, 2002, p. 23). "A integração democrática do mundo é, pelo contrário, um dos mais ilustres sonhos da espécie" (Quijano, 2002, p. 23). Longe disso, é da liberação do processo de integração mundial das garras das tendências do capitalismo e do bloco imperial mundial que se trata; de promover

> seu desenvolvimento mais completo, de liberá-la tanto quanto possível de conflitividade sistêmica e de violência extrema, de modo que a diversidade da espécie deixe de ser um argumento da desigualdade na sociedade, que as relações socias entre as várias identidades entre a população do planeta possam ser entre seres socialmente iguais e individualmente livres (Quijano, 2002, p. 23).

É preciso entendermos, ademais, que as tendências do capitalismo e do bloco imperial mundial e "as perspectivas de aumento da exploração e da dominação no mundo e, devido a isso, de permanente conflitividade e extrema violência" (Quijano, 2002, p. 23) não são consequências naturais ou danos colaterais inevitáveis dos mecanismos da integração mundial.

Assim desenrola-se o tecido de perspectivas e considerações teóricas que embasam minhas reflexões ao longo deste relato de minha pesquisa, que desenvolvi fazendo o percurso metodológico apresentado no capítulo seguinte.

5 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa diagnóstica diacrônica, por ter perseguido o objetivo de detectar os problemas que impedem a realização de uma política linguística educacional durante um pouco mais de meio século. No entanto, não se detém ao diagnóstico, mas também buscou trazer ideias para solucionar os problemas. Por outro lado, os dados do estudo são de tipo textual e sua análise não envolveu nenhuma técnica de quantificação, como será possível observar nas próximas linhas, o que confere ao estudo a natureza qualitativa também.

5.1 Coleta de dados

Para desenvolver minha pesquisa optei por utilizar dados documentais, devido a múltiplas razões.

Por tratar-se de questões políticas, existia o risco de os participantes não se sentirem seguros para dar certas informações. Por outro lado, uma coleta exaustiva e abrangente de dados provenientes de fontes humanas demandava uma quantia de verba da qual não dispunha. De fato, como me encontrava no Brasil quando o projeto definitivo foi concluído, tal atividade envolveria, ao menos, uma viajem minha (ida e volta) entre o Brasil e o Benin. Além disso, por exemplo, haveria também minhas despesas ligadas à coleta, uma vez no Benin, assim como as eventuais despesas dos participantes diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Definido assim o tipo de dados que conviria melhor para minha proposta de pesquisa, procedi à sua coleta nas fontes e da maneira que descrevo a seguir.

5.1.1 Procedência dos dados

Os dados provêm de documentos oficiais da República do Benin, desde a época em que se chamava República do Daomé, (decretos, portarias, *ordonnances*, *notes de service*, constituição...); de relatórios de reuniões internacionais das quais o Benin participou; de textos de comunicação de representantes oficiais do Daomé/Benin nessas reuniões internacionais; de textos de comunicação e de divulgação científicas etc. sobre a iniciativa de introdução das línguas nativas beninenses no sistema educacional formal do país e sobre sua promoção em geral. Além disso, também explorei materiais didáticos produzidos dentro do quadro dessa política linguística educacional.

5.1.2 Procedimento da coleta dos dados

Para acessar tais documentos, efetuei buscas por documentos físicos no MEMP (Ministério dos Ensinos Infantil e Fundamental do Benin), na parte documentação do fundo arquivístico particular da personalidade política Roger AHOYO, na Direção dos Arquivos Nacionais do Benin, na Biblioteca nacional do Benin e na biblioteca do Instituto Nacional de Linguística Aplicada (INALA) do Benin.

Porém, deploro a má organização e a má conservação dos arquivos em certas fontes, e, portanto, o difícil acesso a eles. Em algumas instituições públicas até as quais me desloquei ou aonde enviei alguém, em busca de dados, documentos físicos relacionados ao meu objeto de estudo, assim como a outras questões, se encontravam amontoados em um canto, formando um "lixão". Contrariamente ao que se pode imaginar ao ver os documentos nessa situação, posso afirmar, com base na minha experiência, que eles não haviam sido digitalizados previamente. Ou os setores de arquivo dessas instituições não quiseram colaborar, pois não foram de grande ajuda. Em alguns casos, pareciam não existir simplesmente. Então eu tive que "garimpar" naquela pilha de documentos para encontrar alguns úteis para a pesquisa.

Entretanto, ressalto que, em sua maioria, os documentos que utilizei são documentos digitais e digitalizados que encontrei explorando a Web, especificamente os sites da Secretaria Geral do Governo[113], do LEGIS: Banco de dados dos textos de lei na República do Benin[114], do Instituto Nacional para a Formação e a Pesquisa em Educação (INFRE) do Benin[115], da Iniciativa ELAN-África[116], da União Africana[117] e da UNESDOC[118].

Alguns documentos digitalizados também me foram encaminhados por funcionários da administração pública, contatados por e-mail no quadro da coleta de dados.

5.2 Análise dos dados

Para analisar os dados coletados, desenvolvi uma matriz de análise do planejamento e ou da implementação da política linguística educacional de introdução de línguas de tradição (principalmente) oral num sistema educacional formal, a qual é aplicável à situação

[113] https://sgg.gouv.bj/documentheque/
[114] https://legis.cdij.bj/index.php/
[115] https://infre-benin.org/accueil.html
[116] https://www.elan-afrique.net/
[117] https://au.int/fr
[118] https://unesdoc.unesco.org/fr

sociolinguística beninense e a situações sociolinguísticas similares. Ela é composta por nove (09) parâmetros: preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a política linguística; quadro legal e institucional da iniciativa; disponibilidade de recursos humanos, financeiros e materiais; envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional; o planejamento dos *corpora* das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar; produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas; formação de professores; reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional e, por fim, monitoramento, balanço e avaliação. Esses parâmetros foram identificados na literatura sobre o assunto, mas, na sua grande maioria, podem ser definidos por silogismo clássico: por exemplo, para cumprir uma função que nunca havia exercido, toda língua precisa ser preparada para isso; servir de línguas de instrução na educação escolar de tipo ocidental é uma função nova para as línguas indígenas beninenses; logo elas precisam ser preparadas para poder assumir essa função. A seguir, vejamos brevemente de que tratam esses parâmetros e sua importância para o sucesso da política linguística educacional pesquisada.

5.2.1 Preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a política linguística

Faz parte do processo de colonização tratar como inferiores a civilização, a língua e a cultura do colonizado e fazê-lo acreditar nessa inferioridade como algo natural ou divino. Pior ainda, no caso do negro, até a sua humanidade foi negada. Dessa maneira, num contexto pós-colonial — ou de descolonização ainda —, do meu ponto de vista, o sucesso de uma iniciativa como a introdução das línguas locais na escola depende significativamente de um trabalho árduo de revalorização da civilização, da língua e da cultura do "ex"-colonizado, principalmente no plano discursivo, porque os efeitos desse tipo de condicionamento não passam apenas com a independência, muito menos com uma obsequiada. Por exemplo, no passado, parte da população beninense opôs uma resistência ferrenha à introdução das LN na educação formal, acreditando, de acordo com um ex-ministro da alfabetização e membro da Missão de Introdução das Línguas Nacionais no Sistema Educacional Formal[119] (MILNaSEF), que isso frearia "a evolução" dos educandos (Baba-Moussa, 2013). Esse tipo de desdém para com as línguas nacionais e a resistência à sua introdução no sistema educacional, inclusive por parte de professores, se observaram também no Mali, em Moçambique, no

[119] Minha tradução para: Mission d'Introduction des langues Nationales dans le Système Éducatif Formel

Marrocos e na América Latina (Timbane e Vicente, 2017; Bouhjar, 2012; Skattum, 2010; Hamel, 2010). É, então, a respeito da busca de evidências de tais ações de restabelecimento do valor das línguas que diz esta categoria de análise.

5.2.2 Quadro legal e institucional da iniciativa

A ideia é verificar se não há nenhum obstáculo ao sucesso da iniciativa que tenha a ver com a inexistência de um texto legal ou regulamentar, ou de uma instituição que deveria desempenhar algum papel pertinente durante o processo. No que concerne às instituições, dou alguns exemplos no quadro seguinte (Quadro 1), antecipando já os exemplos de recursos humanos necessários para facilitar a leitura:

Quadro 1 – Exemplos de instituições e recursos humanos necessários

Ações / **Necessidades**	**Instituições, órgãos ou estruturas**	**Recursos humanos**
Preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a política linguística	Equipe de comunicação, imprensa (de todo tipo), instituições culturais etc.	Linguistas, especialistas em comunicação, designers etc.
Quadro legal e institucional da iniciativa	Assembleia Nacional	Deputados
Disponibilidade de recursos humanos, financeiros e materiais	Instituições de ensinos técnico e superior	Professores de ensinos técnico e superior
Envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional	Não se aplica	Não se aplica
Planejamento dos *corpora* das línguas nativas beninenses para serem escolarizadas	Instituições de pesquisa linguística; academias da língua	Políticos (*status*), linguistas especialistas em planejamento linguístico (*corpus*)
Produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas	Editoras, comissões de produção materiais didáticos	Produtores de materiais didáticos, profissionais da edição etc.
Formação de professores	Instituições de formação em educação	Formadores de formadores
Reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional	Editoras, bibliotecas, imprensa (de todo tipo) etc.	Escritores, profissionais da edição, designers gráficos etc.
Monitoramento, balanço e avaliação	Comitês de avaliação dos ministérios da educação	Especialistas em avaliação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

5.2.3 Disponibilidade de recursos humanos, financeiros e materiais

A implementação da política linguística educacional em foco demanda a expertise de profissionais de diversas e numerosas áreas. *Grosso modo*, é preciso, no mínimo, da intervenção de especialistas das áreas da educação, da linguística, da edição e campos afins. Dentro de cada uma delas, temos um número considerável de subáreas voltadas para aspectos específicos da tarefa a cumprir. Se o Benin dispõe de todos esses profissionais e, caso não, se foram procurados internacionalmente, essa é a pergunta que guia a análise neste ponto. Com relação aos recursos humanos necessários, elenquei alguns exemplos no quadro anterior (Quadro 1). Os recursos materiais necessários são inúmeros. Geralmente, eles não constituem problemas ou são problemas menores quando há recursos financeiros suficientes.

5.2.4 Envolvimento da comunidade científico-acadêmica beninense ou de fora

No que concerne à pesquisa, que é primordial em iniciativas como a de integrar as línguas locais beninenses no sistema educacional nacional, como disciplina ou como língua de instrução, precisa-se por exemplo da participação de pesquisadores das áreas de planejamento linguístico, de alfabetização, de ensino de língua materna, e da expertise de especialistas em política linguística. Os primeiros são imprescindíveis na preparação das línguas em questão para sua escolarização. A participação dos segundos se faz necessária, pois, além da necessidade de se atualizarem os métodos de alfabetização — se não for um só — em uso no Benim, seria um erro grave querer simplesmente alfabetizar nas línguas autóctones beninenses com os métodos de alfabetização em francês herdados da era colonial, já que não há métodos de alfabetização universais. Especialistas devem, com base nas características pertinentes das referidas línguas, investigar o que convém adotar, adaptar ou criar como princípios orientadores da alfabetização nessas línguas. É preciso envolver os terceiros, os especialistas em ensino de língua materna, pois ensinar as línguas do Benin aos beninenses na escola diz respeito ao ensino de língua materna, e a experiência que temos é de ensino de língua estrangeira (o francês), exceto para os poucos binacionais que têm o francês como língua materna e que fazem seus estudos no Benin, e para alguns beninenses criados ouvindo e falando francês em casa desde a primeira infância. Então, o ensino e a aprendizagem de língua materna, neste caso das línguas indígenas beninenses, será uma novidade para a grande maioria dos alunos e dos professores do país. Enfim, com relação aos especialistas em política linguística, eles podem ser úteis caso os políticos precisem de orientação para tomar certas

decisões comuns nessa situação, mas não fáceis. É nesse sentido que Calvet (2002) criou a já referida Politologia Linguística. Em suas palavras,

> numa política linguística, no sentido amplo em que aqui a entendemos (ou seja, no sentido de intervenções em situações linguísticas), a consciência pode não alcançar todas as implicações das escolhas: muitas vezes os decididores não têm noção do que estão fazendo, ou melhor, não percebem a coerência ideológica geral das suas escolhas empíricas. E este ponto é da maior importância para a politologia linguística, que procurará precisamente revelar o que está por trás de uma política linguística, que, dirigindo-se a decididores, pode aconselhá-los, mas também dizer-lhes "esta é a política que estão praticando, talvez sem saber, estes são os seus pressupostos, e tais poderiam ser os resultados[120] (Calvet, 2002, p. 23).

Levando em conta essas considerações, percebe-se que a participação da comunidade científica é inegociável para garantir o sucesso da política linguística em foco.

5.2.5 O planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas nacionais

A não ser que se queiram utilizar todas as línguas do Benin como línguas de instrução, impõe-se a necessidade de definir quais serão introduzidas na educação. Em outros termos, realizar ações de planejamento de *status* sobre essas línguas. Então me interessei pela questão, querendo saber se e como esse tipo de decisão foi tomada, e quais foram suas implicações.

Quanto ao planejamento de *corpus*, a tarefa aqui foi conferir a existência, para cada uma dessas línguas, de um sistema de escrita completo (com caracteres ou signos que atendam todas ou quase todas as necessidades de grafação delas como é o caso, por exemplo, do conjunto das letras, dos algarismos, dos sinais, dos símbolos etc. para as línguas itálicas ou germânicas), normativo (com uma gramática normativa que reja todas as possíveis combinações desses elementos) e oficializado (respaldado por lei). Por outro lado, interessei-me igualmente pela questão de ampliação dos léxicos dessas línguas para esse propósito.

---

[120] Texto original : «…dans une politique linguistique, au sens large où nous l'entendons ici (c'est-à-dire au sens des interventions sur les situations linguistiques), la conscience peut ne pas couvrir toutes les implications des choix : bien souvent les décideurs ignorent ce qu'ils font, ou du moins ne perçoivent pas la cohérence idéologique générale de leurs choix empiriques. Et ce point est de la plus haute importance pour la politologie linguistique qui va précisément chercher à révéler ce qu'il y a derrière une politique linguistique qui, s'adressant à des décideurs, peut bien sûr les conseiller mais aussi leur dire « voilà la politique que vous faites, peut-être sans le savoir, voilà ses présupposés, et voilà ce à quoi elle pourrait parvenir » (Calvet, 2002, p. 23).

5.2.6 Produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas

A importância da disponibilidade desses recursos nas línguas a serem escolarizadas dispensa justificativa. Sem eles, fica parcial, mas seriamente comprometida uma das três interações durante as quais a aprendizagem acontece: a interação aluno-objeto de estudo, sendo as outras duas a interação aluno-aluno e a interação aluno-professor (Parreiras, 2019). Assim, procurei saber se estavam disponíveis em quantidade e qualidade satisfatórias a cada tentativa.

5.2.7 Formação de professores

É incontestável que esses profissionais são uma peça chave na implementação bem-sucedida de qualquer política educacional. São os protagonistas juntamente com os alunos. Então, interessei-me pelo nível de satisfação de sua capacitação, em formação inicial e contínua, para poder cumprir sua missão de alfabetizar nas línguas nativas beninenses, ensiná-las como componentes curriculares ou lecionar outras disciplinas usando-as como línguas de ensino.

5.2.8 Reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional

Para ajudar as pessoas alfabetizadas em alguma língua a se manterem na sua nova condição, é preciso que essa língua esteja presente sob forma escrita em volta dessas pessoas. No próprio Benin, houve casos de recaída no analfabetismo em adultos alfabetizados em línguas locais beninenses por não cumprimento desse requisito (Baba-Moussa, 2013). Da mesma forma, o ensino de determinada língua como disciplina e ou o ensino de outros componentes curriculares por meio dela dentro do sistema educacional formal sem ela estar presente sob forma escrita em volta dos educandos estão fadados ao fracasso. Sendo assim, indaguei se os agentes das tentativas de escolarização das línguas autóctones beninenses tinham previsto isso e, caso sim, quais ações foram realizadas nesse sentido.

5.2.9 Monitoramento, balanço e avaliação

A importância de um acompanhamento rigoroso para poder ir ajustando, retirando ou acrescentando o que precisa sê-lo para o sucesso da iniciativa dispensa demonstração. Assim, esse aspecto também entrou no quadro analítico.

Uma vez os dados tratados e tabulados em função desses parâmetros, avaliei as ações referentes a cada parâmetro em uma escala de muito insatisfatório a muito satisfatório: muito insatisfatório, insatisfatório, mediano, satisfatório, muito satisfatório. Ocorreu-me a ideia de colocar “inexistente” onde não há nenhum dado, mas o fato de eu não ter encontrado nenhuma ação referente a determinado parâmetro não significando que nada tenha sido feito, optei por muito insatisfatório como avaliação, partindo do princípio de que, se não achei nada, provavelmente muito pouco foi feito. Após isso, considerei os parâmetros cujas ações avalio como muito insatisfatórias ou insatisfatórias como envolvidos no fracasso das diferentes tentativas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Relembremos que quando uma nação coloca em questão sua situação sociolinguística e resolve mudar seu rumo linguisticamente, e por conseguinte culturalmente também, o procedimento costuma ser, em grandes linhas, o seguinte:

> Os decididores ou agentes envolvidos em política linguística [...] partem de uma situação S1, que consideram insatisfatória por determinadas razões, e alvejam uma situação S2, que acreditam que seria mais satisfatória.
> Trata-se então de:
> 1) definir o que é insatisfatório em S1 (e, possivelmente, dizer o porquê).
> 2) descrever com precisão a situação S2 à qual se quer chegar, e mostrar em que seria mais satisfatório.
> 3) determinar como passar de S1 para S2[121] (Calvet, 2002, p. 21).

A respeito dos pontos 1 e 2, vimos que, a partir da independência do Daomé[122], que se tornou Benin em 1975, a situação S1 do país é uma herança colonial, em prática, mantida intacta. Uma situação de dominação das línguas locais pelo francês, a língua do (ex)colonizador, em quase todas as esferas mais importantes da vida social. No entanto, em geral, ela somente foi considerada insatisfatória por suas indesejáveis consequências na educação nacional. Apenas uma das intervenções do Estado daomeano ou beninense em tal situação (a do regime revolucionário), apesar de começar a mudança pela área educacional, foi pensada para ir muito além dela. Aliás, naquela época, as línguas nativas beninenses chegaram a ser línguas de trabalho no parlamento. Dessa maneira, a situação S2 projetada para o país na maioria dos casos apenas diferia da S1 pela "tolerância" das línguas locais na escola para auxiliar na assimilação dos ensinamentos pelos educandos beninenses, inclusive para ajudarem na aprendizagem do francês. Então, por mais que tenham vários pontos em comum, a política e o planejamento linguísticos que se tentaram realizar no Benin, a maior parte do tempo, não têm muito a ver com os utilizados por Calvet (1987) para ilustrar suas considerações teóricas: os casos da Noruega, da Turquia, do Equador (pelo povo Shuar), da

---

[121] Texto original : « Les décideurs ou les agents en matière de politique linguistique partent donc d'une situation S1, qu'ils jugent non satisfaisante pour un certain nombre de raisons, et visent une situation S2, dont ils pensent qu'elle sera plus satisfaisante.
Le problème est alors :
1) De définir ce qu'il y a de non satisfaisant en S1 (et, éventuellement, de dire pourquoi).
2) De décrire précisément la situation S2 à laquelle on vaut aboutir, et de montrer en quoi elle serait plus satisfaisante.
3) De déterminer comment passer de S1 à S2. » (Calvet, 2002, p. 21)

[122] Recorte temporal justificado pelos fatos (1) de que não faria sentido esperar que o colonizador promovesse as línguas locais do território colonizado e (2) de que o ideal seria que, uma vez independentes, os ex-colonizados se esforçassem para reabilitar e empoderar suas línguas e culturas.

China etc, em que decisões drásticas foram tomadas por razões culturais e identitárias, para se livrar de uma dominação.

De qualquer maneira, é o ponto 3 do procedimento descrito resumidamente por Calvet (2002) que está em foco neste trabalho. Analiso, então, as ações realizadas pelo Estado ou com sua autorização e ou sua participação no intuito de passar da situação S1 para a S2 especificadas anteriormente, na República do Benin. A educação não formal fazendo parte do sistema educacional beninense, numa perspectiva holística como recomendado pelo 1° Fórum Nacional de Educação realizado em 2007, reitero que é apenas a parcela formal desse sistema que interessa o estudo relatado nesta tese. Além disso, esclareço que foi preciso também deixar fora do recorte do sistema educacional feito para esta pesquisa o ensino superior, especificamente o Departamento de Ciências da Linguagem e da Comunicação da Universidade de Abomey-Calavi, onde as línguas locais beninenses recebem uma certa atenção por meio do ensino e da pesquisa.

Como anunciado no capítulo de metodologia, baseando-me nas experiências, tanto bem sucedidas quanto mal sucedidas, de diversas nações, incluindo o Benin, em matéria de escolarização das múltiplas línguas locais, de tradição oral, dominadas por uma língua colonial e marginalizadas até então, exceto na comunicação quotidiana da massa popular e no folclore, identifiquei ações que o Benin, na sua particularidade, poderia realizar, uma forma de ele passar de sua situação S1 para a situação S2 desejada. Trata-se de uma matriz composta pelos seguintes parâmetros a serem avaliados: preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a política linguística; quadro institucional e legal da iniciativa; envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional; planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas locais para fins de ensino escolar; formação de professores; disponibilidade de recursos humanos, financeiros e materiais; produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas; reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional e monitoramento, balanço e avaliação. Então, a seguir, vou analisar o histórico das políticas linguísticas educacionais implementadas no Benin pelo prisma dessa matriz. Embora seja apenas um caminho entre outros possíveis, seria difícil prescindir de muitas das ações nela previstas. Com efeito, acredito mais na possibilidade de faltar parâmetros do que na de haver algum previsto por mim que seja descartável.

Dos 15 aos 25 de maio de 1961, poucos meses após a ascensão à independência por vários países africanos sucessivamente em 1960[123], aconteceu em Adis Abeba (Etiópia) a Conferência de Estados Africanos sobre o Desenvolvimento da Educação na África. Durante esse encontro, o *Professeur Agrégé* do *Lycée d'Ouagadougou* (Haute-Volta, atual Burquina Faso) Joseph Ki-Zerbo, em qualidade de consultor na conferência, após afirmar que, para os africanos, "aceitar a morte das línguas africanas é cometer suicídio cultural" (ONU, 1961, p. 61), chamou a atenção, sumariamente, para a riquezas dessas línguas e outros potenciais de algumas delas, além de mencionar a vantagem pedagógica de utilizá-las como línguas de educação formal. A pesar da participação do Benin, representado por seu ministro da educação, dessa reunião e do Manifesto Cultural Pan-africano de Argel (1969), a iniciativa de introduzir as línguas nacionais beninenses no sistema de educação formal somente foi tomada pela primeira vez em 1971. Mas ações concretas apenas foram realizadas durante o período do regime marxista-leninista de 1972 a 1989.

Por outro lado, as ações políticas nesse sentido cessaram ou, pelo menos, o assunto saiu do cenário político público, em 2018, juntamente com a interrupção da experimentação da iniciativa ELAN-África no Benin. Por isso os achados da pesquisa, que apresento e discuto a seguir, dizem respeito a ações de organização e de execução da política linguística (educacional) almejada (a situação S2) que foram ou deviam ter sido realizadas, entre 1972 e 2018.

Mas, inspirado em Baba-Moussa (2013), seccionei esse período em intervalos de tempo determinados por mudanças disruptivas quanto às motivações da intenção de escolarizar as línguas indígenas beninenses, à importância dada à questão e ou à abordagem adotada, fatores que seguem aproximadamente as tendências políticas do momento. Assim, temos os seguintes segmentos temporais: 1972-1989 (período revolucionário de orientação marxista-leninista); 1990-2006 (era da renovação democrática); 2006-2011 (período anterior à iniciativa ELAN-África); 2012- 2018 (período de participação do Benin na iniciativa ELAN-África). Não havendo mais ações de escolarização das línguas autóctones beninenses de 2018 até os presentes dias, não haverá resultados referentes a esse período, mas discutirei sobre esse silêncio.

[123] É por esse motivo que 1960 ficou marcado como Ano Africano

6.1 Dados tratados

Para facilitar um melhor entendimento dos resultados e das interpretações e inferências que faço a partir deles, apresento a seguir os dados do estudo, por tentativa ou período, construindo uma espécie de linha do tempo da política linguística educacional objeto da minha pesquisa: a introdução das línguas nativas beninenses na educação formal nacional. A fim de contribuir para uma leitura mais dinâmica desse histórico, optei também por apresentar as informações em quadros como segue:

6.1.1 Período revolucionário de orientação marxista-leninista: 1972-1989

Apresento no quadro a seguir (Quadro 2), abaixo, as ações referentes à primeira tentativa de introduzir as línguas locais beninenses na escola nacional, em função dos parâmetros da matriz de análise que elaborei, seguidas de sua apreciação em relação ao mínimo necessário para esperar alcançar o objetivo visado.

Quadro 2 – Dados do período revolucionário de orientação marxista-leninista: 1972-1989

Parâmetros	Ações	Apreciação
Preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a política linguística	- Por meio da *Ordonnance* N° 74-68 do 18 de novembro de 1974, "as Forças Armadas Daomeanas, cientes das suas enormes responsabilidades perante o povo assim como da necessidade de levar a revolução até as massas populares, decidiram associar estreitamente as Forças Vivas da Nação na condução dos Assuntos do País. (...) Portanto elas decidiram assumir suas responsabilidades de forma consequente e até o fim, criando, de maneira provisória, instituições revolucionárias e democráticas em nível nacional, provincial, distrital e municipal como também nos povoados e nos bairros. (...) Essas instituições revolucionárias e democráticas têm como responsabilidades principais desmistificar a revolução, sensibilizar, mobilizar e organizar as massas populares em todo o País com base na Unidade Nacional, a fim de torná-las aptas e prontas para defender a Revolução até o sacrifício supremo[124]" (Daomé, 1974, p. 1). - A Direção da Alfabetização e da Imprensa Rural[125] definiu uma estratégia de abordagem na qual era prevista uma campanha de sensibilização e de iniciação dos intelectuais (líderes políticos e diretores das unidades de produção[126]) à transcrição das línguas indígenas beninenses (Guédou e Tchitchi, 1977). - Em 1979, um ano antes da criação dos centros de estimulação precoce e de desenvolvimento infantil (CESE[127]), foi organizada, em todas as províncias, uma campanha de sensibilização sobre o papel desses centros e sobre a	Satisfatórias

[124] Texto original : « … les Forces Armées Dahoméennes, conscientes de leurs lourdes responsabilités devant le peuple, conscientes aussi de la nécessité de porter la révolution au sein des masses populaires, ont décidé d'associer étroitement les Forces Vives de la Nation à la conduite des Affaires du Pays. (…) C'est pourquoi les Forces Armées Dahoméennes ont décidé d'assumer leurs responsabilités de manière conséquente et jusqu'au bout, en créant provisoirement des institutions révolutionnaires et démocratiques au niveau national, provincial, de district, de la commune, du village et du quartier de ville. (…) Les tâches essentielles de ces institutions révolutionnaires et démocratiques sont celles de la sensibilisation, de la démystification, de la mobilisation et de l'organisation des masses populaires à travers tout le Pays sur la base de l'Unité Nationale en vue de les rendre aptes et prêtes à défendre la Révolution jusqu'au sacrifice suprême. » (Daomé, 1974, p. 1)

[125] Direction de l'Alphabétisation et de la Presse Rurale (DAPR)

[126] Estruturas criadas na época da revolução para garantir uma formação voltada para a produção a fim suprir as demandas sociais, contrariamente à formação escolar colonial ou neocolonial que a escola beninense ministrava até a chegada do regime revolucionário. Para esse regime, a formação colonial/neocolonial era "demasiadamente teórica e concebida sem ligação com a produção nacional e sem a menor preocupação com o desenvolvimento econômico racional" (Benin, 1983, p. 51). Então era centrada no ensino de "conhecimentos livrescos, artificiais e superficiais e [de] uma série de lições e exercícios inarticulados" (Benin, 1983, p. 67) que faziam com que a escola beninense despejasse "no mercado de trabalho graduados inaptos ou improdutivos e numerosos desempregados sem especialização", quando deve existir uma relação de interdependência entre a educação nacional e a produção econômica nacional. Assim, escolas da educação formal também eram pequenas unidades de produção e completavam as unidades de formação e de produção não escolares, reservadas "àqueles que apresenta[va]m sérias dificultadas para continuar no, ou por motivos diversos, abandona[ra]m a educação básica" (Benin, 1983, p. 57).

	importância de introduzir as línguas nativas beninenses no sistema educacional do país, (Djihouessi e Gado, 2010).	
Quadro legal e institucional da iniciativa	- No discurso-programa de 30 de novembro de 1972, o presidente Mathieu Kérékou, expressou — no sentido de instaurar um sistema educacional democrático e patriótico, que não estivesse ao serviço da dominação e da exploração estrangeiras, mas dos interesses do povo daomeano — a necessidade de "revalorizar as línguas nacionais", "de criar um instituto de Linguística, responsável por desenvolver os meios para remover os obstáculos ao uso das línguas nacionais como veículo de conhecimento" (Daomé, 1972, s/p). - Em 1974 foi criada a Direção da Alfabetização e Imprensa Rural (Perrin, 1986; Verhaagen, 1999; Baba-Moussa, 2013) Trata-se de uma estrutura criada para atuar na educação não formal, principalmente na alfabetização das massas populares em línguas nacionais e no desenvolvimento de um ambiente letrado nessas línguas (Baba-Moussa, 2013). Entretanto, além de suas ações nessas searas, ela também realizou, "juntamente com a Direção do Ensino Básico, uma experiência de iniciação à leitura e escrita em línguas nacionais de alunos interessados em diversas escolas. Os idiomas e os documentos utilizados são os mesmos da alfabetização de adultos. Em 1982, estimava-se em cerca de 19 mil o número de alunos do ensino fundamental iniciados à transcrição dessas línguas desde o início da experiência. Ela [foi] realizada sem uma programação claramente estabelecida, com os meios imediatamente disponíveis e, portanto, limitados[128]" (Perrin, 1986, p. 32) - A portaria[129] n° 569/MENCJS/CAB de 5 de junho de 1974 regulamentou a criação da Comissão Nacional de Linguística (CNL) (Daomé, 1975) "…desde a sua criação em 1974, a Comissão Nacional de Linguística, atualmente composta por 11 (onze) subcomissões espalhadas pelo território nacional, incluiu no seu programa, entre outros, os objetivos elencados a seguir: (1) - descrição fonológica das línguas que ainda não tenham seu sistema fonológico transcrito ou atualização das descrições ultrapassadas. Aplicação prática: alfabetos, propostas ortográficas. (2) - descrições gramaticais (3) - coleta de textos de literatura oral representativos da língua em questão. Análise desses textos. Publicação de edições bilíngues anotadas de textos literários (línguas beninenses-francês) (4) - elaboração de materiais didáticos destinados à alfabetização dos adultos e à escola formal	Satisfatórias

[127] Centres d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant (CESE)

[128] Texto original : « …outre son action auprès des adultes, la Direction de l'Alphabétisation et de la Presse Rurale mène, conjointement avec la Direction de l'Enseignement de Base, une expérience d'initiation à la lecture et à l'écriture en langues nationales qui touche les élèves intéressés dans plusieurs écoles. Les langues et documents utilisés sont les mêmes que ceux de 1 1alphabétisation des adultes. En 1982, on évaluait à 19 000 environ le nombre d'élèves du primaire, initiés à la transcription de ces langues depuis le début de l'expérience. Celle-ci est menée sans programmation clairement établie, avec les moyens du bord, donc limités » (Perrin, 1986, p. 32).

[129] Minha tradução para *arrêté*

	(5) - pesquisas sobre a adaptação das línguas beninenses ao conhecimento moderno: léxicos da terminologia literária e linguística (metalinguagem); léxicos científicos e técnicos (6) - produção de livros didáticos para o ensino das línguas beninenses como disciplinas no ensino médio (7) - publicação de trabalhos analíticos sobre as estruturas das línguas beninenses e sobre as literaturas que elas veiculam. Ensino das línguas[130]» (Guédou e Tchitchi, 1977, p. 22-23). - A *Ordonnance* N° 75-30 de 23 de junho de 1975, que regulamenta a Lei de Orientação da Educação Nacional, estipula, em seu Artigo 7 que "As línguas nacionais devem ser gradualmente introduzidas na educação, primeiro como disciplina de ensino, à semelhança das outras disciplinas, e depois como veículo de conhecimento" (Daomé, 1975, p. 3) - Em conformidade com a *Ordonnance* anterior, o Decreto N° 75-135 de 23 de junho de 1975, que regulamenta a composição, as atribuições, a organização e o funcionamento das diversas comissões de caráter técnico, principalmente para os programas de ensino, criou, junto ao Ministério da Educação Nacional, uma Comissão Técnica de Línguas Nacionais (Benin, 1983). - O Decreto N° 75-272 de 24 de outubro de 1975 regulamenta a adoção do alfabeto nacional e torna obrigatório seu uso para escrever todas as línguas Daomeanas (Daomé, 1975). - Publicação da primeira edição do Programa Nacional de Edificação da Nova Escola (1975)[131] - Em 1979, foi criada a ENA-CESE[132], a escola nacional de formação dos professores de centros de estimulação precoce e de desenvolvimento infantil (Djihouessi e Gado, 2010).	

[130] Texto original : « … dès sa création en 1974, la Commission Nationale de Linguistique, composée à ce jour de 11 (onze) sous-commissions réparties sur le territoire national, a inscrit à son programme entre autres objectifs ceux énumérés comme suit :
(1.) - description phonologique de langues qui n'en aient pas encore fait l'objet ou reprise de descriptions vieillies. Application pratique : alphabets, propositions d'orthographe.
(2.) - descriptions grammaticales
(3.) - recueil de textes de textes de littérature orale représentatifs de la langue en considération. Analyse de ces textes. Publications d'éditions bilingues annotées de textes littéraires (langues béninoises-français)
(4.) - confection de matériel pédagogique destiné à l'alphabétisation des adultes et à la scolarisation
(5.) - recherches sur l'adaptation des langues béninoises au savoir moderne : lexiques de la terminologie littéraire et linguistique (métalangage) ; lexiques scientifiques et techniques.
(6.) - production de manuels destinés à l'enseignement des langues béninoises comme matières dans le secondaire
(7.) - publication de travaux d'ordre analytique sur les structures des langues béninoises et les littératures dont elles sont le support. Enseignement des langues. » (Guédou et Tchitchi, 1977, p. 22-23)
[131] Não tive acesso a esta edição, senão à segunda, de 1983, sobre a qual falarei posteriormente.
[132] L'Ecole Nationale de formation des Animateurs de Centres d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant

	- Em fevereiro de 1980, os centros de estimulação precoce e de desenvolvimento infantil (Cese[133]), onde era ministrado o ensino infantil, foram colocados em serviço (Perrin, 1986; Djihouessi e Gado, 2010; Baba-Moussa, 2013). O ensino, que durava 2 anos, aconteceu exclusivamente em línguas nacionais até 1988, ano a partir do qual o francês foi reestabelecido como língua de ensino nesse nível de ensino (Benin, 1990). - Publicação da segunda edição do Programa Nacional de Edificação da Nova Escola (1983). Ela traz alguns ajustes em observância das recomendações do seminário-balanço da reforma educacional Nova Escola, de setembro 1981. Nela, pode-se ler o seguinte: "Sendo um dos objetivos da nova escola assegurar a ligação entre a escola e a vida, o conteúdo do nosso ensino deve garantir (...) uma educação que proporcione às massas populares a possibilidade de compreender o mundo moderno e para todos, os meios de transformar o seu entorno a partir das línguas nacionais e dos valores tanto nacionais como universais (científicos e culturais)[134]" (Benin, 1983, p. 44). "… sendo a língua o suporte e o veículo de uma cultura, devemos também aplicar-nos na reabilitação, na defesa e na ilustração das nossas culturas, introduzindo as nossas línguas no nosso ensino, olhando para elas e utilizando-as como um poderoso fator de unidade nacional. (...) "Serão introduzidas gradualmente: 1 – Tratar-se-á primeiro de introduzir as nossas línguas nacionais como disciplinas, ou seja, ensiná-las da mesma forma que as outras disciplinas. 2 – Em seguida, tratar-se-á de introduzir as nossas línguas nacionais como veículo de conhecimento, ou seja, ensinar as diferentes disciplinas nas nossas línguas[135] » (Benin, 1983, p. 45). - A portaria N° 467-CIMESRS/DGM/SP, de 20 de julho de 1984, cria, dentro da Direção da Pesquisa Científica e Técnica do Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa Científica, o Centro Nacional de Linguística Aplicada (CENALA), em substituição à Comissão Nacional de Linguística (CNL) (Benin, 1984). **"Artigo 2** "O Centro Nacional de Linguística Aplicada tem como objetivo fazer das línguas nacionais beninenses,	

[133] Em 1989, havia 308 CESE (Benin, 1990).
[134] Texto original : « L'un des objectifs de l'école nouvelle étant la liaison de l'école avec la vie, le contenu de notre enseignement doit garantir (…) un enseignement fournissant aux masses la possibilité d'appréhender le monde moderne et à tous, les moyens de transformation du milieu à partir des langues nationales, des valeurs tant nationales qu'universelles (scientifique et culturelles) » (Benin, 1983, p. 44).
[135] Texto original : « …la langue étant le support et le véhicule d'une culture, il faut aussi travailler à la réhabilitation, à la défense et à l'illustration de nos cultures en introduisant nos langues dans notre enseignement, en les regardant et les utilisant comme facteur puissant d'unité nationale. (…) « Leur introduction sera progressive :
1 - Il s'agira d'abord d'introduire nos langues nationales comme matières, c'est-à-dire les enseigner au même titre que les autres disciplines.
2 - Il s'agira ensuite d'introduire nos langues nationales comme véhicule du savoir, c'est-à-dire, enseigner les différentes disciplines dans nos langues. » (Benin, 1983, p. 45)

	não apenas fatores do desenvolvimento cultural da República Popular do Benim, mas também um veículo do conhecimento: - descrevendo as línguas beninenses e o elaborando alfabetos e ortografias padronizadas; - realizando pesquisas linguísticas que explorem a tradição oral, a fim de fixar, graças à escrita, o património cultural em geral, as literaturas nacionais em particular; - criando dicionários monolingues e multilingues; - organizando estágios de formação e de aperfeiçoamento em linguística, em parceria com o Departamento dos Estudos Linguísticos e de Tradições Orais da Universidade Nacional do Benin." (...) "**Artigo 5** O Centro Nacional de Linguística Aplicada é composto: - pela Divisão da pesquisa linguística e das tradições orais, - pela Divisão da pesquisa lexicográfica e terminológica, - pela Divisão da formação, da pesquisa pedagógica e das publicações - e pelas Unidades provinciais de pesquisa linguística. "**Artigo 6** Apresentam-se como segue as incumbências de cada divisão: - a Divisão da pesquisa linguística e das tradições orais é responsável pela descrição de todas as línguas beninenses, pela coleta e o processamento de textos de tradição oral. Ela supervisiona as atividades das Comissões nacionais de línguas; - a Divisão da pesquisa lexicográfica e terminológica é responsável pela adaptação das línguas beninenses ao conhecimento moderno. Ela se ocupa dos problemas de tradução, de vocabulário técnico e especializado, de elaboração de dicionários e todas as questões metalinguísticas. - a Divisão da formação, da pesquisa pedagógica e das publicações é responsável pelas formações inicial e contínua dos funcionários do Centro e pela elaboração dos documentos necessários para o ensino das línguas. Também é de sua responsabilidade centralizar, publicar e divulgar os resultados dos trabalhos realizados no Centro[136]" (Benin, 1984, s/p)	

[136] Texto original :
« **Article 2**
« Le Centre national de linguistique appliquée a pour objectif de faire des langues nationales béninoises, non seulement des facteurs du développement culturel de la République populaire du Bénin, mais aussi un véhicule du savoir en procédant :
- à la description des langues béninoises et à l'élaboration d'alphabets et d'orthographes standardisées ;
- à la recherche linguistique par tradition orale, afin de fixer, grâce à l'écriture, le patrimoine culturel en général, les littératures nationales en particulier ;

	Além disso, a mesma portaria institui junto ao CENALA o Conselho nacional de pesquisa linguística, que tem, entre outros, a missão de definir um programa nacional de pesquisa linguística (Benin, 1984). - Criação da Associação Beninense dos Escritores em Línguas Nacionais (ABEL)[137]. - Durante esse período, o Departamento de Linguística e de Tradições Orais (Delto)[138], da Universidade Nacional do Benin (UNB)[139], era responsável principalmente pela formação de linguistas[140] e pelas pesquisas linguísticas necessárias (Djihouessi e Gado, 2010; Cenala, 1992).	

- à la confection de dictionnaires monolingues et plurilingues ;
- à l'organisation des stages de formation et de perfectionnement en linguistique, en relation avec le Département des études linguistiques et de traditions orales de l'Université nationale du Bénin. (…)

« **Article 5**

« Le Centre national de linguistique appliquée comprend :
- la Division des recherches linguistiques et des traditions orales,
- la Division des recherches lexicographiques et terminologiques,
- la Division de la formation, des recherches pédagogiques et des publications ;
- les Unités provinciales de recherche linguistique.

« **Article 6**

« Les tâches assignées à chaque division sont définies comme suit :
- la Division des recherches linguistiques et des traditions orales s'occupe de la description de toutes les langues béninoises, de la collecte et du traitement des textes de traditions orales. Elle supervise les travaux des Commissions nationales de langues ;
- la Division des recherches lexicographiques et terminologiques est responsable de l'adaptation des langues béninoises au savoir moderne. Elle traite des problèmes de traduction, de vocabulaire technique et spécialisé, de la confection des dictionnaires et de toutes les questions métalinguistiques.
- la Division de la formation, des recherches pédagogiques et des publications est chargée de la formation et du recyclage des membres du Centre, de la confection des documents destinés à l'enseignement des langues. Elle a également pour tâches de centraliser, de publier et de diffuser les résultats des travaux effectués au sein du Centre » (Benin, 1984, p. 2).

[137] Não foi possível encontrar a data exata de criação da associação nem outras informações relevantes a seu respeito. Mas descobri que menção foi feita a ela no 10° número do *Le Droit d'auteur*, revista mensal da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), publicado em outubro de 1985. Disponível em: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/fr/copyright/120/wipo_pub_120_1985_10.pdf; Acesso em: 12 dez. 2023.

[138] Desde a sua criação em 1970, da Universidade do Daomé era constituída por três departamentos, entre os quais o Departamento de Estudos Literários e Linguísticos (DELL), que se tornou Departamento de Estudos Literários, Linguísticos e de ciências humanas (DELLSH) em 1975, de acordo com a Unesco (1986). Sem especificar a data, Amadou Sanni e Atodjinou (2012), por seu lado, afirmam que o DELL também passou a ser chamado Departamento de Linguística e de Tradições Orais (DELTO) e, depois, Departamento das Ciências da Linguagem e da Comunicação (DSLC). Seção de Estudos Linguísticos e de Tradições Orais (SELTO) é outra denominação presente, por exemplo, em Perrin (1986) e que parece nomear a mesma unidade de ensino e de pesquisa.

[139] Antiga Universidade do Daomé (UD) até 1975 e atual Universidade de Abomey-Calavi (UAC) a partir de 2001.

[140] A primeira turma de linguistas apenas se formou em 1983 (Perrin, 1986, p. 23)

Disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais	Todos os documentos aos quais tive acesso e que falam da questão descrevem uma situação de escassez desses recursos: - "...a realização de trabalhos científicos enfrenta sérios problemas devido ao número reduzido de pesquisadores qualificados na área da linguística"[141] (Guédou e Tchitchi, 1977, p. 24). - "...existe em todos os níveis o problema de formação dos profissionais, ou seja, designers de currículo, especialistas em avaliação, produtores de documentos didáticos, enfim, pessoas formadas para garantir que o projeto de alfabetização das massas populares alcance seu verdadeiro objetivo, que é a adaptação do indivíduo às mudanças para torná-lo o agente e o fim do desenvolvimento[142] » (Guédou e Tchitchi, 1977, p. 30). - A respeito do CENALA, da SELTO e da DAPR, Perrin (1986) afirma que "Esses diversos órgãos envolvidos na pesquisa linguística, fundamental ou aplicada, têm em comum um certo número de problemas devidos principalmente à falta de meios financeiros e ao número reduzido de pesquisadores, os quais têm que dividir seu tempo entre uma ou outra das estruturas existentes, às quais asseguram um mínimo de coordenação, mesmo que ainda haja muito a fazer neste nível[143]." (Perrin, 1986, p. 24) - "Como é o caso em todos os níveis de ensino, o problema das instalações (precariedade dos prédios escolares, dos prédios administrativos e demais locais das escolas) constitui um obstáculo ao rápido desenvolvimento da educação pré-escolar: os 209 centros que funcionaram em 1984/85 tinham 226 salas, das quais menos de metade eram construídas com materiais definitivos. Quanto aos móveis escolares e aos equipamentos sanitários a situação não é melhor e os funcionários devem usar muita imaginação para gerir a escassez e proporcionar um mínimo de conforto aceitável às crianças[144]" (Perrin, 1986, p. 26). - "...o desenvolvimento da educação é limitado, em todos os níveis, pela escassez de recursos disponíveis, tanto no	Insatisfatórias

[141] Texto original : « …la réalisation de travaux scientifiques pose de sérieux problème du fait du petit nombre de chercheurs qualifiés dans le domaine linguistique » (Guédou et Tchitchi, 1977, p. 24).

[142] Texto original : « …il se pose à tous les niveaux le problème de formation des cadres, c'est-à-dire, des programmateurs, des évaluateurs, des cadres de confection des documents didactiques, bref, un personnel formé pour assurer à l'alphabétisation des masses son véritable but d'adaptation de l'individu au changement aux fins d'en faire l'agent et la fin du développement. » (Guédou et Tchitchi, 1977, p. 30)

[143] Texto original : « Ces divers organismes attachés la recherche linguistique, fondamentale ou appliquée, ont en commun un certain nombre de problèmes dus surtout au manque de moyens financiers et à l'insuffisance des chercheurs, qui partagent leur temps entre l'une ou l'autre des structures existantes auxquelles ils assurent un minimum de coordination même s'il reste encore beaucoup à faire il ce niveau » (Perrin, 1986, p. 24).

[144] Texto original : « Comme pour les autres degrés d'enseignement, le problème des locaux constitue un frein au développement, rapide de l'éducation préscolaire : les 209 centres qui ont fonctionné en 1984/85 ont disposé de 226 classes dont moins de la moitié seulement en matériaux définitifs. La situation concernant le mobilier et les équipements sanitaires n'est pas meilleure et le personnel doit déployer beaucoup d'imagination pour gérer la pénurie et fournir un minimum de confort acceptable pour les enfants. » (Perrin, 1986, p. 26)

	que concerne às infraestruturas quanto ao corpo docente. As atuais condições de funcionamento do sistema educacional são as de turmas superlotadas lecionadas por professores muitas vezes sem vocação nem formação[145]" (Perrin, 1986, p. 97). - "O documento de informação nacional especifica que, de um total de 47 funcionários superiores de todos os ministérios [responsáveis pela educação], apenas há seis técnicos de planejamento, quatro estatísticos, um demógrafo e três economistas. Todos os funcionários médios são professores sem qualquer formação em planejamento educacional. "Os departamentos de estudos e de planejamento enfrentam os mesmos problemas: • número insuficiente de funcionários formados nas áreas de processamento e análise de dados estatísticos; • ausência de funcionários especializados em mapa escolar, avaliação de projetos educacionais, estabelecimento de normas de construção e de equipamentos escolares. "Eles também estão enfrentando a falta de: • meios de transporte, principalmente para a coleta de informações estatísticas e a realização de enquetes; • equipamentos técnicos para os serviços de construção escolar, principalmente teodolitos, dispositivos de desenho de planos de construção assim como equipamentos de escritório de arquitetura[146]" (ONU, 1986, p. 6-7) - "Durante o período de 1981-1982, o Centro de Estudos Linguísticos e Históricos via Tradição Oral da Organização da Unidade Africana (CELHTO/OUA) colocou à disposição do Benim e do Níger a quantia de 2.500,00 dólares no total, sendo 1.000,00 dólares para o Níger, no quadro de sua participação no concurso literário com vistas a incentivar a produção em línguas africanas[147]" (OUA, 1983, p. 9).	

[145] Texto original : « …le développement de l 'enseignement à tous les niveaux est limité par l'étroitesse des ressources disponibles tant en ce qui concerne les infrastructures que le personnel enseignant. Les conditions actuelles de fonctionnement du système éducatif sont celles des classes surchargées encadrées par des enseignants souvent sans vocation ni formation pédagogique » (Perrin, 1986, p. 97).

[146] Texto original : « Le document national d'information précise que, sur un total de 47 cadres supérieurs pour l'ensemble des ministères [en charge de l'éducation], on compte seulement six techniciens de la planification, quatre statisticiens, un démographe et trois économistes. Tous les cadres moyens sont des instituteurs sans aucune formation en planification de l'éducation.
« Les directions des études et de la planification font face aux mêmes problèmes :
•insuffisance de cadres formés dans les domaines du traitement et de l'analyse des données statistiques ;
•absence de cadres spécialisés en matière de carte scolaire, d'évaluation de projets éducatifs, d'établissement des normes de constructions et d'équipements scolaires.
« Elles sont aussi aux prises avec le manque :
•de moyens de déplacement, notamment pour la collecte des informations statistiques et la réalisation des enquêtes ;
•d'équipement technique pour les services de constructions scolaires, notamment de théodolites, d'appareils de tirage des plans et d'équipements de bureau d'architecture. » (ONU, 1986, p. 6-7)

[147] Texto original: « Au cours de l'exercice 1981-82 le Centre a mis à la disposition du Bénin et du Niger un total de $ 2500,00 dont 1000,00 pour le Niger, à titre de participation au concours littéraire pour encourager la production en langues africaines » (CELHTO-OUA, 1983, p. 9).

Envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional	- A *Ordonnance* N° 75-30 de 23 de junho de 1975, em seu Artigo 5 estipulava que "Todas as competências intelectuais e técnicas disponíveis na Nação devem ser utilizadas em complemento às estruturas tradicionais de ensino[148]" (Daomé, 1975, p. 2). - O seminário durante o qual, a partir das respostas de uma enquete junto ao povo daomeano sobre o tipo de escola que queria, foram feitas as propostas que deram origem à Lei de orientação da educação nacional de 1975 foi presidido pelo professor universitário Jean Pliya (Yaya, 2019)[149]. - Por outro lado, no documento "Programa Nacional de Edificação da Nova Escola", lê-se o que segue: "A pesquisa científica deve ser concebida como um todo, uma entidade cujos aspectos fundamentais e aplicados implicam uns aos outros e se complementam. Portanto, não podemos subdividi-la em pesquisa fundamental e pesquisa aplicada. A nosso ver, a pesquisa é uma atividade que se desenvolve a todos os níveis e não pode ser reduzida à exclusividade de especialistas universitários. Todas as competências que o nosso povo possui em todos os estratos sociais serão utilizadas para tornar a nossa pesquisa eficaz. No entanto, a coordenação das atividades de pesquisa é da responsabilidade da Universidade — ela mesma ligada à Comissão Nacional de Pesquisa, Comissão Especializada do Conselho Nacional de Educação e de Pesquisa — e realizada por meio de uma infraestrutura concentrada na Universidade, mas não excluindo unidades de pesquisa distribuídas por todo o território nacional[150]" (Benin, 1983, p. 59)	Medianas
Planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar	- O Decreto N° 75-272 de 24 de outubro de 1975 regulamenta a adoção do alfabeto nacional e torna obrigatório seu uso para escrever todas as línguas Daomeanas (Daomé, 1975). - As línguas locais beninenses foram promovidas para língua de ensino na educação infantil (Benin, 1983) - As línguas locais beninenses foram promovidas para língua de trabalho da Assembleia Nacional Revolucionária (Amadou Sanni e Atodjinou, 2012; Gnaho, 2020)	Insatisfatórias

[148] Texto original: « Toutes les compétences intellectuelles et techniques disponibles dans la Nation doivent être utilisées en plus des structures traditionnelles d'enseignement » (Daomé, 1975, p. 2).
[149] Darei mais explicações posteriormente.
[150] Texto original: « Il faut concevoir la recherche scientifique comme un tout, une entité où ses aspects fondamentaux et appliqués s'impliquent et se complètent. Nous ne saurions pas par conséquent la subdiviser en recherche fondamentale et en recherche appliquée. La recherche est pour nous une activité qui s'exerce à tous les niveaux et ne peut se réduire à une exclusivité de spécialistes universitaires. Toutes les compétences que recèle notre peuple dans toutes les couches sociales seront utilisées pour rendre notre recherche efficace. La coordination des activités de recherche est assurée par l'Université dans le cadre de la Commission Nationale de la Recherche, Commission Spécialisée du C.N.E.R. et au moyen d'une infrastructure concentrée à l'Université mais n'excluant pas des unités de recherche réparties sur l'ensemble du territoire national » (p. 59).

Produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas	- De acordo com a Agência de Cooperação Cultural e Técnica (ACCT[151]) e o Centro Internacional de Pesquisa e de Documentação sobre as Tradições e as Línguas Africanas (CERDOTOLA), em 1981, a Universidade Nacional do Benin (UNB), via o Centro Beninense de Línguas Estrangeiras (CEBELAE), estava trabalhando sobre um projeto de livro de aprendizagem prática da língua fon, com um modelo de gramática prática. Além disso, a instituição também produziu um filme didático de motivação para a alfabetização em línguas indígenas beninenses (ACCT e CERDOTOLA, 1983). - Os professores dos centros de estimulação precoce e de desenvolvimento infantil "se queixam de ter que traduzir textos escritos em francês para as línguas maternas das crianças, devido à falta de livros adaptados a esse tipo de ensino"[152] (Perrin, 1986, p. 26)	Insatisfatórias
Formação de professores	- Em 1973, algumas línguas autóctones beninenses foram introduzidas nos programas de formação dos professores do ensino fundamental (Benin e Unesco, 2009; Ayamou, 2013; Gnaho, 2020)[153] - Antes da criação dos CESE[154], onde o ensino aconteceu exclusivamente em línguas nativas beninenses até 1988, criou-se, em 1979, a ENA-CESE, a primeira escola nacional de formação dos professores que iriam atuar neles (Djihouessi e Gado, 2010). - "Duas categorias de funcionários estão em contato direto com crianças -Os *éducateurs*, selecionados pelas comunidades das aldeias ou dos bairros nas cidades urbanas. Alfabetizados, mas não necessariamente falantes de francês, eles recebem nos CESE uma formação exclusivamente prática sob a responsabilidade dos *animateurs* formados na escola normal (ENA-CESE). - Os *animateurs*: seu recrutamento exige mais requisitos, a saber, ter o BEPC[155], saber uma ou mais línguas da região em que desejar atuar e ser aprovado num teste de proficiência na língua nacional escolhida. Os candidatos aprovados ingressam na ENA-CESE para uma formação teórica e prática de um	Insatisfatórias

[151] A ACCT é uma antiga organização intergovernamental criada em 1970 na Conferência de Niamey com a missão de intensificar a cooperação cultural e técnica entre os seus membros, que são países francófonos. Em 2005, ela se tornou Organização Internacional da Francofonia. (OIF)

[152] Texto original: Les « … animateurs se plaignent d'avoir à traduire les textes français en langue maternelle, en l'absence d'ouvrages adaptés à ce type d'éducation » (Perrin, 1986, p. 26).

[153] De acordo com Benin e Unesco (2009) e Gnaho (2020), isso foi feito a pedido da Comissão Nacional de Linguística, a qual foi criada somente um ano depois, pela portaria n° 569/MENCJS/CAB dos 5 de junho de 1974. A não ser que a comissão tivesse começado a funcionar antes de ter sua existência regulamentada e oficializada pela referida portaria. Por outro lado, Benin e Unesco (2009), e Ayamou (2013) colocam a Escola Normal Superior de Porto-Novo como a instituição de formação de professores onde isso aconteceu, quando tal instituição somente foi criada em 1978 e encarregada formar os professores do ensino médio geral (níveis I e II) de acordo com Yaya (2020). À época, o que existia, de acordo com esta mesma autora, era a Escola Normal Félicien Nadjo, criada em 1961 (Bouveau et. al. 2020), responsável pela formação tanto dos professores do ensino fundamental quanto os do ensino médio (Yaya, 2020).

[154] *Centres d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant*: centros de estimulação precoce e de desenvolvimento infantil

[155] *Brevet d'Études du Premier Cycle*: diploma obtido após aprovação no exame nacional por meio do qual são avaliados os conhecimentos escolares dos estudantes ao término do primeiro dos dois níveis (*premier cycle*: 4 anos; *second cycle*: 3 anos) em que é devido o ensino médio no Benin e em vários países de língua oficial francesa.

	ano de duração. A parte prática ocorre sob a forma de estágios que os alunos realizam num CESE. O programa inclui essencialmente a ideologia marxista-leninista, educação física e nova, conhecimento geral, estudo do ambiente de vida, psicopedagogia, etc. Os que concluem a formação com sucesso recebem o *Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique* [Certificado Básico de Aptidão Pedagógica], para atuar na educação infantil. Os *animateurs* desempenham o mesmo papel que os *éducateurs* com as crianças, além de orientar esses últimos"[156] (Perrin, 1986, p. 68-69). - Em 1987, a ENA-CESE foi fechada (ONU, 2006) e a formação de professores do ensino infantil passou a ser responsabilidade das Escolas Normais Integradas (ENI)[157], criadas no mesmo ano. Mas elas somente funcionaram até 1990 (Bouveau et. al. 2020).	
Reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional	- "Existem jornais em algumas línguas nacionais: baribá, aja, fon, iorubá. A Direção de Alfabetização e Imprensa Rural está trabalhando atualmente num projeto de produção de silabários a serem usados na alfabetização das massas populares[158]…" (Guédou e Tchitchi, 1977, p. 30) - Mesmo que raramente, a Biblioteca Nacional do Daomé, criada em 1975 e composta por uma unidade central e unidades anexas (divisões províncias e seções distritais) além de possuir *bibliobus* (ônibus-bibliotecas), recebia via depósito legal livros em línguas nacionais (Amoussou, 1979, p. 25) - Entre 1980 e 1986, o Centro de Estudos Linguísticos e Históricos via Tradição Oral, da Organização da Unidade Africana (CELHTO/OUA), incentivou a criação literária em línguas locais beninenses por meio de premiação em dinheiro (OUA, 1995). - "Juntamente com as obras em francês, que constituem a maioria das publicações, há uma literatura em línguas	Insatisfatórias

[156] Texto original : « Deux catégories de personnel sont en rapport direct avec les enfants
-Les éducateurs, sélectionnés par les communautés des villages ou des quartiers dans les villes. Alphabétisés mais ne parlant pas forcément français, ils reçoivent dans les C.E.S.E. une formation exclusivement pratique sous la responsabilité des animateurs sortis de l'E.N.A.-C.E.S.E.
- Les animateurs. Leur recrutement exige davantage de conditions, entre autres être titulaire du B.E.P.C., connaître une ou plusieurs langues de la région de candidature, et subir avec succès un test dans la langue nationale choisie. Les candidats acceptés sont accueillis à l'Ecole Nationale des Animateurs de C.E.S.E. pour une formation d'une année, à la fois théorique et pratique. La formation pratique se fait sous forme de stages que les élèves effectuent dans un C.E.S.E. d'application. Le programme comprend essentiellement l'idéologie, l'éducation physique et nouvelle, la culture générale, l'étude du milieu, la psycho-pédagogie, … La formation est sanctionnée par le Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (C.E.A.P.), enseignement maternel. Les animateurs jouent le même rôle que les éducateurs auprès des enfants mais ils sont appelés à encadrer plusieurs animateurs. » (Perrin, 1986, p. 68-69)

[157] Em 1987, a ENA-CESE e as 06 *Écoles Normales d'Instituteurs (ENI)*, estas últimas criadas para a formação dos professores do ensino fundamental entre 1976 e 1979 (Bouveau et al. 2020), foram substituídas pelas Escolas Normais Integradas (ENI, 03 inicialmente), criadas no mesmo ano (1987) para formarem professores de todo o ensino de primeiro grau (Benin, 1987).

[158] Texto original: « Il existe des journaux dans certaines langues nationales : il s'agit du bariba, de l'aja, du fon, du yoruba. La Direction de l'Alphabétisation et de la Presse Rurale entreprend en ce moment d'élaborer des syllabaires en vue de démarrer son action en direction des masses… » (Guédou et Tchitchi, 1977, p. 30)

	nacionais (contos principalmente) e também alguns documentos de divulgação científica (agricultura, vigilância sanitária) nas quatro línguas principais: *fɔn*, *bariba*, iorubá, *dɛndi*. Seu alcance é muito limitado"[159] (Perrin, 1986, p. 42). - Criação da Associação Beninense dos Escritores em Línguas Nacionais (ABEL).	
Monitoramento, balanço e avaliação	- Em 1981, um seminário-balanço da *École Nouvelle* foi organizado[160]. A única crítica referente às línguas indígenas beninenses foi o seu uso apenas nos CESE (Benin, 1990).	Insatisfatórias

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

[159] Texto original: « A côté des ouvrages de langue française, qui constituent l'essentiel des publications, il existe une littérature en langues nationales (surtout des contes) et également quelques titres de vulgarisation scientifique (agriculture, action sanitaire) dans les quatre langues principales : fon, bariba, yoruba, dendi. L'ensemble n'a qu'une très faible diffusion. » (Perrin, 1986, p. 42)

[160] Como afirma Perrin (1986), o ano de 1980 foi o ano de teste da École Nouvelle. Com efeito, foi o ano em que as primeiras turmas a iniciarem sua escolarização, por um lado, e aquelas a iniciarem seu ensino médio, por outro, com a reforma, chegaram ao término, respectivamente, do ensino fundamental e do ensino médio I, níveis em que os alunos têm que prestar exames nacionais. De acordo com Perrin (1986), os resultados obtidos por essas turmas nos exames não foram satisfatórios, o que provocou uma grave crise de confiança no sistema educacional vigente de modo que, diante da pressão popular (protestos de pais de alunos junto de autoridades locais e intervenções públicas de figuras políticas importantes) as autoridades revolucionárias tiveram que organizar esse seminário-balanço para avaliar ao École Nouvelle.

6.1.1.1 Comentários

Para entender a pertinência das ações realizadas durante este período como medidas para garantir a adesão do povo beninense à ideia de utilizar as línguas nativas beninenses na escola, assim como as ações relacionadas a outros parâmetros, é preciso saber que durante aquele período, essa política linguística educacional fazia parte de uma reforma de todo o sistema educacional, reforma que, por sua vez, interveio no quadro de uma "Nova Política de Independência Nacional", como se referia a ela o regime que a instituiu. Assim, por exemplo, a preparação do povo beninense para abraçar a política linguística em questão foi pensada para acontecer de forma integrada à sua sensibilização para compreender e aceitar a política nacional revolucionária que estava sendo implantada.

É possível ver que a preparação do povo beninense para abraçar a iniciativa de introduzir suas línguas nativas na escola não foi um parâmetro descuidado. Com efeito, antes mesmo de chegar à proposta da reforma educacional, a população foi consultada e escutada. De acordo com Vincent Guézodjè, ministro do ensino de primeiro grau durante o regime revolucionário, tudo partiu de uma experiência bem-sucedida em Bensékou, um vilarejo do norte do Benin, a qual provou que a escola pode e deve ser uma unidade de produção.

> Essa experiência que deu certo impactou profundamente cento e vinte profissionais da área da educação (sindicalistas, professores, especialistas de todas as disciplinas), que o ministro da educação nacional reuniu em 1973 para, após duas semanas de discussões e debates, apresentar ao governo recomendações com vista à reforma das escolas beninenses. (…) A audácia dessa reforma veio, portanto, tecnicamente, de uma experiência exitosa, a de Bensékou. No entanto, e apesar dessa garantia, consideramos prudente realizar uma enquete por amostragem junto a todas as camadas da população para saber a sua concepção ou a ideia do que deveria ser a nova escola, antes de convocar as reuniões da Comissão nacional para a reforma do ensino[161] (Guézodjè, 1997, p. 496).

Essa enquete, que durou três meses, foi realizada por seis equipes pluridisciplinares nas seis províncias do Daomé (Guézodjè, 1997). Uma vez finalizada a enquete, foi organizado um seminário nacional que reuniu durante quinze dias os representantes de todas as camadas sociais (aproximadamente 120 pessoas) para analisarem as respostas obtidas e

[161] Texto original: « Cette expérience réussie est restée dans l'esprit des cent vingt cadres, syndicalistes, pédagogues, spécialistes de toutes disciplines que le ministre de l'éducation nationale a réunis en 1973 pour faire au gouvernement, à l'issue de deux semaines de discussions et de débats, des recommandations en vue de réformer l'école béninoise. (…) L'audace de cette réforme repose donc, techniquement, sur une expérimentation réussie, celle de Bensékou. Cependant et malgré cet acquis, nous avons jugé prudent de procéder à une enquête par sondages auprès de toutes les couches de la population pour connaître leur conception ou l'idée qu'elles se faisaient de l'École nouvelle, avant de réunir les assises de la Commission nationale pour la réforme de l'enseignement » Guézodjè, 1997, p. 496).

formularem a partir delas propostas concretas para as autoridades governamentais (Guézodjè, 1997). Reunidas em um documento de uma centena de páginas, foram essas propostas que foram discutidas, aprovadas e adotadas pelo Conselho Nacional da Revolução e o documento, promulgado aos 23 de junho de 1975 como Lei de orientação da educação nacional (Guézodjè, 1997). Por outro lado, a enquete revelou, entre outros, a forte vontade da população de ver as línguas indígenas beninenses se tornarem disciplinas e meios de ensino (Guézodjè, 1997). Então, sobre a introdução das línguas locais beninenses na educação, apesar das colonialidades, pouco era e ainda é preciso fazer para contar com o apoio e a colaboração do o povo beninense, que, na sua maioria, sempre amou suas línguas e culturas e sempre desejou sua reabilitação e promoção. O maior problema, à época, era uma minoria, a elite político-intelectual aliciada pelo colonizador, que ficou "impermeável" às mensagens de sensibilização, que simplesmente "fez orelhas moucas" a elas, uma vez que já havia optado, não apenas por não colaborar, mas também por atrapalhar a reforma educacional revolucionária (Baba-Moussa, 2013).

O quadro legal e institucional fala por si só. O dispositivo legal montado e as estruturas criadas são a meu ver suficientes para o sucesso da política linguística educacional em questão. Se faltou algo a esse respeito seria para apenas melhorar as coisas. Algo importante a saber neste quesito é que a *Ordonnance* n°7-28 CP/MEN de 24 junho de 1971, que regulamenta a Lei de Orientação da Educação Nacional, em seu artigo 22, já estipulava que "a educação cívica e moral assim como o ensino das línguas nacionais deverão ocupar um lugar importante nos programas de ensino"[162] (Daomé, 1971, p. 4). Chamo a atenção para o fato de que essa lei é anterior à reforma educacional revolucionária e que ela desmente as afirmações de total descaso para com as línguas autóctones beninenses antes do advento do regime revolucionário.

A disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais era, sem dúvida, um dos pontos fracos da reforma, pois, além de não ser especialmente rico economicamente, o Benin havia acabado de se livrar, em teoria, de seus saqueadores (pouco mais de uma década de independência). Outrossim, tratava-se de um contexto de revolução político-social, em que o país, justamente por esse motivo, só podia realmente contar com os meios disponíveis internamente e, talvez, com a ajuda de países socialistas ou comunistas. Os outros países africanos eram um potencial fonte de apoio, mas muitos estavam em situação econômica similar ou pior. Então era um momento em que se esperava que cada cidadão, por

[162] Texto original : « L'éducation civique et morale ainsi que l'enseignement des langues nationales devront tenir une place importante dans les programmes d'enseignement » (Daomé, 1971, p. 4)

convicção, contribuísse o máximo que pudesse ou que compreendesse a tomada de certas medidas austeras. Por exemplo, em 1974,

> para maior autonomia na gestão e no financiamento [da reforma], o Conselho Nacional da Revolução (CNR) criou a Conta Especial Nova Escola[163], no Tesouro Público. Para alimentá-la, os primeiros ingressos de dinheiro vieram da remoção de todos os subsídios a todas as escolas privadas; da remoção do pagamento de horas extraordinárias para todos os funcionários públicos, exceto os de determinados serviços específicos, como as alfândegas; da remoção, a partir de 1 de outubro de 1974, de todos os subsídios oficiais a todos os funcionários públicos e a todos os agentes das autarquias locais, das empresas estatais, e das empresas de economia mista a elas ligadas; da remoção dos subsídios para missões dentro do país; da redução das cotações de bolsa praticadas no território nacional[164] (Yaya, 2019, p. 101).

Um detalhe importante a saber é que a linha de frente da revolução se mostrava receosa em relação à ajuda externa. Assim, pode-se ler o seguinte no Programa Nacional de Edificação da Nova Escola:

> Se o financiamento da nova escola tivesse que depender de estruturas influenciadas pelo exterior, o Benin recairia na escuridão da dominação estrangeira por muito tempo. (...) Consequentemente, a palavra de ordem deve ser "contar primeiro com nossas próprias forças e com nossos próprios recursos". (...) Entre os meios de financiamento [possíveis nesse contexto] podemos citar:
> 1° A contribuição do orçamento nacional;
> 2° A contribuição dos pais de aluno (transitória);
> 3° A contribuição das autarquias locais, nomeadamente: investimento humano e contribuições dos orçamentos locais;
> 4° Aportes financeiros voluntários e nacionais;
> 5° Empréstimos nacionais e internacionais;
> 6° O autofinanciamento de escolas que se transformarão em unidades de produção;
> 7° A contribuição das empresas estatais;
> 8° O uso racional das estruturas existentes;
> 9° A contribuição das empresas locais;
> 10° A ajuda externa[165] (Benin, 1983, p. 81-82).

---

[163] Menção foi feita a essa conta na *ordonnance* n° 76-33 do 28 de junho 1976 (Benin, 1976). De acordo com a ONU (1981), ela foi criada por decreto em abril de 1975.

[164] Texto original : « …pour une meilleure autonomie de gestion et de financement, le Conseil national de la révolution (CNR) crée au trésor public, un Compte Spécial École Nouvelle. Pour l'alimenter, les premières économies de trésorerie proviennent de la suppression de toutes subventions à toutes les écoles privées ; la suppression des indemnités d'heures supplémentaires à tous les fonctionnaires à l'exception de ceux de certains services spécifiques comme les douanes ; la suppression pour compter du premier octobre 1974 de toutes les indemnités de fonction à tout fonctionnaire de l'État et agents des collectivités locales et des sociétés d'État et sociétés d'économie mixte en bénéficiant ; la suppression des indemnités des missions à l'intérieur du pays ; la réduction du taux des bourses pratiqué à l'intérieur du territoire national » (Yaya, 2019, p. 101).

[165] Texto original : « Si le financement de l'école nouvelle devrait compter sur des structures extraverties, le Bénin se replongerait, et pour longtemps dans les ténèbres de la domination étrangère. (…) Par conséquent le mot d'ordre doit être « compter d'abord sur nos propres forces et sur nos propres ressources ». (…) Parmi les moyens de financement on peut citer :
1° La contribution du budget national ;
2° La contribution des parents (phase transitoire) ;
3° La contribution des collectivités à savoir : investissement humain et participations des budgets locaux;

Além de explicar que todas essas fontes não contribuiriam na mesma proporção, a Comissão Nacional da Reforma do Ensino e da Educação (CNREE) pontua que as ajudas externas podem vir a ser aceitas, mas elas só podem ser complementos ao esforço nacional (Benin, 1983).

No que diz respeito aos recursos humanos, tão escassos quanto os materiais, a especialista em demografia Ghislaine Perrin afirma que

> Se os princípios e os objetivos gerais da reforma receberam, ao que parece, o apoio da maioria dos beninenses, os seus métodos de aplicação deram origem a sérias relutâncias, quando não é uma rejeição total. Isso resultou em inúmeros casos de abandono do país por alunos do ensino médio e do ensino superior; mas também, e de forma mais penalizadora, muitos professores mudaram de área de atuação profissional ou também emigraram para outros países onde os seus serviços eram mais substancialmente remunerados[166] (Perrin, 1986, p. 57).

Devido à importância dos professores, entre os recursos humanos necessários para uma reforma educacional, o impacto certamente foi desafiador.

Quanto ao parâmetro "envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional", a situação era igual, pelo fato de uma parte considerável da elite político-intelectual do país ser justamente dissidente. Mas aqueles que apoiavam a reforma foram solicitados e úteis especialmente na Comissão Nacional de Linguística (que se tornou Centro Nacional de Linguística Aplicada) e na Seção de Estudos Linguísticos e Tradições Orais (que se tornou Departamento de Linguística e de Tradições Orais), no que diz respeito à pesquisa linguística e à formação de linguistas. Os políticos, liderados pelo presidente da república, se encarregaram da política linguística, tomando as decisões políticas que afetaram a situação linguística nacional, provavelmente após consulta aos linguistas favoráveis à reforma. Quanto aos outros especialistas necessários no que concerne, especificamente, à introdução das línguas locais beninenses na educação, tais como, especialistas em planejamento linguístico, em produção de livros didáticos, em ensino de e em língua materna (didática e pedagogia)

4° Les souscriptions volontaires et nationales ;
5° Les emprunts nationaux et extérieurs ;
6° L'auto-financement des écoles devenues unités de production ;
7° La contribution des sociétés d'État ;
8° L'exploitation rationnelle des structures existantes ;
9° La contribution des sociétés de la place ;
10° Les aides extérieures. » (p. 82)

[166] Texto original: « Si les principes et les objectifs généraux de la réforme ont reçu, semble-t-il, l'adhésion de la majorité des Béninois, ses modalités d'application ont suscité des réticences sérieuses, quand ce n'est pas un rejet pur et simple de l'école mise en place. Ceci s'est traduit par de nombreux départs : d'élèves et étudiants vers d'autres pays ; mais aussi, et de façon plus pénalisante, d'enseignants se dirigeant vers d'autres branches d'activités ou d'autres pays où leurs prestations étaient plus substantiellement rémunérées » (Perrin, 1986, p. 57).

etc., menção não foi feita a eles em nenhum dos documentos aos quais tive acesso. No entanto, eles deviam existir, mesmo que em número reduzido, pois havia a ENA-CESE.

Em relação à solicitação de especialistas estrangeiros, isso somente devia ser possível via parceria com países socialistas ou comunistas da época (China, Rússia, Cuba, etc.). Mas não me foi possível acessar nenhum documento escrito que mencionasse esse tipo de contribuição. Apenas relatos informais de vários intercâmbios principalmente estudantis entre Cuba e Benin. Em conclusão, a comunidade científico-acadêmica nacional foi solicitada e se fez parcialmente presente. Mas o posicionamento da classe política no poder em relação ao que é pesquisa e quem pode fazê-la ou não fez com que unidades de pesquisa não universitárias também tivessem a possibilidade de participar.

A respeito do planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar, os trabalhos linguísticos a serem feitos são bem conhecidos: criação de um sistema de escrita completo para essas línguas (como detalhado no capítulo de metodologia) e enriquecimento de seu vocabulário para que possam nomear noções e objetos de diversos campos da atividade humana (trabalho de criação de neologismos). No entanto, entre as missões atribuídas ao CNL/CENALA (Cf. "Quadro legal e institucional da iniciativa") as únicas que vão realmente nesse sentido são: “a adaptação das línguas [locais] beninenses ao conhecimento moderno: léxico da terminologia literária e linguística (metalinguagem); léxicos científicos e técnicos[167]” (Guédou e Tchitchi, 1977, p. 23) e a elaboração de alfabetos e de ortografias padronizadas (Benin, 1984). Além disso, a única realização conhecida em matéria de planejamento dos *corpora* das línguas nativas beninenses é o alfabeto nacional adotado em 1975, quando o alfabeto é apenas parte minúscula de um sistema de escrita, que é o que precisamos. Isso demostra uma concepção limitada do planejamento do *corpus* de uma língua ou do que seja um sistema de escrita. Então, parece que não se sabe ao certo o que fazer ou como fazê-lo. Fala-se mais em transcrição das línguas nativas beninenses (pergunto-me o querem dizer com essa palavra) e a sua descrição. Embora o trabalho descritivo seja importante, em geral, e possa servir de base para o trabalho normativo, em particular, é mais desse último que precisamos se quisermos atingir o objetivo preciso de tornar as línguas indígenas beninenses utilizáveis na escola ocidental, que nos foi imposta e que hoje parecemos querer abraçar com os dois braços, dando-lhe as cores das nossas culturas.

---

[167] Texto original: “l’adaptation des langues béninoises au savoir moderne : lexique de la terminologie littéraire et linguistique (métalangage); lexiques scientifiques et techniques (Guédou e Tchitchi, 1977, p. 23)

No que concerne à produção dos materiais didáticos e das ferramentas pedagógicas e tecnológicos necessárias, primeiramente, sem um planejamento linguístico digno desse nome, não é possível produzir materiais didáticos de boa qualidade. A isso deve-se acrescentar a falta de recursos financeiros e de especialistas na área à época, como já sinalizei anteriormente.

Sobre a formação de professores, não consegui descobrir qual era a língua de ensino na ENA-CESE. O lógico seria que fosse em línguas autóctones beninenses. Mas chama a atenção a ausência dessas línguas como disciplina. No entanto, não posso fazer nenhuma crítica sem ter tido acesso ao programa completo, de primeira fonte.

Relativamente ao reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional, este é um dos pontos em comum entre a escolarização das línguas locais beninenses e a alfabetização e educação dos adultos. Então os progressos e os desafios a esse respeito concernem às duas iniciativas. A situação não era a ideal, mas esforços consideráveis, dentro do limite do possível, eram feitos, e bastava continuar com o mesmo empenho.

Enfim, vem a questão de monitoramento, balanço e avaliação. Neste ponto também, a avaliação do uso das línguas indígenas beninenses na escola fez parte da avaliação de toda a reforma École Nouvelle. Mas não parece haver outras disposições nesse sentido além da prestação de conta que resulta normalmente da relação de subordinação entre as estruturas criadas para poder implementar a reforma (dos ministérios da educação até as escolas), pois a única avaliação que foi realizada foi fruto de uma pressão popular. E, como dito na tabela, a única crítica referente às línguas locais beninenses foi o seu uso apenas nos CESE (Benin, 1990). Isso não faz muito sentido, pois o previsto era começar a resolver o problema linguístico a partir do nível básico da educação até chegar no ensino superior, por um lado, para não prejudicar os alunos, mudando bruscamente sua língua de ensino no meio do percurso escolar e, por outro, porque havia muito a ser feito ainda em relação à preparação das línguas nativas beninenses para serem usadas na escola. E, sendo uma questão urgente, decidiu-se "trocar as rodas com o carro andando", o que, pensou-se, não iria afetar gravemente os ensinamentos em nível infantil. Então era só uma questão de tempo para que o uso das línguas indígenas beninenses progredisse no sistema educacional, e as duas coisas imprescindíveis que parte da elite político-intelectual negou ao regime revolucionário foram justamente tempo (paciência) e apoio.

Sem desmerecer em absolutamente nada o patriotismo, o senso crítico, a lucidez, em tempo praticamente colonial, nem a coragem do presidente Mathieu Kérékou, observo que

durante esse período se estabeleceu na África um contexto encorajador e favorável à promoção das línguas africanas, sobretudo por meio de sua utilização na educação. De fato, em escala regional et sub-regional, logo após a onda de independências de 1960, várias reuniões internacionais (e os acordos, cartas, decisões, resoluções, declarações, convenções, etc. que delas decorreram) recomendaram e insistiram sobre a introdução das línguas africanas nos sistemas educativos dos países africanos. Trata-se:

- da Conferência de Estados Africanos sobre o Desenvolvimento da Educação na África (Adis Abeba, 1961),
- da Reunião de um grupo de especialistas sobre a unificação dos alfabetos das línguas nacionais (Bamako, 1966)
- do Manifesto Cultural Pan-africano de Argel (Argel, 1969),
- da Resolução CM/Res. 510A (XXVII) do Conselho de Ministros durante sua vigésima terceira sessão ordinária (Mogadíscio, 1974)
- do Seminário sobre a harmonização e a normatização dos alfabetos da sub-região oeste africana (Cotonou, 1975)
- da Conferência Intergovernamental da UNESCO sobre as políticas culturais na África (Acra, 1975)
- da Carta Cultural da África (Porto Luís,1976)
- da Conferência dos Ministros da Educação dos Estados Africanos Membros da UNESCO (Lagos, 1976)
- do Seminário Internacional sobre Línguas Nacionais e Ensino (Bujumbura, 1977)
- da Reunião de especialistas sobre a transcrição e a harmonização das línguas africanas (Niamey, 1978)
- da Reunião de Especialistas da UNESCO sobre a Definição de uma Estratégia para a Promoção das Línguas Africanas (Conacri, 1981)
- da Convenção regional sobre o reconhecimento de estudos, certificados, diplomas, graus e outros títulos do ensino superior nos Estados da África (Arusha, 1981)[168]
- da Reunião Preparatória de Especialistas para a Conferência dos Ministros da Educação e dos Ministros do Planejamento Econômico dos Estados Africanos Membros da UNESCO (Harare, 1982)
- do Projeto Didática das Línguas Nacionais (PDLN) da ACCT (1984)

[168] Revisada em 2002 de acordo com Bad (2010)

- da Declaração dos Chefes de Estado e de Governo da Organização da Unidade Africana (OUA) sobre os aspectos culturais do Plano de Ação de Lagos para o Desenvolvimento Econômico da África (Adis Abeba, 1985)
- do Plano de Ação Linguística para a África da OUA (Adis Abeba, 1986)

Da mesma época data a criação do Conselho Regional para a Educação e a Alfabetização em África (1974)[169] e do Fundo Cultural Interafricano, criado pela Assembleia dos Chefes de Estado e pelo governo da reunião da OUA na sua 17ª sessão (1980).

[169] O Benin aderiu ao Conselho Regional para a Educação e a Alfabetização dos Adultos (CREAA) desde a sua criação em 1974. Apesar de ter esse nome, o conselho tinha também como objetivo promover o uso das línguas africanas nos sistemas educacionais de seus países membros (Kamissoko, 2016).

6.1.2 Período da renovação democrática: 1990-2005

No quadro abaixo (Quadro 3), a seguir, mostro e avalio, em relação ao mínimo essencial para esperar alcançar o objetivo visado, ações relativas à era da renovação democrática no que diz respeito à introdução das línguas locais beninenses no sistema educacional nacional, de acordo com os parâmetros da matriz de análise que desenvolvi.

Quadro 3 – Dados do período da renovação democrática: 1990-2005

Parâmetros	Ações	Apreciação
Preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a iniciativa	Nenhum dado encontrado	Muito insatisfatórias
Quadro legal e institucional da iniciativa	- Nas atas dos Estados Gerais sobre a Educação de 1990, lê-se o seguinte: "se nos dotamos dos meios adequados, nada deveria nos impedir, a partir de um certo nível, de ensinar os nossos alunos e alunos a escreverem, pelo menos, as suas línguas maternas, ou as línguas veiculares de seus departamentos, até que um maior desenvolvimento nos permita passar para outras etapas. Para garantir que esse ensino seja levado a sério, poderíamos incluir uma prova de transcrição em certos exames nacionais: por exemplo, o BEPC[170], já a partir da sessão de junho de 1991"[171] (Benin, 1990, p. 15-16). "A introdução das línguas nacionais deve ir além da sua utilização nos centros de	Insatisfatórias

[170] Exame nacional que avalia o desempenho escolar dos estudantes ao término do Ensino Médio I, aproximadamente aos 15 anos de idade

[171] Texto original : « …si nous nous donnons les moyens adéquats, rien ne devrait nous empêcher, à partir d'un certain niveau, d'apprendre à nos écoliers et à nos élèves à écrire tout au moins leurs langues maternelles, ou les langues véhiculaires dans leurs départements, en attendant qu'un développement ultérieur permette de franchir d'autres étapes. Pour s'assurer que cet enseignement est pris au sérieux, l'on pourrait prescrire une épreuve de transcription à certains examens nationaux : par exemple le BEPC, et ce, dès la session de juin 1991 » (Benin, 1990, p. 15-16)

	estimulação precoce e de desenvolvimento infantil, onde estão associadas à aprendizagem do francês a partir do segundo ano. (…) A partir de um nível a determinar[172], o aluno deve ter a oportunidade de aprender uma língua nacional, devendo os professores cumprir requisitos técnicos e culturais, até que as nossas línguas comecem a servir de veículos não somente para as nossas culturas, mas também para a aquisição do conhecimento científico[173]" (Benin, 1990, p. 16). "Será formada uma comissão técnica permanente para estudar todos os aspectos da questão da introdução das línguas nacionais na escola"[174] (Benin, 1990, p. 29). - O Centro Nacional de Linguística Aplicada (CENALA) continua existindo. - Lei N° 91-006 de 25 de fevereiro de 1991, que regulamenta a carta cultural na República do Benin "Artigo 21: O Estado beninense, garantindo a promoção igualitária de todas as línguas nacionais, deve planejar e implementar as reformas necessárias para a introdução gradual e metódica dessas línguas na educação[175]" (Benin, 1991, p. 4). - O Extrato das Decisões Administrativas n°27/SGG/REL da reunião do Conselho de Ministros de 16 de julho de 1992 regulamenta a avaliação da proficiência em seis línguas autóctones beninenses (*ajagbe, baatɔnum, fɔngbe*, *dɛndi, ditammari e iorubá*) nos exames nacionais (CEP, BEPC e BAC)[176] e prevê a mesma disposição para os concursos e exames profissionais (Aholoukpè, s/d; Ayamou, 2013; Gnaho, 2020)	

[172] Posteriormente, especifica-se que, além de serem utilizadas no ensino infantil, deverão ser ensinadas nos ensinos fundamental e médio, e, para tal, recomenda-se a criação de uma comissão técnica permanente para estudar todos os aspectos da questão no que diz respeito a cada nível de ensino (Benin, 1990).

[173] Texto original : « L'introduction des langues nationales doit aller au-delà de leur utilisation dans les centres d'éveil et de stimulation de l'enfant, où elles sont associées à l'apprentissage du français dès la seconde année. (…) A partir d'un niveau à déterminer, l'élève doit avoir la possibilité d'apprendre une langue nationale, avec des enseignants répondant à des exigences techniques et culturelles en attendant que nos langues servent de véhicules non seulement à nos cultures mais également à l'acquisition du savoir scientifique. » (Benin, 1990, p. 16).

NB: o número da página pode não ser esse informado (16), pois na cópia escanaeada das atas à qual tive acesso não é possível acompanhar rigorosamente a numeração. Esse número informado, por exemplo, aparece escrito à mão em um canto da página.

[174] Texto original: « Une commission technique permanente sera constituée pour étudier tous les aspects de la question de l'introduction des langues nationales à l'école » (Benin, 1990, p. 29)

[175] Texto original: « Article 21 : L'Etat béninois, tout en assurant une égale promotion à toutes les langues nationales, doit préparer et mettre en œuvre les réformes nécessaires à l'introduction progressive et méthodique de ces langues dans l'enseignement » (Benin, 1991, p. 4).

[176] De acordo com Gnaho (2020), essa decisão somente foi implementada em 2008 por meio de uma parceria entre a *Direction de l'Office du Baccalauréat* (estrutura pública responsável pela organização pelo exame nacional de conclusão do ensino médio) e o laboratório de pesquisa em Linguística Ablɔdjè da Universidade de Abomey-Calavi

	- A adoção das línguas nativas beninenses como meios de ensino[177] das disciplinas Educação Social (ES) e Educação Artística (EA) dentro dos chamados Novos Programas de Estudos (Gnaho, 2020; Djihouessi e Gado, 2010; Chabot, 1996), cuja experimentação começou em 1994 e que foram implantados em todo o território nacional a partir do ano escolar 1999-2000[178] - Lei n° 2003-17 de 11 de novembro de 2003, que regulamenta a Orientação da Educação Nacional na República do Benin "Artigo 8. - O ensino é ministrado principalmente em francês, em inglês e em línguas nacionais. "As línguas nacionais são utilizadas primeiro como disciplina e depois como veículos de conhecimento no sistema educativo. "Consequentemente, o Estado deve promover as pesquisas necessárias para a elaboração dos materiais didáticos para o ensino das línguas nacionais nos níveis infantil, primário, secundário e superior[179]" (Benin, 2003, p. 2). - A Lei N° 25-33 de 06 de outubro de 2005 modificou a Lei n° 2003-17 de 11 de novembro de 2003, que regulamenta a Orientação da Educação Nacional na República do Benin, mas não alterou nem excluiu o artigo 8 que apresenta as línguas nacionais como meios de ensino na	

(UAC/Bénin). "Em matéria de organização disso, o Centro Nacional de Linguística Aplicada (CENALA), atual Instituto Nacional de Linguística Aplicada (INALA), formou doze (12) linguistas para preparar os candidatos que pretendessem se submeter à prova facultativa "língua nacional". De forma voluntária, eles ministraram duas (2 horas) ou quatro horas (4 horas) de aulas aos candidatos, às quartas-feiras à noite ou aos sábados de manhã, em função da disponibilidade dos beneficiários, porque não havia uma carga horária reservada para as línguas nacionais no calendário escolar semanal do ensino médio" (Gnaho, 2020, p. 98).

[177] Em verdade, Gnaho (2020) e Chabot (1996) apenas mencionam o componente curricular Educação Social. Djihouéssi e Gado (2010) devem ter acrescentado o componente curricular Educação Artística pelo fato de ser um campo em que as línguas locais beninenses reinam. Se existe uma função social em elas são protagonistas é o folclore. É justamente a isso e à comunicação diária que elas são reduzidas. Então ao se tratar de canto, conto, brincadeiras etc., a não ser que se assuma uma visão colonial, é nas línguas nativas beninenses que essas atividades aconteceriam naturalmente. Mas, além disso, no relatório geral do projeto LASCOLAF, as duas disciplinas são mencionadas como componentes curriculares a serem ensinados em línguas indígenas beninenses (Maurer, 2010).
Por outro lado, é do ensino das línguas nacionais nas turmas de CM1 e CM2 por meio da disciplina Educação Social que se trata para Gnaho (2020) enquanto para Chabot (1996), que somente avaliou os Novos Programas de Estudos do Benin nas turmas de CI e CP, o previsto é o aluno aprender palavras e estruturas do francês e das línguas locais relacionadas com determinadas situações comunicativas.

[178] Não encontrei nenhum documento oficial ou lei que regulamenta a adoção desses chamados Novos Programas de Estudos e que comprove essa parcial promoção do *status* das línguas autóctones beninenses para língua de ensino dessas matérias.

[179] Texto original: « Article 8.- « L'enseignement est dispensé principalement en français, en anglais et en langues nationales. Les langues nationales sont utilisées d'abord comme matière et ensuite comme véhicule du savoir dans le système éducatif. En conséquence, l'Etat doit promouvoir les recherches en vue de l'élaboration des instruments pédagogiques pour l'enseignement des langues nationales au niveau maternel, primaire, secondaire et supérieur » (Benin, 2003, p. 2).

	educação nacional formal (Benin, 2005).	
Disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais	- O estudo que culminou na publicação da 2ª edição do Alfabeto das línguas nacionais foi financiado pelo Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional[180] (CENALA, 1990) - Em 1992, o CENALA ainda enfrentava o problema de falta de recursos tanto financeiros quanto humanos (CENALA, 1992)	Muito insatisfatórias
Envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional	Nenhum dado encontrado	Muito insatisfatórias
Planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas locais para fins de ensino escolar	- 2ª edição do Alfabeto das línguas nacionais (CENALA, 1990) - Com o apoio da Agência de Cooperação Cultural e Técnica (ACCT) e da Rede Internacional de Neologia e Terminologia (RINT)[181], o CENALA publicou o ‘’Vocabulário das Eleições – Iorubá-Francês’’ (CENALA, 1997) - O CENALA, apoiado pela ACCT e pela RINT, publicou “Léxico da Matemática Francês-Fon (CENALA, 1999). - 5ª edição do Alfabeto das línguas nacionais beninenses, publicada em 2005 (Benin, 2008)	Insatisfatórias
Produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas	- O então diretor do CENALA Igue Akanni Mamoud falava, ainda em 1992, da necessidade de os pesquisadores do país, tanto linguistas, sociólogos quanto os especialistas em pedagogia e em psicopedagogia, se reunirem para formar uma comissão para a elaboração dos documentos necessários para a introdução das línguas locais beninenses na educação formal (CENALA, 1992). - No Decreto N° 95-354, de 14 de novembro de 1995, que regulamenta o estatuto, as atribuições, a organização e o funcionamento do o Instituto Nacional de Formação e Pesquisa em Educação (INFRE[182]), lê-se que o instituto é composto, entre outros, pelo Setor de Produção, com a seguinte responsabilidade.	Muito insatisfatórias

[180] Instituição canadense baseada em Ottawa

[181] Criada em 1986, a RINT é uma estrutura francófona que tem entre seus objetivos de criação o de favorecer, simultaneamente ao desenvolvimento da língua francesa nos seus países membros, o desenvolvimento das línguas nacionais no chamado espaço francófono do Sul global.

[182] Histórico das denominações da estrutura ao longo do tempo:

	"Artigo 9º.- O Setor de Produção é responsável pelas atividades ligadas à cadeia editorial à elaboração dos materiais didáticos. É encarregado de realizar todos os trabalhos de impressão de documentos pedagógicos e de pesquisa, da revista "Education Béninoise" e de imprensa, de materiais didáticos[183] (Benin, 1995, p. 3).	
Formação de professores	Desde o fechamento das Escolas Normais Integradas[184] em 1990, não houve formação inicial pública de professores do ensino de primeiro grau até 2006[185] (Benin, 2005[186]; Benin e UNESCO, 2011). Mas, durante esse período, 11 *Écoles Normales d'Instituteurs* particulares foram criadas[187] (Benin, 2013).	Muito insatisfatórias
Reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional	*Status quo* intacto	Insatisfatórias
Monitoramento, balanço e avaliação	Nenhum dado encontrado	Muito insatisfatórias

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

- "Instituto Pedagógico Nacional (IPN): de 1961 a 1967;
- Centro de Pesquisa e de Ação Pedagógicas (CRAP): de 1967 a 1968;
- IPN-CRAP em 1970;
- Departamento de Educação (DE) em 1972;
- Instituto de Formação e de Pesquisa em Educação (IFRE) em 1973;
- Instituto Nacional de Formação e de Pesquisa em Educação (INFRE) desde 1975." (Disponível em: https://www.infre-benin.org/historique.html; acesso em 03/02/2024)

[183] Texto original: « Article 9 : Le Service de production regroupe les activités liées à la chaîne éditoriale et celles relevant de l'élaboration des matériels didactiques. Il est chargé de la réalisation de tous les travaux d'impression de documents pédagogiques et de recherche, de revues ''Education Béninoise'' et de presse, de matériels didactiques » (Benin, 1995, p. 3).

[184] Elas substituíram a ENA-CESE e as 06 ENI em 1987.

[185] Em verdade, as *Écoles Normales d'Instituteurs*, fechadas em 1987, foram reabertas pelo decreto n° 2005-794 dos 29 de dezembro de 2005, mas ele foi modificado, em seu artigo 4 (foi retirada às escolas em questão a autonomia administrativa e financeira), pelo decreto n° 2006-163 dos 31 de março de 2006.

[186] Trata-se do decreto n° 2005-794 de 29 de dezembro de 2005, que regulamenta a criação, as atribuições, a organização e o funcionamento das escolas normais de formação dos de professores do ensino de primeiro grau. Ele foi modificado, em seu artigo 4, pelo decreto n° 2006-163 de 31 de março de 2006.

[187] Não encontrei nenhum dado sobre seus programas para saber se formaram professores no ensino das e em línguas locais beninenses. Mas, não havendo nenhuma política educacional, claramente instituída, de introdução dessas línguas na escola formal, nada justifica tal formação.

6.1.2.1 Comentários

O que é dito no Artigo 8 da Lei n° 2003-17 de 11 de novembro de 2003, que regulamenta a Orientação da Educação Nacional na República do Benin, e mantido no Artigo 8 da Lei N° 25-33 de 06 de outubro de 2005, que modificou a primeira, não é conforme à realidade.

As ações mais valiosas a favor das línguas autóctones beninenses nesse período foram sua introdução nos exames nacionais como provas facultativas e sua presença nos componentes curriculares Educação Social e Educação Artística.

Os dois trabalhos citados, juntamente com as duas edições do alfabeto nacional, como ações de planejamento dos *corpora* das línguas nativas beninenses, são trabalhos de lexicografia, mas eles certamente escondem trabalhos de neologização, já que nem a matemática escolar nem as eleições, da forma como são praticadas no Benin de hoje, são atividades tradicionais das culturas daomeanas ou beninenses. Por outro lado, continua reinando a concepção limitada do planejamento do *corpus* de uma língua para ela servir na escola.

Como é possível ver, há poucos ou nenhum dado relacionado aos parâmetros da minha matriz porque, embora não se tenha negligenciado completamente as línguas locais beninenses nesse período, este não foi muito favorável a elas, muito menos à sua introdução no sistema educacional formal, apesar das reuniões, dos projetos e dos incentivos promovidos em nível regional ou continental e sub-regional para a promoção delas. Entre essas ações temos:

- a Conferência dos Ministros da Educação e dos Ministros do Planejamento Econômico dos Estados Africanos Membros da UNESCO (Dakar, 1991),
- o Projeto de Carta de Ação para a promoção e utilização das línguas africanas na educação (Acra, 1996),
- a Declaração e o Plano de Ação resultantes da Conferência Intergovernamental de Ministros sobre as Políticas Linguísticas na África (Harare, 1997),
- a oitava Conferência dos Ministros da Educação dos Estados Africanos Membros da UNESCO (MINEDAF VIII) (Dar es Salaam, 2002)

- a 1ª Sessão da Conferência dos Ministros da Cultura da UA (Nairobi, 2005)[188]
- a Primeira Bienal das Línguas Nacionais na Educação (Conakry, 2005)

Além do mais, por meio da Decisão CM/Dec. 613 (LXXIV) da 74ª Sessão Ordinária do Conselho de Ministros da OUA (Lusaka, 2001), foi criada a Academia Africana de Línguas.

[188] "A 4ª Sessão da Conferência dos Ministros da Cultura da OUA (CAMC4) foi realizada em 1993 em Cotonou, Benin. Já passou mais de uma década desde esta última sessão e os ministros da cultura não conseguiram reunir-se para discutir, em nível continental, sobre as mudanças ocorridas na área cultural. A reunião que seria considerada a quinta sessão da OUA foi denominada Primeira Sessão da Conferência dos Ministros da Cultura da União Africana (CAMC1) e teve lugar de 13 a 14 de dezembro de 2005 em Nairobi (Quênia)" (UA, 2005, s/p).

6.1.3 Período anterior à Iniciativa ELAN-África: 2006-2011

Com a chegada de um novo governo em 2006, o do ex-presidente da República do Benin Thomas Boni Yayi, a questão da introdução das línguas nativas beninenses no sistema educacional formal ganhou um novo impulso, com diversas ações relativas a diferentes aspectos da política linguística educacional até a chegada da Iniciativa ELAN-África. As que me foi possível identificar nos documentos consultados vêm recolhidas e avaliadas, em função do mínimo indispensável para esperar atingir o objetivo visado, no próximo quadro (Quadro 4), relativamente aos parâmetros da matriz de análise que desenvolvi.

Quadro 4 – Dados do período anterior à Iniciativa ELAN-África: 2006-2011

Parâmetros	Ações	Apreciação
Preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a política linguística	Em outubro de 2011, a Secretaria Técnica Permanente da Comissão Nacional de Pilotagem da Introdução das Línguas Nacionais no Sistema Educacional Formal (STP-CNPILNaSEF) publicou um documento em que defende a escolarização das línguas locais beninenses, obra dirigida a diversos atores sociais (vereadores, autoridades administrativas descentralizadas, professores, estudantes, a população beninense em geral, etc.) para incentivar sua adesão e seu apoio à Iniciativa (Gnaho, 2020)	Insatisfatórias
Quadro legal e institucional da iniciativa	- O Centro Nacional de Linguística Aplicada (CENALA) continua operacional. - Roger Gbégnonvi afirma ter sido, durante 11 meses[189], Ministro da Alfabetização e da Promoção das Línguas Nacionais (MAPLN), ministério criado — asseveram	Medianas

[189] De acordo com Roger Gbégnonvi, no mesmo vídeo, o MAPLN, sob sua autoridade, havia preparado uma importante comunicação sobre um método para o ensino, a partir do início do ano letivo 2007-2008, de todas as línguas nacionais nas escolas de ensino fundamental do Benin, que o ministro se preparava para submeter ao Conselho de Ministros quando o ministério foi dissolvido inesperadamente após apenas 11 meses de existência, a equipe dele, desmantelada, e as conquistas, abandonadas. O Prof. Gbégnonvi, acredita que isso tenha acontecido por causa da luta que ele travava contra a corrupção. Então, a iniciativa de introduzir as línguas nativas beninenses na educação formal teria sido sacrificada para perpetuar a corrupção, pois, de acordo com o ex-ministro, o presidente Yayi Boni o chamou para assumir essa pasta ministerial por saber quanto a questão o

	Dominique Bada e ele — em 2007 a recomendação do 1° Fórum Nacional de Educação, realizado no mesmo ano (Benin Eden TV, 2018). De acordo com Benin (2008), o referido fórum teve lugar de 12 a 16 de fevereiro de 2007 e o MAPLN foi criado em novembro daquele mesmo ano, efetivamente no quadro da implementação de uma das recomendações desse fórum: aquela relativa a como superar o desafio da instabilidade institucional do subsetor da alfabetização e da educação dos adultos. Mas sua missão — que era conceber, implementar, monitorar e avaliar a política geral do Estado em matéria da alfabetização, da promoção das línguas nacionais e da introdução efetiva destas no sistema educacional formal —, como se pode ver, ia além da formação dos adultos. Porém, minha pesquisa documental revelou a existência do decreto n° 2007-443 de 02 de outubro de 2007, que regulamenta as atribuições, a organização e o funcionamento do Ministério do Ensino Fundamental, da Alfabetização e das Línguas Nacionais e que, em seu artigo 4, responsabiliza dito ministério pela preparação e pela implementação das reformas necessárias para a introdução das línguas nacionais no sistema de educação formal (Benin, 2007) - Em 2007, a estrutura responsável pela edição de livros didáticos em línguas locais beninenses era o Instituto Nacional de Formação e Pesquisa em Educação (INFRE) (BENIN EDEN TV, 2018). O setor do instituto responsável por isso é o *Service de Production* (SPRO), que dispõe de uma gráfica própria[190]. - Por meio da portaria interministerial n°0080/MEMP/MESFTP/MESRS/MAPLN/DC/CAP/SGM/INFRE-D, de 23 de outubro de 2008, foi constituída entre as Comissões Técnicas de Intervenções Especializadas do Instituto Nacional de Formação e Pesquisa em Educação (CTIS-INFRE), uma comissão especificamente responsável por preparar a introdução das línguas nacionais no sistema educativo beninense (Gnaho, 2020) - Em 2008 (Baba-Moussa, 2013), foi criada a Missão para a Introdução das Línguas Nacionais no Sistema de Educação Formal – MILNASEF (Ayamou, 2013; Djihouessi et Gado, 2010; Baba-Moussa, 2013). - Criado por meio do decreto n° 2009-243 de 9 de junho de 2009, o Ministério da	

preocupava, desde a época de formação dos dois como Estudantes Universitários em Missão Educacional (medida tomada pelo governo revolucionário para suprir a falta de professores).

[190] Fonte: https://www.infre-benin.org/service-production.html; acesso em 03/02/2024.

	Cultura, da Alfabetização e da Promoção das Línguas Nacionais (MCAPLN) tem, entre suas missões, a de "colaborar com as demais estruturas envolvidas na implementação da política de introdução das línguas nacionais nos ensinos infantil, fundamental, médio, geral e técnico, e universitário[191] » (Benin, 2009, p. 15). - Por meio da portaria interministerial n°177/MCAPLN/MEMP/MESFTP/MESRS/DC/SGM/CAPLN/SA de 30 de novembro de 2009 foram regulamentados a criação, as atribuições e o funcionamento da Comissão Nacional de Pilotagem da Introdução das Línguas Nacionais no Sistema Educacional Formal (CNPILNaSEF) (Gnaho, 2020)	
Disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais	Nenhum dado encontrado	Muito insatisfatórias
Envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional	- Durante este período, a comunidade científico-acadêmica foi associada por meio de sua convocação para participar de reuniões de trabalhos de planejamento linguístico ou de reflexão sobre a questão em geral. Exemplos: - o atelier que aconteceu de 13 a 17 de agosto de 2007 em Possotomè sobre a introdução das línguas nacionais no sistema educacional formal (Tchitchi et al. 2010; Gbaguidi et al., 2013; Gnaho, 2020) - a conferência que teve lugar em janeiro de 2008, em Cotonou, sobre o ensino das línguas nacionais beninenses (Aizandjenon, 2009) - o ateliê que ocorreu em maio de 2008, em Lokossa, sobre o tema "Revisão das ferramentas de escrita das línguas beninenses", cujos trabalhos deram origem à 6ª edição do alfabeto das línguas nacionais beninenses (Gnaho, 2020) - Mas o Ministério da Alfabetização e da Promoção das Línguas Nacionais (MAPLN) foi confiado ao professor universitário Roger Gbégnonvi, o qual, ao que parece, teve a liberdade de compor sua equipe de trabalho, que integrava figuras importantes da área da linguística no Benin (os professores G. Georges Guédou, Albert Bienvenu Akoha, Dominique Bada etc.) (Benin Eden TV, 2018).	Medianas

[191] Texto original : « collaborer à la mise en œuvre de la politique d'introduction des langues nationales dans les enseignements maternel, primaire, secondaire, général et technique, et universitaire avec les autres structures concernées. » (Benin, 2009, p. 15)

Planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas locais para fins de ensino escolar	A 6ª edição do alfabeto das línguas nacionais beninenses foi aprovada por meio do decreto n° 2008-576 dos 20 de outubro de 2008.	Muito insatisfatórias
Produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas	- No Plano decenal de educação (2006-2015), esperavam-se os seguintes resultados no que diz respeito ao objetivo específico 3 (Promover a pesquisa científica e tecnológica como ferramenta de desenvolvimento sustentável) em matéria de pesquisa científica: a concepção das ferramentas pedagógicas para o ensino das línguas nacionais (1ª fase: 2006-2008), a disponibilidade de todas as ferramentas pedagógicas para o ensino das línguas nacionais já testadas (2ª fase: 2009-2011) e a generalização do ensino das línguas nacionais (3ª fase: 2012-2015) (Benin, 2006) - Dibɛbìipátri - Silabário Ditamari (CENALA, 2008)	Muito insatisfatórias
Formação de professores	Durante o ateliê de validação do currículo de formação nas *Écoles Normales d'Instituteurs* (ENI), realizado de 2 a 7 de fevereiro de 2009, em Abomey, das 660 horas de conteúdos teóricos a ministrar aos futuros professores dos ensinos infantil e fundamental durante o primeiro dos seus dois anos de formação inicial, a comissão responsável pela distribuição de carga horária atribuiu 40 horas à disciplina "Línguas Nacionais" (Benin e UNESCO, 2011)	Insatisfatórias
Reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional	- No Plano decenal de educação (2006-2015), no que concerne à melhoria da pilotagem e da gestão da alfabetização e da educação de adultos, constam como resultados esperados, em relação ao objetivo específico 3 (Melhorar a qualidade dos programas, dos currículos e dos recursos humanos), o seguinte: a implementação de ações voltadas à melhora da produção de obras escritas em línguas nacionais (1ª fase: 2006-2008), a avaliação e reforço dessas ações (2ª fase: 2009-2011) e a melhora da produção dessas obras (3ª fase: 2012-2015) (Benin, 2006). - Além disso, no que diz respeito ao quadro lógico, ainda em matéria de alfabetização e de educação de adultos, um dos indicadores ligados ao objetivo específico de promoção de atividades de alfabetização via a estratégia de terceirização é o estabelecimento de um mecanismo de incentivo à produção de obras escritas em línguas nacionais na primeira fase (2006-2008). Era previsto que tal mecanismo iria ser avaliado e melhorado entre 2009 e 2015 (Benin, 2006). - "...esforços estão sendo feitos para criar um ambiente letrado em línguas nacionais.	Insatisfatórias

	Embora embrionário, esse ambiente letrado é gradualmente constituído por documentos de divulgação, de diversas áreas, traduzidos para línguas nacionais, tais como: • o Código civil e o Estatuto das famílias; • a Constituição beninense; • o Código Eleitoral; • os textos legislativos e administrativos — comunicados de imprensa dos Conselhos de Ministros — (tradução a ser feita); • a carta ambiental; • documentos e ferramentas de gestão das atividades econômicas em benefício de grupos e associações de produtores; • textos legislativos sobre a descentralização (em *fɔn*, iorubá, *dɛndi*, *baatɔnum*, *gun*, *yom*, *saxwɛ*) [192]" (Benin, 2008, p. 23-24)	
Monitoramento, balanço e avaliação	Nenhum dado encontrado	Muito insatisfatórias

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

[192] Texto original : « …des efforts sont faits en matière de création d'un environnement lettré en langues nationales. Quoiqu'embryonnaire, cet environnement lettré est progressivement constitué de documents traduits en langues nationales et se rapportant à la vulgarisation de textes variés à savoir :
- traduction du Code des personnes et de la famille dans plusieurs langues nationales ;
- traduction de la constitution en six langues nationales ;
- traduction du code électoral ;
- traduction envisagée de textes législatifs et administratifs (communiqués des Conseils des Ministres) ;
- traduction de la charte de l'environnement ;
- traduction de documents et outils de gestion des activités économiques au profit des groupements et associations de producteurs ;
- traduction de textes de lois sur la décentralisation en sept (7) langues nationales (fon, yoruba, dendi, baatonum, gun, yom, saxwe » (Benin au CONFINTEA VI, 2009, p. 23-24)

6.1.3.1 Comentários

Com base nos dados dos quais disponho, o quadro administrativo-estrutural da política linguística educacional a favor das línguas indígenas beninenses no ano de 2007 é ininteligível. Além disso, se temos uma hipótese sobre a dissolução da equipe de trabalho de Roger Gbégnonvi no Ministério da Alfabetização e da Promoção das Línguas Nacionais (MAPLN) após 11 meses de existência do ministério, a proximidade das datas de criação das estruturas que nasceram depois e a diversidade de suas instituições de tutela demostram um despreparo ou um descaso para com a política linguística educacional em questão. Em um caso ou noutro, a existência dessas estruturas não faz muita diferença. Isso explica a insignificância das ações referentes aos demais parâmetros diante do que é preciso fazer.

Quanto ao envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional, não devemos nos esquecer que os funcionários públicos do CENALA são majoritariamente professores e pesquisadores da área da linguística no Benin. Isso vale para todos os períodos, pois desde sua criação em 1974, sob a denominação de Comissão Nacional de Linguística (CNL), essa instituição veio mudando de nome, mas nunca foi dissolvida ou teve suas atividades suspensas em algum momento.

Considero oportuno relatar neste momento uma sugestão do professor e ex-ministro Roger Gbégnonvi ao presidente Boni Yayi quando este lhe comunicou sua intenção de nomeá-lo MAPLN:

> Quando o presidente Boni Yayi me chamou, no dia 2 de novembro, creio, [e me contou sobre sua intenção de me confiar o MAPLN], lhe disse o seguinte: não, senhor presidente, *azɔn e jɛ mĭ ɖe ɔ́, amasin tɔn né ă*[193]. Não é com um ministério que o senhor vai resolver o problema que temos. É de um Alto-comissariado da Escrita e da Cultura, com um mandato de 25 anos, que precisamos, repito, é de um Alto-comissariado da Escrita e da Cultura com um mandato 25 anos que precisamos. Assim, o presidente da república, seja ele quem for, não se sentirá tentado, por falsas razões orçamentais, a pôr fim a isso. (…) Ou então dar [à MAPLN] o mesmo *status* que o Ministério da Saúde ou o Ministério da Fazenda possuem. Isto é, um ministério indestrutível[194] (Benin Eden TV, 2018).

[193] Dito popular beninense em língua fon, cuja tradução literal é: esse não é o remédio adequado para a nossa doença. Como é possível perceber a partir dessa tradução, o dito se usa para avisar que a solução pensada para resolver determinado problema não é a solução certa.

[194] Texto original : « Lorsque le président Boni Yayi m'a appelé, un 2 novembre, je crois, [et m'a parlé de son intention de me confier le MAPLN], je lui ai dit : non, monsieur le président, *azɔn e jɛ mĭ ɖe ɔ́, amasin tɔn né ă*. Le mal dont nous souffrons-là, *umh umh*, ce n'est pas avec un ministère que vous allez nous guérir de ce mal. Il faut un Haut-Commissariat à l'Écriture et à la Culture, je répète, il faut un Haut-Commissariat à l'Écriture et à la Culture pour 25 ans. Ainsi, le président de la république quel qu'il soit ne sera pas tenté, pour de fausses raisons budgétaires, de mettre une croix là-dessus. (…) Ou alors, donner [au MAPLN] le même statut que le ministère de la santé ou que le ministère de l'économie et des finances. C'est-à-dire un ministère indéboulonnable » (Benin Eden TV, 2018) ».

Por outro lado, é importante ressaltar também que o 1° Fórum Nacional de Educação, organizado em 2007, recomendou a introdução das línguas autóctones beninenses como solução para alguns problemas da educação beninense (Baba-Moussa, 2013).

Durante este período também, não parece ter mudado alguma coisa em relação à concepção do sistema de escrita limitada ao alfabeto.

Em nível continental:

- houve a primeira Conferência dos Ministros da Juventude dos Estados Membros da União Africana (Adis Abeba, 2006),
- a Carta Cultural Africana de 1976 foi substituída pela Carta do Renascimento Cultural Africano em 2006,
- foi adotado o Plano de Ação Linguística para África (Cartum, 2006),
- foi aprovado o Plano de Ação para a Segunda Década da Educação para África (2006-2015) (Maputo, 2006),
- o Guia Político sobre a integração das línguas e culturas africanas nos sistemas educacionais foi revisado e adotado pelos ministros da educação presentes na Conferência Africana sobre a integração das línguas e culturas africanas na educação (Uagadugu, 2010).

Em geral, o maior problema desse período foi o fato de as ações realizadas durante ele não terem partido de um planejamento geral da política linguística educacional, de um plano bem desenhado.

6.1.4 Período da Iniciativa ELAN-África: 2012- 2018

Em 2010, a Organização Internacional da Francofonia (OIF), a Agência Universitária da Francofonia (AUF), o Ministério francês de Relações Exteriores e Europeias (MAEE) e a Agência Francesa de Desenvolvimento (AFD) financiaram um estudo chamado Projeto LASCOLAF. A pesquisa visou enfatizar a diversidade das experiências de utilização das línguas africanas nos sistemas educacionais de seis países da África subsaariana (Benin, Burquina Faso, Burundi, Camarões, Níger e Senegal) ditos francófonos, assim como a levantar modos operacionais que deram bons resultados e que fossem suscetíveis de serem utilizados em outros países. No ano seguinte, em 2011, as mesmas instituições, com a OIF na linha de frente, se dispuseram a apoiar os seis países africanos que participaram do Projeto LASCOLAF — aos quais se juntaram, desta vez, a República Democrática do Congo e o Mali — na implementação de seus projetos de ensino bilingue (línguas nacionais-francês), por meio da chamada Iniciativa ELAN-África. No quadro a seguir (

Quadro *5*), apresento e pondero, em relação ao mínimo imprescindível para esperar alcançar o objetivo almejado, em função dos parâmetros da matriz de análise que criei.

Quadro 5 – Dados do período da Iniciativa ELAN-África: 2012- 2018

Parâmetros	Ações	Apreciação
Preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a política linguística	- No Plano de ação da iniciativa ELAN-África do Benin (2012-2015), são previstos encontros e atividades de sensibilização e de defesa da iniciativa junto das autoridades administrativas descentralizadas, dos atores sociais (organizações da sociedade civil, sindicatos, ONG), personalidades políticas, pais de aluno, professores, parceiros técnicos e financeiros (…) em todos os departamentos do país[195]" (Aholoukpè, s/d, p. 7)	Medianas

[195] Texto original : « …élus locaux, acteurs sociaux (organisations de la société civile, syndicats, ONG), acteurs politiques, parents d'élève, enseignants, partenaires techniques et financiers pendant…dans tous les Départements » (Aholoukpè, s/d, p. 7)

	As atividades previstas nesse sentido são: "Atividade 1: Elaboração do plano de comunicação para a sensibilização da população e defesa da iniciativa[196] (…) Atividade 2: Produção e difusão de programas informativos e debates radiofônicos e televisivos (…) Atividade 3: Produção e difusão de esquetes que promovam a educação biplurilíngue no ensino fundamental. (…) Atividade 4: Comemoração do dia internacional da língua materna (21 de fevereiro) (…) Atividade 5: Organização de um dia de defesa da iniciativa junto da Federação Nacional das Associações de Pais de alunos e de Estudantes universitários do Benin (FENAPEEB) (…) Atividade 6: Concepção e distribuição de artigos promocionais (camisetas, bonés, tecidos, canetas etc.) (…) Atividade 7: Turnês de sensibilização junto das comunidades nos municípios (…) Atividade 8: Defesa da iniciativa junto dos decisores políticos para a implementação de uma reforma curricular que integre o ensino-aprendizagem bilingue no sistema escolar formal (…)[197]" (Aholoukpè, s/d, p.10-11)	
Quadro legal e institucional da iniciativa	- O Protocolo de acordo ADM/DEF/AM/md/20120113-0008, entre a OIF e o Benin, relativo à implementação da iniciativa ELAN-África no Benin, foi assinado em 24 de janeiro de 2012 em Bamako (Mali)[198] (OIF, 2012; Gnaho, 2020)	Satisfatórias

[196] Esta atividade foi realizada de acordo com as informações sobre o Benin no site do ELAN-África, disponíveis em https://elan-afrique.org/quelles-actions-menees-page/benin. Acesso em: 08/08/2021

[197] Texto original : « Activité 1 : Elaboration du plan de communication à la sensibilisation et au plaidoyer (…)
Activité 2 : Production et diffusion d'émissions d'information et de débats radio-télévisés (…)
Activité 3 : Réalisation et diffusion de sketches faisant la promotion de l'enseignement bi-plurilingue au primaire (…)
Activité 4 : Célébration de la journée mondiale de la langue maternelle (21 février) (…)
Activité 5 : Organisation d'une journée de plaidoyer envers la Fédération Nationale de l'Association des Parents d'élèves et des Étudiant du Bénin (FENAPEEB) (…)
Activité 6 : Conception et distribution d'objets promotionnels (tee-shirts, casquettes, tissus, crayons à bille etc.) (…)
Activité 7 : Tournée de sensibilisation auprès des communautés dans les communes (…)
Activité 8 : Plaidoyer en direction des décideurs politiques pour la mise en œuvre d'une réforme curriculaire intégrant l'enseignement-apprentissage bilingue dans le système scolaire formel (…) » (Aholoukpè, s/d, p.10-11)

[198] O acordo de financiamento entre a OIF e o Benin foi assinado na mesma ocasião (OIF, 2012)

	- "...o Ministério dos Ensinos Infantil e Fundamental do Benim realizou, até à data, atividades de fortalecimento do quadro institucional, a saber: • emissão de uma portaria que regulamenta a criação, a organização e o funcionamento do comitê interministerial de pilotagem do programa ELAN[199]; • revisão do documento de política educacional nacional para nele inserir o ensino bilingue; • elaboração, validação e adoção de um documento de política linguística educacional; • elaboração de documentos e ferramentas para a implementação da experimentação da iniciativa ELAN-ÁFRICA[200]" (OIF, 2012, p. 15-16). - O decreto nº 2012-538, de 17 de dezembro de 2012, que regulamenta as atribuições, a organização e o funcionamento do Ministério dos Ensinos Infantil e Fundamental (MEMP), criou, sob a autoridade da Inspeção Geral Pedagógica do Ministério, o Setor de Introdução de Línguas Nacionais em o Sistema de Educação Formal (SILNSEF) (Benin, 2012). - Em sua reunião de 29 de maio de 2013, o Conselho de Ministros autorizou a experimentação da iniciativa ELAN-África no Benin a partir do ano escolar 2013-2014 (Vodounon-Hagbè, 2014; Aholoukpè, s/d). - No Plano de ação da iniciativa ELAN-África do Benin (2012-2015), são previstas a esse respeito as seguintes atividades: "Atividade 1: Emissão do decreto interministerial que estabelecerá as regras de transcrição e letras do alfabeto das línguas nacionais selecionadas para experimentação de seu uso no sistema educacional formal. (…) Atividade 2: Elaboração, validação e adoção de um documento de política	

[199] A portaria nº 008/MEMP/CAB/DC/DIP/SP, de 15 de fevereiro de 2012.

[200] Texto original : « le Ministère des enseignements maternel et primaire du Bénin a, à ce jour, réalisé des activités de renforcement institutionnel, à savoir :
- Prise d'un arrêté portant sur la création, l'organisation et le fonctionnement du comité interministériel de pilotage du programme ELAN;
- Révision de la lettre de politique éducative pour y intégrer le bilinguisme ;
- Elaboration, validation et adoption d'un document de politique linguistique dans l'enseignement ;
- Elaboration des documents et outils pour la mise en œuvre de l'expérimentation » (OIF, 2012, p. 15-16)

	linguística educacional relativo ao ensino fundamental (I e II). (…) Atividade 3: Emissão do decreto interministerial que confirmará o extrato de decisões do Conselho de Ministros de 29 de maio de 2013 relativo à implementação da experimentação do uso das línguas nacionais no sistema educacional formal (...) Atividade 4: Tomada das disposições regulamentares para a inserção dos módulos bilingues na formação dos professores nas ENI (…)[201]" (Aholoukpè, s/d, p. 9-10) - Por meio do decreto n° 2013-453 de 08 de outubro de 2013, que regulamenta as atribuições, a organização e o funcionamento do Centro Beninense de Pesquisa Científica e Técnica (CBRST), o CENALA foi transformado em um instituto de pesquisa do referido centro, sob a denominação de Instituto Nacional de Linguística Aplicada (INALA) (Benin, 2013) - Em 2015, a portaria n° 792/MESRS/CAB/DC/SGM/DRFM/DRH/CBRST/SP, que regulamentou as atribuições, a organização e o funcionamento do INALA, estipulou, em seu artigo 3, que "as atribuições do INALA são: - a pesquisa linguística por tradição oral, com vista a registar por escrito ou por qualquer outro meio o património cultural em geral e as literaturas nacionais em particular; - a descrição das línguas beninenses e a elaboração dos alfabetos; - a elaboração de ortografias padronizadas para as línguas de um mesmo continuum dialetal; - a elaboração de léxicos, vocabulários, dicionários monolingues e, depois, multilingues numa perspectiva dialetológica; - a pesquisa sobre conhecimentos e *know-how* endógenos em colaboração com as estruturas de desenvolvimento socioeconômico;	

[201] Texto original : « Activité 1 : Prise de l'arrêté interministériel fixant les règles de transcription et des lettres de l'alphabet des langues nationales retenues pour l'expérimentation dans le système éducatif formel. (…)
Activité 2 : Elaboration, validation et adoption d'un document de politique linguistique dans l'enseignement primaire (premier et second cycle). (…)
Activité 3 : Prise de l'arrêté interministériel confirmant le relevé du Conseil des Ministres du 29 mai 2013 relatif à la mise en œuvre de l'expérimentation des langues nationales dans le système éducatif formel (…)
Activité 4 : Prise des dispositions réglementaires pour l'insertion des modules bilingues dans la formation des maîtres dans les écoles normales des instituteurs. (…) » (Aholoukpè, 2012, p.9-10)

	- a expertise e validação das traduções de produções científicas para as nossas línguas nacionais[202] » (Benin, 2015, p. 2) - O decreto n° 2015–483 de 07 de setembro de 2015, que regulamenta as atribuições, a organização e o funcionamento do Conselho Nacional de Educação[203], no seu artigo 4, atribui ao órgão, vinculado à Presidência da República, entre outras, a responsabilidade de "garantir a introdução das línguas nacionais nos diferentes níveis do sistema educacional formal em articulação com o Ministério da Cultura e Alfabetização[204]" (Benin, 2015, p. 2).	
Disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais	- A disponibilidade ou mobilização de recursos humanos não constituiu um problema no nível internacional do desenvolvimento do projeto. Mas havia muitas coisas a serem feitas em nível nacional — desenvolvimento do quadro de competências, planejamento linguístico, edição, produção de materiais didáticos (livros principalmente), por exemplo —, e nada indica que a situação em relação à disponibilidade dos especialistas para fazê-las estava melhor durante este período. - "O dia 8 de setembro de 2011 foi marcado pela assinatura do acordo de financiamento CZZ 1579 ELAN entre a AFD[205] e a OIF[206], no valor de 4,5 milhões de euros. O pagamento da primeira parcela desta subvenção (1,5 milhões de euros) foi efetuado na conta bancária da OIF em fevereiro de 2010. "Paralelamente, parte do orçamento anual do programa "Ensino do francês em contexto multilingue" (...), da OIF, foi reservada para a Iniciativa ELAN-África e representa contribuição da OIF para o ano de 2012. (...) "Com relação ao ano de 2012, a Iniciativa ELAN-África beneficiou de um	Satisfatórias

[202] Texto original : « les attributions de l'INALA sont :
- la recherche linguistique par tradition orale, afin de fixer par écrit ou par tous autres moyens le patrimoine culturel en général, les littératures nationales en particulier ;
- la description des langues béninoises et l'élaboration des alphabets ;
- l'élaboration des orthographes standardisées pour les langues d'un même continuum dialectal ;
- la confection des lexiques, des vocabulaires, des dictionnaires monolingues, puis plurilingues dans une perspective dialectologique ;
- la recherche sur les savoirs et savoir-faire endogènes en collaboration avec les structures de développement socio-économique ;
- l'expertise et la validation des traductions des productions scientifiques dans nos langues nationales » (Benin, 2015, p. 2).
[203] Órgão criado via o decreto n° 75–134 de 23 de junho de 1975 sob a denominação de Conselho Nacional de Educação e de Pesquisa
[204] Texto original : « veiller à l'introduction des langues nationales dans les divers ordres d'enseignement du système éducatif formel en liaison avec le Ministère chargé de la Culture et de l'Alphabétisation » (Benin, 2015, p. 2)
[205] Agência Francesa de Desenvolvimento
[206] Organização Internacional da Francofonia

	envelope total de 2.370.560 (dois milhões trezentos e setenta mil quinhentos e sessenta) euros distribuídos entre a contribuição da OIF (870.560 €) e a da AFD (1,5 milhões de euros)[207]" (OIF, 2012, p. 33). - Juntamente com o financiamento da OIF, o Benin beneficiou do apoio financeiro da Cooperação Dinamarquesa (Aholoukpè, s/d). - "20 de dezembro de 2013: assinatura do acordo de financiamento entre a OIF e a AFD para o projeto piloto (subvenção da Parceria Global para a Educação, PGE)"[208] - A partir de 2014, ao adicionar 4 línguas às 6 inicialmente escolhidas para a primeira fase da experimentação da iniciativa, o Estado beninense teve que dedicar uma parcela do orçamento nacional ao custeio das despesas complementares (ORTB, 2021). - "Em 18 de dezembro de 2015, a Agência Francesa de Desenvolvimento (AFD) e a Organização Internacional da Francofonia (OIF) assinaram um acordo de financiamento no valor de 5 milhões de euros, destinado ao cofinanciamento da fase 2 da Iniciativa ELAN-África (2016-2018)"[209]. - No total, "ELAN 2 teve 10,02 milhões de euros para doze países"[210] (OIF, 2017, p. 39) - Um dos motivos alegados pelo governo beninense que suspendeu a participação do Benin da ELAN-África, em 2018, era à escassez dos recursos do Estado (ORTB, 2021).	

[207] Texto original: « Le 8 septembre 2011 a été marqué par la signature de la convention de financement CZZ 1579 ELAN entre l'AFD et l'OIF d'un montant de 4,5 millions d'euros. La première tranche de cette subvention (1.5 millions d'euros) a été versée sur le compte bancaire de l'OIF en février 2010.
« Parallèlement, une partie du budget annuel du programme de l'OIF « Enseignement du français en contexte multilingue – programme existant depuis 2006, couvrant 3 aires linguistiques (africanophone, arabophone et créolophone) – a été réservée pour l'Initiative ELAN-Afrique, constituant ainsi la contribution de l'OIF pour l'année 2012. (…)
« Au titre de l'année 2012, l'Initiative ELAN-Afrique a bénéficié d'une enveloppe globale de 2 370 560 (deux millions trois cent soixante-dix mille cinq cent soixante) euros répartie entre la contribution de l'OIF (870 560 €) et celle de l'AFD (1,5 millions d'euros) » (OIF, 2012, p. 33).

[208] Texto original: « 20 décembre 2013 : Signature de la Convention de financement entre l'OIF et l'AFD pour le projet pilote (subvention du Partenariat mondial pour l'Éducation, PME) » (Disponível em: https://elan-afrique.org/elan-cest-quoi/dates-marquantes. Acesso em: 07 de agosto de 2021)

[209] Texto original: « L'Agence française de développement (AFD) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) ont signé le 18 décembre 2015 une convention de financement d'un montant de 5 millions d'euros, destinée au co-financement de la phase 2 de l'Initiative ELAN-Afrique (2016-2018). » (Disponível em: https://elan-afrique.org/actualites/signature-de-convention-de-financement-pour-phase-2-delan-afrique-2016-2018-entre-loif-et; acesso em 07 de agosto de 2021)

[210] Texto original: « ELAN 2 bénéficie de 10,02 M€ pour douze pays » (OIF, 2017, p. 39)

Envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional	- No Plano de ação da iniciativa ELAN-África do Benin (2012-2015), era previsto que as atividades como o desenvolvimento do quadro de competências e dos currículos, que são decisivos para a produção dos vários documentos de suporte, assim como do quadro de competências contextualizadas para o 1º ano seria confiado a especialistas em currículo, em didática, em pedagogia, principalmente aos formadores de formadores que participaram da formação de Kinshasa[211] (Aholoukpè, s/d) - Em 2014, a Organização Internacional da Francofonia (OIF) lançou uma chamada para comunicações durante a futura Conferência Internacional Montpellier III – Iniciativa ELAN-África (OIF), prevista para acontecer nos dias 26 e 27 de março de 2015, na Universidade de Montpellier II, sobre o tema "Ensino e aprendizagem de línguas nas abordagens bi-multilíngues"[212]. Os eixos de comunicação eram: Eixo 1: Construir as primeiras competências linguísticas em L1 e L2: estrutura da língua, vocabulário, gramática, estabelecer os princípios de uma didática das L1 Eixo 2: Acesso à escrita nas línguas 1 e 2 - Estruturar as diferentes sequências do processo de aprendizagem Eixo 3: Como transferir práticas de letramento da L1 para a L2? Como estruturar seu pensamento em L1 por meio da escrita? Quais são os pontos de apoio para fazer isso em L2? Eixo 4: Concepção e utilização de materiais didáticos para o ensino bilingue Eixo 5: Formação e avaliação dos professores Eixo 6: Avaliação das competências dos alunos[213] - Em 2017, o Instituto da Francofonia para a Educação e a Formação (IFEF) e a Organização Internacional da Francofonia (OIF) lançaram uma chamada de projetos de pesquisa-ação, a serem submetidos entre 23 de junho de 2017 e 30 de setembro de 2017, sobre temas agrupados em 7 áreas: comunicação pedagógica; ensino de línguas africanas como primeiras línguas; ensino integrado da língua francesa como segunda língua; transferência de competências; utilização dos recursos do meio social; melhoria dos processos de formação de professores e melhoria da defesa da iniciativa. Entre as	Satisfatórias

[211] Formação organizada e financiada pela equipe de pilotagem internacional da iniciativa sobre essas questões.
[212] O evento teve lugar: https://www.canalc2.tv/video/13220. Acesso em 16 de fevereiro de 2023.
[213] Disponível em: http://apfb-ben.fipf.org/actualite/l%E2%80%99enseignement-et-lapprentissage-des-langues-dans-des-approches-bi-multilingues. Acesso em 16 de fevereiro de 2023.

	condições impostas aos proponentes do projeto, era exigido que a pesquisa-ação fosse realizada por equipes mistas compostas por pesquisadores e profissionais da educação básica[214]	
Planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas locais para fins de ensino escolar	- "Guia para a ortografia mbèlimè" (SIL Benin e CNLM[215], 2017) - Foi organizado em 2012, em Yaoundé, um seminário de formação em política e planejamento linguísticos em benefício dos pontos focais dos oito países beneficiários da iniciativa (OIF, 2012). - No quadro da criação da Rede de Especialistas em Linguagens da OIF (REL), foi organizado um ateliê de formação e aperfeiçoamento em terminologia e em neologia em benefício dos oito países parceiros da Iniciativa ELAN-África em Dakar, de 10 a 14 de dezembro de 2012"[216]. - "A Organização Internacional da Francofonia (OIF), no quadro da implementação da Iniciativa "Escola e Línguas Nacionais" na África (ELAN-África) e do seu projeto piloto "Aprender a ler e a escrever numa primeira língua africana e em francês", organizou de 4 a 10 de agosto de 2014, em Uagadugu, em colaboração com o Ministério da Educação Nacional e da Alfabetização de Burkina Faso, e em Kinshasa, em colaboração com o Ministério dos Ensinos Fundamental, Médio e Profissional da RDC, dois ateliês simultâneos de criação de terminologias e neologias em leitura-escrita nas línguas nacionais das turmas piloto ELAN. O ateliê de Ouagadougou reuniu os 5 países da África Ocidental parceiros da Iniciativa (Benin, Burkina Faso, Mali, Níger e Senegal) e o de Kinshasa, os 3 países da África Central membros da ELAN-África (RDC, Camarões e Burundi)[217]."	Insatisfatórias

[214] Disponível em: https://elan-afrique.org/actualites/appel-projets-de-recherches-actions. Acesso em: 07 de agosto de 2021

[215] Comissão Nacional Linguística Mbèlimè

[216] Texto original : « Dans le cadre de la création du Réseau d'experts langagier de l'OIF (REL), un atelier de formation et de perfectionnement en terminologie et en néologie a été organisé à l'attention des huit pays partenaires de l'Initiative ELAN-Afrique à Dakar du 10 au 14 décembre 2012 ». Disponível em: https://elan-afrique.org/actualites/atelier-de-formation-en-terminologie-et-en-neologie-lattention-pays-elan-10-14-decembre. Acesso em 08 de agosto de 2021.

[217] Texto original: « L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), dans le cadre de la mise en œuvre de l'Initiative « École et langues nationales » en Afrique (ELAN-Afrique) et de son projet pilote « Apprendre à lire et écrire dans une première langue africaine et en français », a organisé, du 4 au 10 août 2014 à Ouagadougou, en collaboration avec le Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso, et à Kinshasa, en collaboration avec le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel de la RDC, deux ateliers simultanés de réalisation de terminologies et de néologies en lecture-écriture dans les langues nationales des classes pilotes ELAN. L'atelier de Ouagadougou a regroupé les 5 pays d'Afrique de l'Ouest partenaires de l'Initiative (Bénin, Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal) et l'atelier de Kinshasa a regroupé les

Produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas	- Em 2012, foram concebidas e aplicadas ferramentas para avaliar o potencial didático em línguas locais beninenses disponível no Benin (produções em e sobre as línguas nativas beninenses susceptíveis de promover a sua utilização nas escolas) (OIF, 2012). - No Plano de ação da iniciativa ELAN-África do Benin (2012-2015), era previsto, como objetivo 3, a produção e o teste de todos os insumos pedagógicos e didáticos necessários para apoiar a introdução das línguas nacionais no sistema educativo assim como o projeto piloto "Aprender a ler e a escrever numa primeira língua africana e em francês": livros didáticos, guias do professor, cadernos de atividades, bi-gramáticas, referenciais, currículos etc (Aholoukpè, s/d, p. 7). - De 2013 a 2017, versões experimentais de livros didáticos de matemática e de língua (leitura-escrita) em línguas nacionais (*aja*, *baatɔnu*, *dɛndi*, *ditamari*, *fulfulde*, *gɛn*, iorubá, *fɔn* etc.) foram produzidos para os 4 primeiros anos do ensino fundamental. - Guia de orientação sobre a abordagem biplurilíngue da leitura e da escrita no ensino fundamental (Haïdara et al., 2013) - "A Organização Internacional da Francofonia (OIF), em colaboração com o Ministério da Educação Nacional e da Alfabetização do Burkina Faso, no quadro da implementação da Iniciativa "Escola e Línguas Nacionais em África" (ELAN-África) e o seu projeto piloto "Aprender a ler e escrever numa primeira língua africana e em francês" organizou de 14 a 19 de julho de 2014, em Ouagadougou, um ateliê regional de elaboração de materiais didáticos para editores de livros didáticos dos oito países da ELAN[218] ». - Guia de orientação sobre a abordagem biplurilíngue ELAN para o ensino do francês (AFD et al., 2014)	Insatisfatórias

3 pays d'Afrique centrale membres d'ELAN-Afrique (RDC, Cameroun et Burundi) ». Disponível em: https://elan-afrique.org/actualites/ateliers-regionaux-de-production-de-lexiques-specialises-en-lecture-ecriture-pour-langues. Acesso em 08 de agosto de 2021.

[218] Texto original: « L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), en collaboration avec le Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso, dans le cadre de la mise en œuvre de l'Initiative « École et langues nationales en Afrique » (ELAN-Afrique) et de son projet pilote « Apprendre à lire et écrire dans une première langue africaine et en français », organise du 14 au 19 juillet 2014 à Ouagadougou, un atelier régional de conception de supports pédagogiques à l'intention des rédacteurs de manuels des huit pays ELAN ». Disponível em: https://elan-afrique.org/actualites/atelier-de-conception-du-manuel-de-leleve-et-du-guide-du-maitre-de-2eme-annee. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

	- "No quadro da implementação da Iniciativa "Escola e Línguas Nacionais" em África (ELAN- África) e do seu projeto piloto "Aprender a ler e escrever numa primeira língua africana e em francês", a Organização Internacional da Francofonia (OIF) organizou, em colaboração com o Ministério dos Ensinos Infantil e Fundamental do Benin, de 10 a 14 de agosto de 2015, em Porto-Novo, um ateliê de reforço de capacidades dos designers de materiais pedagógico envolvidos no programa »[219].	
Formação de professores	- Para a primeira fase experimental da iniciativa ELAN-África no Benin, os professores experimentadores foram capacitados para o ensino das línguas nacionais em três ateliês, que aconteceram respectivamente de 21 a 31 de agosto de 2013 (capacitação para a transcrição das línguas indígenas beninenses), de 02 a 17 de setembro de 2013 (apropriação dos documentos pedagógicos) e de 26 a 31 de dezembro de 2013 (formação pedagógica) (Benin, 2013[220]). - "Durante a fase experimental [do IFADEM[221]], foram produzidos 6 livretos, que foram revisados durante a fase de implantação pela equipe de designers de conteúdo (esclarecimento dos conteúdos, acréscimo de exercícios complementares, acréscimo de duas seções "resultados esperados" e " estratégias", reescrita da seção do memorando, inclusão das línguas nacionais, etc.). (…) "Livreto 2. - Detectar erros fonéticos. Saiba como corrigir "Este livreto aborda noções gerais de fonética e de fonologia, aplicadas ao caso específico de interferência entre o francês e as línguas maternas no contexto beninense. Ele sugere caminhos para feedback corretivo. É acompanhado por um grande número de recursos de áudio para baixar em formato mp3, os quais contêm produções de alunos, exercícios, interações	Insatisfatórias

[219] Texto original: « Dans le cadre de la mise en œuvre de l'Initiative « École et langues nationales » en Afrique (ELAN-Afrique) et de son projet pilote « Apprendre à lire et écrire dans une première langue africaine et en français », l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) a organisé, en collaboration avec le Ministère des Enseignements maternel et primaire du Bénin, du 10 au 14 août 2015 à Porto-Novo, un atelier de renforcement de capacités des concepteurs de matériels pédagogiques impliqués dans le programme ». Disponível em: https://elan-afrique.org/actualites/formation-regionale-concepteurs-de-manuels-de-lecture-porto-novo-10-14-aout-2015. Acesso em: 07 de agosto de 2021.

[220] Circular n° 1857/MEMP/DC/PF-ELAN-B/SILNSEF/SP de 20 de agosto de 2013 e Circular n° 2818/MEMP/DC/IGPM/SP de 12 de dezembro de 2013

[221] A Iniciativa Francófona para a Educação a Distância para Professores do Ensino Fundamental (IFADEM) é um projeto concebido e realizado pela Agência Universitária da Francofonia (AUF) e pela Organização Internacional da Francofonia (OIF), com o apoio da Agência Francesa de Desenvolvimento (AFD), da Cooperação Técnica Belga (CTB), da Valónia -Bruxelas Internacional (WBI) e da USAID. No Benim, a sua fase experimental decorreu de 2008 a 2010 e a sua primeira implantação, de 2011 a 2014. Aparentemente suspensa por alguns anos neste país, as atividades da iniciativa foram retomadas em 2021. Fonte: https://www.gouv.bj/article/1181/atelier-construction-nouvelle-phase-ifadem---plusieurs-resultats-attendus-terme-trois-jours-travaux/. Acesso em 26/11/ 2023.

	pedagógicas e ideias de feedback corretivo. Durante a fase de implantação, este livreto foi totalmente reeditado e, em sua nova versão, leva em consideração as línguas nacionais do Benin. Assim, seis línguas nacionais — *fɔn*, *aja*, *baatɔnum*, *dɛndi*, *ditammari* e iorubá — fazem parte integrante dele. Ressaltamos também a impressão do alfabeto das línguas nacionais nele[222]" (Benin et al., s/d, p. 19). - "A reunião de balanço realizada em Ouagadougou, em março de 2015 ecoou o estado das reflexões sobre uma possível colaboração entre a ELAN e a IFADEM, no quadro da extensão da ELAN e da massificação das necessidades de formação de professores. Uma efetiva colaboração entre a ELAN e a IFADEM está, portanto, prevista no quadro da segunda fase do projeto ELAN[223]" (OIF, 2017, p. 23).	
Reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional	Coletâneas de provérbios e de ditos populares em *fɔn*, *aja*, *baatɔnu*, iroubá, *dɛndi* e *ditamari* foram publicados em 2014 pela Direção da Promoção das Línguas Nacionais do Ministério da Cultura, da Alfabetização, do Artesanato e do Turismo, com o financiamento do Fundo de Ajuda para a Alfabetização e a Educação em Línguas Nacionais (FAAELN).	Insatisfatórias
Monitoramento, balanço e avaliação	- No Plano de ação da iniciativa ELAN-África do Benin (2012-2015), previa-se realizar o monitoramento pedagógico de proximidade (objetivo 5), a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos (objetivo 6) e a avaliação das ferramentas metodológicas utilizadas nas turmas no quadro do projeto piloto ELAN (Aholoukpè, s/d).	Satisfatórias

[222] Texto original : « Lors de la phase expérimentale [de l'IFADEM], 6 livrets ont été produits et ils ont été revus lors de la phase de déploiement par l'équipe des concepteurs de contenus (clarification des contenus, ajout d'exercices complémentaires, ajouts de deux rubriques ''résultats attendus'' et ''stratégies'', reprise de la partie mémento, prise en comptes des langues nationales etc.). (…)
« Livret 2. - Repérer les erreurs phonétiques. Savoir y remédier
« Ce livret aborde des notions générales de phonétique et de phonologie, appliquées au cas particulier des interférences français/langues maternelles dans le contexte béninois. Il propose des pistes en matière de remédiation. Il est accompagné de très nombreuses ressources audio à télécharger au format mp3, comprenant des productions d'élèves, des exercices, des interactions pédagogiques et des pistes de remédiation. Lors de la phase de déploiement, ce livret a été entièrement retravaillé et prend désormais en compte dans sa nouvelle version les langues nationales du Bénin. Ainsi, six langues nationales – le fon, le aja, le baatonum, le dendi, le ditammari et le yoruba – font partie intégrante de ce livret. Il faut signaler aussi l'impression de l'alphabet des langues nationales » (AUF et OIF, 2013, p. 19).

[223] Texto original: « La réunion de bilan tenue à Ouagadougou en mars 2015 s'est fait l'écho de l'état des réflexions sur une possible collaboration entre ELAN et IFADEM, dans le cadre de l'extension d'ELAN et de la massification des besoins de formation des enseignants. Une collaboration effective entre ELAN et IFADEM s'envisage donc dans le cadre de la seconde phase du projet ELAN » (OIF, 2017, p. 23).

	- "No ano de 2013, duas missões de monitoramento foram realizadas [no Benin]. A primeira organizada pela OIF nos oito países experimentais e nas escolas piloto. No Benim, essa primeira missão se deu nas escolas experimentais de língua fon. A segunda missão, organizada pelo MCAAT (Ministério da Cultura, da Alfabetização, do Artesanato e do Turismo (MCAAT) e pelo MEMP (Ministério dos Ensinos Infantil e Fundamental) focou nas outras 25 escolas, de línguas *aja*, *baatɔnum*, *dɛndi*, *ditammari* e iorubá[224]." - "No quadro da execução da "Escola e línguas nacionais" na África (ELAN-África), missões de monitoramento da implementação dos planos de ação nacionais dos países beneficiários da Iniciativa (Benim, Burkina Faso, Camarões, Mali, Níger, República Democrática do Congo e Senegal) foram realizadas para fazer o balanço da execução dos planos de ação desde o lançamento da Iniciativa e para preparar a fase 2 da ELAN. Estas missões foram agendadas para acontecerem entre novembro de 2014 e janeiro de 2015, de acordo com as datas acordadas com os ministérios da educação dos países da ELAN[225]." - "O Comitê Científico Internacional da Iniciativa ELAN-África reuniu-se de 4 a 6 de junho de 2014 na sede da OIF em Paris. Esse encontro foi, principalmente, a ocasião para fazer o balanço das missões de monitorização pedagógico realizadas pelos membros do comitê nos oito países ELAN em março e em abril de 2014 e para discutir sobre as próximas formações e ferramentas pedagógicas.[226]" - "A Organização Internacional da Francofonia (OIF), no quadro da implementação da	

[224] Texto original: « Au titre de l'année 2013, deux suivis ont été organisés. Le premier organisé par l'OIF dans les huit pays expérimentateurs et dans les écoles pilotes. Au Bénin, ce premier suivi a pris en compte les écoles expérimentales Fon. Le deuxième suivi organisé par le MCAAT et le MEMP a couvert les 25 autres écoles des langues aja, baatonum, dendi, ditammari et yoruba ». Disponível em: https://elan-afrique.org/quelles-actions-menees-page/benin. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

[225] Texto original : « Dans le cadre de l'exécution de l'Initiative « École et langues nationales » en Afrique (ELAN-Afrique), des missions de suivi de la mise en œuvre des plans d'action nationaux des pays bénéficiaires de l'Initiative (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Niger, République démocratique du Congo et Sénégal) ont été réalisées afin de faire le bilan de l'exécution des plans d'action depuis le lancement de l'Initiative et de préparer la phase 2 d'ELAN. Ces missions ont été programmées entre novembre 2014 et janvier 2015, conformément aux dates arrêtées avec les Ministères de l'éducation des pays ELAN ». Disponível em: https://elan-afrique.org/actualites/missions-de-suivi-plans-daction-nationaux-elan-et-suivi-pedagogique. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

[226] Texto original: « Le Comité scientifique international de l'Initiative ELAN-Afrique s'est réuni du 4 au 6 juin 2014 au siège de l'OIF à Paris. Cette rencontre a notamment été l'occasion de faire le bilan des missions de suivi pédagogique menées par les membres du CSI dans les huit pays ELAN au cours des mois de mars et d'avril 2014 et de discuter des prochaines formations et outils pédagogiques ». Disponível em: https://elan-afrique.org/actualites/reunion-annuelle-du-comite-scientifique-international-delan-afrique. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

	Iniciativa “Escola e Línguas Nacionais” na África (ELAN-África), realizou nos dias 3, 4 e 5 de março de 2015, em Ouagadougou, uma reunião de entrega de relatório das missões de acompanhamento que foram executadas nos oito países parceiros da Iniciativa entre novembro de 2014 e janeiro de 2015[227].” - “A Organização Internacional da Francofonia (OIF) organizou, em colaboração com o Ministério da Educação Nacional do Senegal e com o apoio científico do Centro de Pesquisa em Educação de Nantes (CREN), um ateliê de formação dos supervisores de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos das escolas experimentais, de 27 a 30 de abril de 2015 em Dakar, no quadro da implementação do projeto piloto “Aprender a ler e escrever numa língua africana e em francês”, que faz parte da Iniciativa “Escola e línguas nacionais” na África (ELAN-África)[228].”	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

[227] Texto original : « L’Organisation internationale de la Francophonie (OIF), dans le cadre de la mise en œuvre de l’Initiative « École et langues nationales » en Afrique (ELAN-Afrique), a organisé les 3, 4 et 5 mars 2015 à Ouagadougou, une réunion de restitution des missions de suivi qui se sont déroulées dans les huit pays partenaires de l’Initiative entre novembre 2014 et janvier 2015 ». Disponível em: https://elan-afrique.org/actualites/reunion-de-bilan-de-phase-1-delan-afrique-et-perspectives-pour-phase-2-3-5-mars-2015; Acesso em: 07 de agosto de 2021.

[228] Texto original : « L’Organisation internationale de la Francophonie (OIF) a organisé en collaboration avec le Ministère de l’Éducation nationale du Sénégal et avec le soutien scientifique du Centre de recherche en Éducation de Nantes (CREN), un atelier de formation des superviseurs de l’évaluation des acquis des élèves des écoles expérimentales, du 27 au 30 avril 2015 à Dakar, dans le cadre de la mise en œuvre du projet pilote « Apprendre à lire et écrire dans une langue africaine et en français » de l’Initiative « École et langues nationales » en Afrique (ELAN-Afrique) ». Disponível em: https://elan-afrique.org/actualites/formation-regionale-superviseurs-de-levaluation-du-projet-pilote-elan. Acesso em: 07 de agosto de 2021.

6.1.4.1 Comentários

Primeiramente, ressalto que a tentativa feita durante este período de 2012 a 2018 é, como a do período de 1972 a 1990, uma tentativa interrompida, mesmo se também tinha seus problemas técnicos, cujas consequências foram, inclusive, utilizadas para justificar a interrupção (BENIN, 1990). Com efeito, de acordo com Rock Ahokpossi, diretor da Inspeção e da Inovação Pedagógica do Ministério dos Ensinos Infantil e Fundamental, em 2021, o governo beninense em exercício em 2018 suspendeu naquele ano a experimentação da Iniciativa ELAN-África no Benim, devido aos fracos resultados obtidos pelo Benim na avaliação do PASEC de 2014, situação em que, como ele disse, há motivos para parar e refletir (ORTB, 2021). Ele explica que o Benim aderiu ao projeto ELAN-África, buscando melhorar os desempenhos escolares dos educandos beninenses com a ajuda das línguas locais beninenses, numa perspectiva biplurilíngue (combinações de línguas nacionais com o francês) e que os resultados não foram satisfatórios após um tempo de experimentação que o governo em exercício estimou suficiente para a iniciativa ter surtido o efeito desejado ou trazido alguma melhoria. Mas esse argumento não se sustenta diante do fato que a primeira fase de experimentação da iniciativa começou no Benin no ano letivo 2013-2014, e a avaliação PASEC, cujos resultados são usados como justificativa, aconteceu em 2014. Além dessa justificativa, o diretor mencionou a escassez dos recursos do Estado à época. De qualquer maneira, essa interrupção impediu mais uma vez a introdução generalizada das línguas autóctones beninenses na escola formal. É por isso que, apesar de ter sido interrompida, não trato a iniciativa desse período de forma diferente nem a do período de 1972 a 1990.

Com relação à primeira fase de experimentação, gostaria de mencionar que o ponto focal beninense Bernardin Aholoukpè, no plano de ação do Benin, fala da escolha de seis (06) línguas como uma “escolha soberana”, o que eu interpreto como uma decisão contrária à proposta inicial da OIF e das instituições francesas que a acompanham. Isso é confirmado pelo *Professeur* Auguste Moussirou-Mouyama, membro do Comitê Científico Internacional da Iniciativa ELA-África, em seu relatório de missão técnica no Benin do 1 ao 5 de julho de 2013. Em suas palavras a “exigência política de uma experimentação em seis línguas nacionais é uma especificidade beninense que torna mais complicado o dispositivo de experimentação, mas que é uma garantia de sucesso político tanto para o Benim como para a

África e para a Francofonia institucional (Moussirou-Mouyama, 2013, p. 6)[229]. O que não consegui descobrir era o número de línguas desejado pela OIF e as instituições que coorganizam a iniciativa com ela.

Exceto o guia para a ortografia *mbèlimè* produzido pela Comissão Nacional Linguística Mbèlimè, novamente não se foi além do alfabeto em matéria de planejamento dos *corpora* das línguas nativas beninenses para serem usadas na educação formal.

Quanto à produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas, incumbência do INFRE, os livros didáticos de matemática e de língua (leitura-escrita) em línguas nacionais (*aja*, *baatɔnu*, *dɛndi*, *ditamari*, *fulfulde*, *gɛn*, iorubá, *fɔn* etc.) produzidos para os 4 primeiros anos do ensino fundamental, em versões experimentais, entre 2013 a 2017, não foram realizados por essa estrutura senão por gráficas particulares. Nessa situação, cabe conjeturar que a produção desses materiais foi deixada entre as mãos de professores universitários especialistas em linguística e ou em didática de línguas, recursos humanos cujas competências são necessárias para o sucesso da política linguística objeto deste estudo, mas em outras searas. Isso explica a conclusão à qual Adjéran et. al. (2021) chegaram após a análise de dois livros didáticos em iorubá (um de matemática e o outro de leitura) produzidos no quadro da implementação da iniciativa ELAN-África: são de qualidade decepcionante e apresentam problemas de representação gráfica dos tons da língua e estruturas sintáticas ininteligíveis, principalmente.

No que concerne ao reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional, a Rede Nacional dos Operadores Particulares para a Promoção da Alfabetização et das Línguas Nacionais (ReNOPAL) organiza, desde sua criação em 2008, a Feira do Livro em línguas nacionais[230].

Em geral, a presença de ações realizadas pelo Benin ou previstas no plano de ação nacional, em relação a cada parâmetro, no quadro do desenvolvimento da iniciativa ELAN-África justifica um bom planejamento, embora seja verdade que o ponto focal beninense, como seus pares, contou com a ajuda da OIF. A organização, além de exigir deles tal plano de ação, os orientou em relação a seu conteúdo, exigindo que ele girasse em torno de 6 eixos adaptáveis: compromisso institucional com a promoção das línguas nacionais; estado da arte,

---

[229] Texto original: « L'exigence politique d'une expérimentation dans les six langues nationales est une spécificité béninoise qui alourdit le dispositif d'expérimentation, mais qui est un gage de succès politique aussi bien pour le Bénin que pour l'Afrique et la Francophonie institutionnelle » (Moussirou-Mouyama, 2013, p. 6).

[230] Disponível em: https://www.eda.admin.ch/countries/benin/de/home/aktuell/news.html/content/countries/benin/fr/meta/news/2017/septembre0/zoom-sur-le-partenaire-beninois--du-mois-doctobre- ; acesso em 21 de dezembro de 2023.

delimitação do projeto; Planejamento linguístico – Atualização/produção de ferramentas pedagógicas; Formação; defesa da iniciativa – comunicação; monitoramento e avaliação.

Em nível continental, as instituições parecem ter cessado de tocar no assunto. Isso pode ser devido à iniciativa ELAN-África, que começou com 8 países em 2012 e que contava 12 participantes em 2018. A situação não é a ideal, mas talvez esse número de países no envolvidos num processo aparentemente sério de introdução de suas línguas nativas na educação escolar tivesse tranquilizado a comunidade africana.

6.2 Resultados

Reitero que o objetivo geral deste trabalho foi identificar as causas do fracasso das tentativas de introduzir as línguas nativas beninenses no sistema educacional formal, desde o início da década de 1970 até hoje e apontar caminhos para solucionar os problemas inferidos. Para tanto, procurei alcançar três objetivos específicos: 1) fazer um levantamento das ações realizadas, ou pelo menos previstas[231], a cada tentativa de introduzir as línguas locais beninenses na educação formal nacional. 2) ponderar o nível de satisfação dessas ações a fim de identificar os parâmetros envolvidos no fracasso das diferentes tentativas. 3) pensar em soluções para resolver os problemas atuais para a concretização dessa política linguística educacional.

Caso ainda seja necessário, esclareço que é a respeito da existência de um planejamento da política linguística educacional em questão e, caso tivesse havido um, da sua pertinência e da sua boa execução que diz esse objetivo. Então, minha análise não foi pensada, por exemplo, para avaliar se o planejamento dos *corpora* das línguas nativas beninenses para sua escolarização foi bem feito no sentido técnico-linguístico ou para examinar a qualidade dos materiais didáticos ou mesmo a pertinência do conteúdo dos cursos de formação dos professores para ensinarem as línguas indígenas beninenses e para ensinar por meio delas. Em vez disso, tratou-se de ponderar se os agentes desse projeto de política linguística educacional pensaram nesses parâmetros que citei assim como nos demais da

[231] Todas as ações previstas em planos de ação são mencionadas, inclusive as sobre as quais não tenho provas de realização, primeiro por não poder afirmar com certeza que não foram realizadas apenas porque eu não achei dados a respeito e, em segundo lugar, para sabermos que se pensou em realizá-las, mas, talvez por falta de recursos humanos, materiais ou financeiros ou por algum outro tipo de impedimento, não foram concretizadas. Saber isso ajuda a evitar que o leitor ou eu mesmo, caia no erro de simplesmente pensar que os responsáveis pelo planejamento ignoram a necessidade ou a importância dessas ações,

matriz que elaborei e se ações foram realizadas nesses sentidos durante as diversas tentativas de sua concretização.

6.2.1 Causas do insucesso das tentativas feitas entre 1972 e 2018

As diversas tentativas de proporcionar para os beninenses uma educação nacional endolingue ou, pelo menos, bilingue, em combinação com o francês, introduzindo as línguas locais na escola, falharam por vários motivos, alguns recorrentes e comuns a todas ou quase todas as tentativas, e outros específicos a determinas tentativas, como é possível ver nas próximas linhas.

6.2.1.1 Período revolucionário de orientação marxista-leninista: 1972-1989

Os dados revelaram que a tentativa desse período foi estorvada por uma classe político-social e interrompida por questões sociopolíticas. Essas questões não podem deixar de ser consideradas como causas ou, pelo menos, como contribuintes das causas, digamos, técnicas e diretas do fracasso da iniciativa. De acordo com os dados, essas últimas se apresentam como segue:

- disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais: nenhum desses tipos de recurso era disponível em quantidade e qualidade suficientes para cobrir a demanda nacional;
- planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar: não foi desenvolvido um sistema de escrita completo, não foi elaborada e instituída uma gramática normativa, o problema terminológico (adaptação dos léxicos das línguas locais beninenses para veicular o conhecimento escolar) não foi resolvido;
- produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas: esses recursos também não existiam em quantidade suficiente (devido à falta dos recursos mencionados anteriormente) nem podiam existir em qualidade satisfatória (devido, em parte, à não resolução do problema de planejamento de *corpus*, pelo menos, para os materiais portadores da linguagem verbal escrita);
- formação de professores: existia uma instituição formadora, a formação era ofertada, mas o preparo dos formadores de formadores é claramente questionável (deviam ter se

improvisado especialistas em alfabetização e em ensino das línguas autóctones beninenses, partindo de sua formação e experiência com o francês); seja como for, o não cumprimento dos três requisitos anteriores inviabiliza uma formação satisfatória;

- reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional: a não realização de um planejamento de *corpus* consequente ou o não desenvolvimento de um sistema de escrito digno do nome também compromete o cumprimento deste requisito. Por outro lado, parece que não se entende que essa presença vai além da circulação das línguas locais beninenses sob forma escrita por meio de livros, jornais escritos e materiais afins.
- monitoramento, balanço e avaliação: toda a reforma somente foi avaliada uma vez, em 1981, sob pressão popular

6.2.1.2 Período da renovação democrática: 1990-2005

Durante este período, o país ficou um quinquênio sob a gestão da classe político-social que prejudicou e interrompeu a tentativa anterior por questões políticas, linguístico-culturais e civilizacionais, e aproximadamente uma década novamente sob a governança do presidente que protagonizou aquela tentativa. Mas já nas atas dos Estados Gerais sobre a Educação de 1990, liderados pela referida classe político-social, havia a declaração da intenção de introduzir as línguas nacionais na educação como disciplinas e como línguas de ensino, tal qual se visava fazer na primeira tentativa. Tratar-se-ia de uma classe incompreendida ou vítima de difamação? De qualquer maneira, ao longo desse período, essa intenção foi seguida de ações, as quais, no entanto, foram muito insatisfatórias ou insatisfatórias no que concerne:

- à preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a iniciativa: nenhuma ação foi realizada, ao que parece;
- ao quadro legal e institucional da iniciativa: a política linguística perdeu peso institucional e legalmente;
- à disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais: esses recursos continuam indisponíveis;
- ao envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional: nenhum dado encontrado;
- ao planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas locais para fins de ensino escolar: problema persistente;

- à produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas: problema persistente;
- à formação de professores: formação inicial inexistente;
- ao reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional: problema persistente;
- e ao monitoramento, balanço e avaliação: nenhum dado encontrado.

Reparemos que a insatisfação das ações se fez notar em relação a todos os parâmetros da matriz. Nenhum requisito foi cumprido nem sequer medianamente.

6.2.1.3 Período anterior à iniciativa ELAN-África: 2006-2011

Quanto ao período anterior à iniciativa ELAN-África, como parâmetros envolvidos no fracasso da política de introdução das línguas indígenas beninenses no sistema educacional nacional, temos:

- a preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a política linguística: ações insuficientes;
- a disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais: recursos provavelmente indisponíveis ainda ou insuficientes;
- o planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas locais para fins de ensino escolar: problema persistente;
- a produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas: problema persistente;
- a formação de professores: formação inicial existente novamente, mas insignificativa (40 horas); além da persistência dos problemas relacionados ao planejamento linguístico e à produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas;
- o reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional: problema persistente;
- e o monitoramento, balanço e avaliação: nenhum dado encontrado.

6.2.1.4 Período da Iniciativa ELAN-África: 2012-2018

Reitero que, após o caso do período revolucionário (1972-1989), esta é a segunda tentativa interrompida.

Apesar de os dados terem deixado transparecer uma boa organização e um bom planejamento das atividades referentes a este período, há parâmetros cujas ações deixam a desejar. São esses parâmetros:

- planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas locais para fins de ensino escolar: problema persistente;
- produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas: o problema anteriormente mencionado persiste, mas, desta vez, completa-se por um amadorismo aparente na produção das versões experimentais dos livros didáticos;
- formação de professores: formação contínua precipitada e superficial (30 dias);
- e reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional: problema persistente.

Em resumo, em quatro tentativas, de 1972 até 2018, os parâmetros "planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas locais para fins de ensino escolar", "produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas", "formação de professores" e "reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional" estiveram envolvidos no insucesso de todas. Os parâmetros "disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais" e "monitoramento, balanço e avaliação" estiveram envolvidos nas três (3) primeiras (somente não estiveram na Iniciativa ELAN-África). O parâmetro "preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a iniciativa", esteve envolvido em duas (1990-2005: era da renovação democrática; 2006-2011: período anterior à iniciativa ELAN-África). E os parâmetros "quadro legal e institucional da iniciativa" e "envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional", estiveram envolvidos apenas na segunda tentativa (1990-2005: era da renovação democrática).

6.2.2 Problemas atuais (2018-2024)

Após a Conferência das Forças Vivas da Nação (1990), o Benin optou pelo liberalismo econômico e político. As diretrizes da educação nacional sendo sempre condicionadas por diretrizes políticas (Boutin, 2004; Benin, 1983), cabe dizer que a educação escolar beninense tomou assumidamente, naquele momento crucial da história do Benin, rumos da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2004; 2017): doravante, os interesses capitalistas e globalistas se tornaram preponderantes na tomada de decisões relativas à educação. A adoção, no início da década de 1990, da Abordagem Por Competências (APC), que fundamenta os chamados Novos Programas de Estudos (NPE), corrobora esse direcionamento dado à educação e à formação dos beninenses desde então.

"A abordagem por competências, pelo menos, na sua versão inicial, vem do taylorismo e da organização do trabalho, em suma, do mundo da indústria[232]" (Boutin, 2004, p. 28). Entretanto,

> [c]ontrariamente ao que aconteceu na área industrial, no âmbito educacional, estabeleceram-se vínculos muito fortes com o construtivismo e mais ainda com o socioconstrutivismo. A tentativa de estabelecer um vínculo entre uma escola centrada nos comportamentos observáveis de inspiração comportamentalista skinneriano e uma escola focada no desenvolvimento cognitivo do indivíduo ganhou um interesse considerável ao longo dos últimos anos. Vários trabalhos continuam sendo realizados nesse sentido, mas seus autores ainda não conseguiram propor pistas de reflexão e de ação que respondam diretamente à expectativas dos agentes sociais ou da área da educação. O debate sobre a questão continua muito vivo pela simples razão de que a missão educativa segue uma lógica diferente daquela da indústria. A missão da escola é preparar os cidadãos de amanhã em todas as suas dimensões (emocional, cognitiva e social); ela não pode limitar-se apenas ao aspecto socioeconómico, ao *homo faber*. Seria um erro reduzir assim o papel que a sociedade lhe confere[233] (Boutin, 2004, p. 29).

Todavia, a elite político-intelectual beninense, às mãos da qual voltaram as rédeas do país em 1990, baseou a reforma chamada Novos Programas de Estudos (NPE), feita naquela

---

[232] Texto original : « Le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie » (Boutin, 2004, p. 28).

[233] Texto original : « Contrairement à ce qui s'est produit dans le domaine de l'industrie, celui de l'éducation a établi des liens très étroits avec le constructivisme et plus encore avec le socioconstructivisme. La tentative d'établir un lien entre une école centrée sur les comportements observables d'inspiration comportementaliste à la B.F. Skinner et une école fondée sur le développement cognitif de l'individu a pris un essor considérable au cours des dernières années. Plusieurs travaux se poursuivent dans ce domaine sans que pour autant leurs auteurs soient parvenus à proposer des pistes de réflexion et d'action qui répondent vraiment aux attentes des intervenants sociaux ou éducatifs. Le débat autour de la question est encore très vif pour la raison toute simple que la fonction éducative répond à une autre logique que celle de l'industrie. L'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale) ; elle ne saurait s'en tenir au seul aspect socio-économique, à l'*homo faber*. Ce serait une erreur de réduire ainsi le rôle que la société lui octroie » (Boutin, 2004, p. 29).

época, nessa abordagem. Minha hipótese para explicar isso é que a adoção da APC foi uma "sugestão" da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)[234], que financiou a reforma, dentro do quadro de "um esforço global de vários doadores para ajudar o Benim no ajustamento estrutural econômico, na melhoria da educação e no desenvolvimento contínuo do esforço do país para criar um sistema de governo democrático e responsável[235] (Chabot, 1996, p. 29). O que esperar de uma agência pública de um país capitalista como os Estados Unidos, um dos protagonistas da trama institucional imperial do mundo para a qual Quijano (2002) chamou a atenção? Como explica o sociólogo peruano (2002) existe uma trama institucional imperial formada por alguns Estados-nação, as entidades intergovernamentais de controle e de exercício da violência, as entidades intergovernamentais e privadas de controle do fluxo mundial de capital (financeiro em especial), as grandes corporações globais, trama institucional que constitui, em realidade, um tipo de governo mundial invisível (Quijano, 2002). Dessa maneira, a educação nacional beninense, responsável pela formação do capital humano, que é um elemento estratégico sensível e fundamental para o Benin como nação, foi entregue numa bandeja de ouro a predadores mundiais por parte da elite político-intelectual beninense cegada pela modernidade/colonialidade (Mignolo, 2004; 2017).

Desde então, a lógica moderna, liberal, capitalista e tecnicista está oficialmente presente no sistema educacional. As disciplinas, as áreas e os cursos científicos e técnicos são extremamente valorizados socialmente em detrimento das humanidades. A formação profissional, voltada para a satisfação das necessidades do mercado de trabalho, principalmente o global, leva grande vantagem sobre a formação cidadã — esta cujos benefícios não são diretamente faturáveis, pecuniários. Mas, pelo menos, isso não impediu que o poder público viesse tomando a iniciativa de introduzir as línguas locais na educação, algo contrário aos interesses do bloco imperial moderno. Apego dos beninenses pelas suas línguas e culturas? Não que, com a educação acontecendo nas línguas nativas beninenses, o papel da escola não pudesse ser reduzido à formação de "mão de obra não pensante". Mas seria uma fagulha em meio às trevas da modernidade. O Benin não perderia absolutamente tudo. Porém, entre 2007, ano em que o 1° Fórum Nacional de Educação recomendou a introdução das línguas na escola, e 2018, ano em que a Iniciativa ELAN-África foi suspensa

---

[234] A USAID é um órgão do governo dos Estados Unidos que opera sob a supervisão do presidente, do Departamento de Estado e do Conselho de Segurança Nacional.

[235] Texto original: "…part of an overall multi-donor effort to assist Benin in economic structural adjustment, improvements in education and continued development of the country's effort to create a democratic and accountable system of Government." (Chabot, 1996, p. 29).

no Benin, a preocupação principal era a resolução do problema de mau desempenho escolar por parte dos estudantes, a redução dos altos índices de repetência e de abandono escolares. Então pensou-se em associar as línguas locais ao francês. O fato é que, como as línguas locais beninenses sobreviveram ao processo colonial e são as línguas mais usadas quotidianamente pelo povo beninense, e o francês não é bem dominado, não houve outra saída. A alienação linguística teria continuado se não fosse por isso? Tudo indica que sim. Uma das provas disso é que, com relação à última tentativa (ELAN-África: 2012-2018), havia a intenção de apenas usar as línguas indígenas beninenses como auxiliares na aprendizagem do francês: após o guia de orientação sobre a abordagem biplurilíngue da leitura-escrita (2013)[236], voltada para a melhoria das capacidades de comunicação oral e escrita dos estudantes tanto em francês como em línguas autóctones beninenses, em 2014 foi publicado um guia de orientação sobre a abordagem biplurilíngue ELAN para o ensino do francês (AFD et. al., 2014)[237]. E isso não parece ter incomodado as autoridades beninenses. Mas a partir de 2018, a situação piorou ainda mais.

Com efeito, em 2016, o Excelentíssimo Senhor Patrice Athanase Guillaume Talon foi eleito presidente da República do Benin, para um mandato de 5 anos. Como plano de governo, ele veio com o que ele denomina Programa de Ações do Governo (PAG). Na síntese do PAG 2016-2021 apresentada ao povo beninense, nenhuma menção foi feita às línguas nacionais! Em 2018, o poder executivo suspendeu a participação do Benin da iniciativa ELAN-África. O plano do setor de educação pós 2015 (2018-2030) fala sobre a alfabetização e a educação dos adultos em línguas indígenas beninenses, mas não diz nada sobre a introdução destas no sistema de educação formal, nem no volume 1 nem no 2 (Benin, 2018). O decreto n° 2018–208 de 06 de junho de 2018 revoga o decreto n° 2015–483 de 07 de setembro de 2015, que regulamenta as atribuições, a organização e o funcionamento do Conselho Nacional de Educação, e que, no seu artigo 4, atribuiu a esse órgão ligado à Presidência da República, entre outras, a responsabilidade de "garantir a introdução das línguas nacionais nos diferentes níveis de ensino do sistema educacional formal em articulação com o Ministério da Cultura e Alfabetização[238]" (Benin, 2015, p. 2). No novo decreto que regulamenta as atribuições, a organização e o funcionamento do Conselho

[236] Versão em francês disponível em: https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=37981; acesso em 10/02/2024.
[237] Versão em francês disponível em: https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=37980; acesso em 01/02/2024
[238] Texto original : « veiller à l'introduction des langues nationales dans les divers ordres d'enseignement du système éducatif formel en liaison avec le Ministère chargé de la Culture et de I'Alphabétisation » (Benin, 2015, p. 2)

Nacional de Educação (o decreto n° 2018–395 de 29 de agosto de 2018), não há nada sobre as línguas nacionais beninenses.

Atualmente, o PAG 2021-2026, referente ao segundo mandato desse presidente[239], está em execução e também não diz nada sobre o destino das línguas nativas beninenses, pelo menos não em sua versão sintetizado disponibilizada para o povo beninense. Assim, para as línguas locais beninenses, o período de 2018 para cá está sendo o pior desde 1971[240] no que diz respeito à sua introdução na educação formal. A questão saiu completamente da agenda política nacional, pois nem a oposição parece se incomodar muito com isso. Se vejo o projeto escolar Promoção dos talentos e reforço das capacidades no setor cultural (PAG 2021-2026) como sinal de que não estamos galopando em direção a uma educação e uma formação puramente tecnicistas e desumanizantes — acreditando que por trás dele há mais do que interesses turísticos, econômicos —, por outro lado, o presidente Patrice Talon não esconde que optou por dar prioridade ao ensino e à formação técnicos e profissionais (Présidence Bénin, 2023).

Então, além dos problemas técnicos persistentes até a última tentativa, também temos, desde 2018, um problema manifestamente político e, consequentemente, ideológico. Em verdade, esse "novo problema" pode ser a manifestação de outro(s): colonialidades ou a consciência, por parte da classe política atual, da importância de uma boa educação para o desenvolvimento de uma nação, ignorando, no entanto, a importância das línguas indígenas beninenses para uma boa educação no Benin, embora eu reconheça que o que sejam desenvolvimento e uma "boa" educação para cada um depende de suas convicções ideológicas. Ao dizer colonialidades, refiro-me, por um lado, ao desprezo das línguas autóctones beninenses, acreditando ainda no que os colonizadores disseram sobre elas, como estratégia de colonização: que as línguas africanas não têm potencial para serem línguas de educação formal, de ciência moderna, de tecnologia moderna etc. Como disse Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (1952), os povos colonizados acabam assimilando os discursos de estigmatização e se sentem inferiores; acabam desdenhando suas culturas, suas línguas e seus povos e sonham em ser semelhantes aos seus colonizadores. Por outro lado, faço alusão à conivência dos políticos com os protagonistas do novo padrão de poder mundial (Quijano, 2000, 2002), por interesses pessoais, convertendo o Estado beninense em uma

---

[239] Desde 2021, o Benin instaurou o cargo de vice-presidente atualmente ocupado pela Excelentíssima Senhora Mariam Chabi Talata, a qual não faz parte do governo conforme a disposições legais referentes ao cargo.

[240] A *ordonnance* nº 7-28 CP/MEN de 24 de junho de 1971, que regulamenta a Lei de Orientação da Educação Nacional é o primeiro texto oficial que encontrei sobre a introdução das línguas indígenas beninenses no sistema educacional formal.

estrutura institucional de administração local dos interesses do bloco imperial mundial (Quijano, 2002).

6.2.3 Ideias para a solução dos problemas atuais identificados

A importância de analisar todas as tentativas de introdução das línguas nativas beninenses na educação formal nacional, e não apenas a última tentativa ou a situação atual da questão, reside na possibilidade de aprender com os erros do passado. No entanto, não faria sentido buscar soluções para problemas do passado, a não ser que persistam até os presentes dias. É por isso que proponho soluções apenas para os problemas da atualidade.

Começarei pelo problema político, pois é o ponto de partida de todo o processo oficial de passagem da situação S1 para a S2: a decisão oficial de fazer isso. Se os decididores de determinado território não consideram insatisfatória sua situação linguística ou a consideram insatisfatória, mas por algum motivo não fazem nada em relação a isso, nada se fará oficialmente. Então observa-se um silêncio total a respeito do assunto como é o caso agora no Benin.

Ao fazer a descrição hipotética do problema político no Benin atualmente, mencionei três pontos: a ignorância da importância das línguas locais beninenses para uma boa educação no Benin e duas formas de colonialidade. Com relação ao primeiro ponto, é preciso que o povo beninense, diretamente ou por meio de seus representantes na Assembleia Nacional, exija seus direitos educacionais e linguísticos, valendo-se dos inúmeros motivos sociolinguísticos, psicoafetivos, socioafetivos, psicopedagógicos, didáticos etc. que pesquisadores beninenses e internacionais (Poth, 1988; Lüdi, 2006; Sanogo, 2008; Ahissou, 2012; Gnaho, 2013, 2020; Kpoholo, 2014; Chaffa, 2014; Tariq Khan, 2014; Şahin, 2018 etc.) elencam para justificar a necessidade e a urgência de introduzir as línguas autóctones beninenses na educação formal. Isso se faz ainda mais necessário devido à mudança de regime político que ocorreu em 2016 no Benin, regime com o que aparentemente não tem havido um diálogo nacional a respeito da questão. Do mesmo modo, a resolução dos problemas de colonialidades terá que passar pela exigência, por parte do povo beninense, de uma gestão decolonial da nação beninense.

Do ponto de vista técnico, os problemas persistentes desde a primeira tentativa (1972-1990) até a última (2012-2018) são: planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas locais para fins de ensino escolar, produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas, formação de professores, e reforço da presença das línguas

indígenas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional. Por outro lado, excetuando a questão política da suspensão da participação do Benin, foram exatamente esses os parâmetros problemáticos durante a experimentação da iniciativa ELAN-África, apesar da ajuda da OIF e companhia. Assim, os considero os principais aspectos técnicos problemáticos do Benin em matéria de introdução das línguas locais beninenses na educação formal. Diga-se de passagem, são questões interligadas: o planejamento linguístico é o pilar central de toda a política linguística educacional em questão; sem ele, não há material didático nem produções escritas que prestem e, sem os três, não há formação de professores digno do nome. No entanto, apenas não darei sugestões sobre o "envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional" e o "monitoramento, balanço e avaliação" por não haver necessidade. Quanto ao primeiro, os dados mostram que as autoridades beninenses não hesitam em envolver a comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional. A respeito do segundo, é verdade que os achados revelam que ele está envolvido no fracasso de três das quatro tentativas, mas duas dessas vezes (1990-2005: era da renovação democrática; 2006-2011: período anterior à iniciativa ELAN-África), não havia um projeto concreto de escolarização das línguas nativas beninenses em andamento. Eram apenas ações soltas nesse sentido. Não havia nada a ser monitorado, balanceado ou avaliado. Além disso, quando decidirem realmente concretizar a política linguística em foco, as autoridades beninenses farão bem isso, como já se demonstraram capazes de fazer ao executar planos de ação de outras políticas nacionais.

6.2.3.1 Preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a iniciativa

Durante comunicações de sensibilização do povo beninense, é preciso levá-lo a perceber que desprezamos as línguas africanas em geral, e as beninenses em particular, e a entender como chegamos a isso.

Com efeito, é necessário explicar à massa popular beninense que esse desdém que sentimos por nossas línguas é resultado de estratégias de imperialismo e de colonização. Que a língua possui um poder de dominação extremamente potente, que é a chave do imperialismo cultural, social, político e econômico (Loris, 2012), devido à sua relação com a cultura, com a consciência histórica, com as identidades etc. Que, em matéria de políticas territoriais expansionistas de tipo imperial, a força física (militar) é insuficiente e precisa ser reforçada pelo poder de submissão extremamente forte, intransigente e insuspeitado das palavras (Loris, 2012). Que, por isso tudo, a dominação territorial é inevitavelmente acompanhada pela

dominação linguística — se esta não antecede a essa —, dominação linguística esta que é fruto e que também é mantida por uma política de alienação linguística dos indivíduos dominados ou a serem dominados (Loris, 2012), e que não foi diferente durante a colonização francesa do Daomé. Como explica a autora,

> [a] apropriação de um território ou a sua colonização — sob todas suas formas — inclui sempre uma política linguística pensada para, por um lado, impor a língua dos colonizadores e, por outro, fazer desaparecer a dos colonizados. A política linguística parece assim tornar-se sinónimo de política territorial, pois ambas se tornam inseparáveis neste caso particular. Parece evidente que para dominar um território e controlá-lo eficazmente seja necessário impor a sua língua. O fato de a língua da metrópole ser ensinada e falada, de ela ter um carácter obrigatório na gestão dos assuntos públicos, de todos serem obrigados a sabê-la para poder trabalhar na administração pública, e para poder ocupar cargos importantes no setor público como no privado, de a língua do colonizador se tornar uma marca de prestígio, de sucesso social quando é falada pelos colonizados, é uma das características mais marcantes da dominação colonial[241]" (Loris, 2012, p. 42-43).

Assim, o colonizado é proibido de falar sua própria língua — muitos beninenses se lembrarão disso e do *signal* —, e o fato de falar uma "outra" língua, uma língua que não seja a do colonizador, é percebido como um ato político, como uma tentativa de resistência, como um ato de rebelião[242]" (Loris, 2012, p. 44-45). Paralelamente à interdição, emprega-se também a estratégia de depreciação das línguas dos colonizados no âmbito do discurso, coisa que estes acabam assimilando.

Uma vez a colonização vencida, resquícios dessas políticas linguísticas de alienação do colonizado ainda "imperam" (colonialidades) ou elas são perpetuadas sob formas maquiadas (neocolonização). É dessas estratégias e de seus vestígios que sofrem as línguas locais beninenses ainda hoje, e é necessário que a sensibilização descontrua as contraverdades disseminadas sobre as línguas africanas à época. Isso significa levar a massa popular a entender o seguinte.

---

[241] Texto original: « L'appropriation d'un territoire ou sa colonisation – et ce sous toutes ces formes –, inclut toujours une politique linguistique censée, d'un côté, imposer la langue des colons et qui tend, de l'autre, à faire disparaître celle des colonisés. La politique des langues semble ainsi devenir synonyme de politique territoriale, car l'une et l'autre deviennent inséparables dans ce cas particulier. Il semble aller de soi que pour dominer un territoire et le contrôler efficacement il faille y imposer sa langue. Le fait que la langue de la métropole soit enseignée, parlée, qu'elle ait un caractère obligatoire dans le traitement des affaires publiques, que chacun soit forcé de la parler pour travailler dans les administrations, et dans les hauts rangs des secteurs public et privé, que la langue du colon devienne une marque de prestige, de réussite sociale, quand elle est parlée par le colonisé, est un des traits les plus marquants de la domination coloniale… » (Loris, 2012, p. 42-43).

[242] Texto original : « …le fait de parler une langue « autre », une langue qui n'est pas celle du colon est perçu comme un acte politique, comme une tentative de résistance, comme un acte de rébellion » (Loris, 2012, p. 44-45)

Quando se menciona a questão da introdução das línguas indígenas beninenses no sistema educacional formal, nossas colonialidades nos levam a perguntar-nos se elas têm potencial para desempenhar esse papel (Chaffa, 2014; Hermann Batamoussi, 2014; Ayamou, 2013; Gnaho, 2013; Ahissou, 2012; Aïzandjènon, 2009). Falar da capacidade das línguas africanas de servirem como língua de instrução é falar da sua aptidão para transmitir satisfatoriamente as noções das áreas do conhecimento escolhidas (por quem e segundo que critérios?) para fazerem parte da oferta educacional sob forma de disciplinas ou cursos. Obviamente, quando surge a assunto, a atenção está mais voltada para o conhecimento científico e tecnológico.

O que grande parte da população africana, e beninense em particular, não sabe é que toda língua é capaz de servir para tudo e que nenhuma nasce particularmente científica, tecnológica ou artística. Tudo depende dos usos que se fazem das línguas. É difícil acreditar nos próprios olhos ao ler os argumentos que Brunet-Jailly (1991) usa para justificar seu "*bouleversement culturel*" (revolução cultural), que ele diz ser a condição *sine qua non* para o desenvolvimento da África, mas ele está certo quando afirma que a "capacidade de criar novas formas para designar inequivocamente fenómenos recentemente observados ou compreendidos é inseparável das atividades que se relacionam com esses novos objetos"[243] (Brunet-Jailly, 1991, p. 323). Isto é, as línguas somente adquirem a capacidade de transmitir as noções, os significados relacionados como um setor de atividade sendo utilizadas para a comunicação durante e em torno dessa atividade. E apenas isso basta: começar a usar determinada língua como instrumento de comunicação ao realizar a atividade cujo campo lexical queremos desenvolver nessa língua. No caso da escolarização dessa língua, um pontapé inicial por parte de linguistas especialistas em neologização pode ser necessário, mas o resto virá da dinamicidade das línguas, que nada mais é do que a dinamicidade das mentes de seus usuários. Foi provavelmente assim que o egípcio antigo se desenvolveu como língua científica, artística e tecnológica antes de alimentar — como afirmou Cheikh Anta Diop durante a conferência que ele deu em 1984, em Niamey (Níger), sobre o tema "Contribuições da África Negra para a Civilização Universal" — o grego antigo e depois o latim (Afrique Réveillée, 2021). E é destes últimos que as línguas românicas herdaram a maior parte da sua capacidade de expressão científica, tecnológica e artística, que enriqueceram, mais tarde, no contato com outras línguas, como foi por exemplo o caso do português e do espanhol com o

[243] Texto original: La « capacité à créer des formes nouvelles pour désigner sans ambiguïté des phénomènes nouvellement observés ou nouvellement compris est indissociable des activités qui portent sur ces objets nouveaux » (Brunet-Jailly, 1991, p. 323)

árabe na Península Ibérica. Nesses casos, são a atividade e a terminologia que a acompanha que foram transmitidas pelos africanos aos ocidentais, diga-se de passagem. Contudo, esse não é o único processo pelo qual uma língua enriquece seu léxico.

É perfeitamente possível dotar as línguas africanas de termos científicos e tecnológicos modernos, se for essa nossa vontade. Várias línguas do mundo, inclusive as africanas, já incorporam naturalmente, por exemplo, palavras inglesas desde a massificação dos serviços e produtos da tecnologia digital, sem que as tecnologias sejam necessariamente transferidas. É bem possível ampliar os léxicos das línguas africanas, incluindo as beninenses, utilizando diversas formas de criação de neologismos: as múltiplas formas de empréstimo linguístico e os vários processos de formação de palavras (derivação, composição, onomatopeia, hibridismo etc.), respeitando o funcionamento dessas línguas e mantendo sua essência.

Outra coisa importante a fazer, além das comunicações de sensibilização, é valorizar as línguas nativas beninenses por meio de um planejamento de *status* que as coloque como línguas de esferas importantes da vida social beninense: administração pública, no mercado de trabalho, justiça etc. Feito isso, pouco será necessário fazer em nível de comunicação para convencer os beninenses, pois, então, a iniciativa da introdução dessas línguas na educação fará mais sentido. Voltarei sobre isso ao falar de planejamento linguístico posteriormente.

6.2.3.2 Quadro legal e institucional da iniciativa

Se o sucesso da política linguística de introduzir as línguas nativas do Benin no sistema educacional formal dependesse apenas do seu quadro legal, a iniciativa provavelmente já teria se concretizado há algum tempo, embora ainda houvesse necessidade de melhorias em alguns aspectos. No entanto, como já apontei na subseção anterior, é preciso melhorar o *status* dessas línguas para poder garantir a adesão do povo beninense, o que é, primordialmente, uma questão político-legal. Em verdade, a condição de línguas sem prestígio, de línguas marginalizadas no mercado de trabalho e na gestão oficial dos assuntos públicos, desmotiva o povo beninense em relação à política linguística em análise. Tal promoção das línguas autóctones beninenses poderia iniciar-se pela sua oficialização em âmbito nacional. Caso isso não for viável, em razão da sua multiplicidade, algumas delas podem ser valorizadas de outras formas. Pode-se, por exemplo, conferi-lhes o *status*, garantido na constituição e em outros textos legais nacionais, de língua de trabalho; da justiça (oralmente e por escrito); e ou de administração pública, de comunicação oficial e de

cerimônias oficiais, em escala regional ou menor. Em poucas palavras, torna-las línguas institucionais sem elas serem necessariamente oficiais em nível nacional.

No plano institucional, podemos melhorar as iniciativas para que haja, para cada passo importante do processo, uma instituição dotada com os recursos humanos, financeiros e materiais necessários. Dei alguns exemplos de instituição no capítulo de metodologia. Muitas das estruturas criadas no passado não existem mais. A tarefa consistiria em reabrir aquelas que precisam sê-lo e criar as novas que se fazem necessárias, tudo de acordo com a necessidades atuais.

Uma instituição sociolinguística indispensável neste tipo de situação, à qual preciso dar destaque aqui, é a academia da língua. Quando se pretende instrumentalizar e institucionalizar a língua como o Benin manifesta a vontade de fazer, não há como prescindir de uma instituição cultural e de regularização linguística como uma academia.

6.2.3.3 Disponibilidade ou mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais

A disponibilidade de recursos humanos, financeiros e materiais sempre foi um problema durante toda a história dessa política linguística educacional no Benin. O apoio da OIF e companhia reduziu o impacto desse problema durante a última tentativa: a iniciativa ELAN-África. Mas a que preço? Essas instituições tinham um interesse evidente: a manutenção do francês como língua de ensino (e as funções decorrentes dessa), nem que seja dividindo esse *status* com as línguas autóctones beninenses, por meio do que chamam educação biplurilíngue, antes que os países ditos francófonos da África superassem sozinhos os desafios que empecilham a introdução de suas línguas na escola, e acabassem excluindo o francês. Como admite a OIF ao descrever a finalidade e os objetivos da iniciativa ELAN-África no website do projeto, "o que se constata é que a língua da educação nos países francófonos da África Subsaariana (francês) é pouco ou nada compreendida pelos estudantes e, portanto, muitas vezes a causa do abandono e do fracasso escolares"[244]. A presença do francês é claramente forçada, já que não estamos diante de uma situação de assimilação linguística expandida, como é o caso do português e do espanhol na América Latina. Parece haver um trato não verbalizado, que em palavras daria o seguinte: vamos ajudá-los a introduzir suas línguas na sua educação formal e, em compensação, a nossa língua, que não

[244] Texto original : « le constat est que la langue d'enseignement des pays d'Afrique subsaharienne francophone (le français) est peu ou pas du tout comprise des élèves et donc souvent la cause d'abandons et d'échecs scolaires ». Disponível em: https://elan-afrique.org/elan-cest-quoi/finalite-et-objectifs; acesso em 07/08/2021.

tem motivos consistentes de estar ali, terá que ser língua de ensino também. Um argumento muito usado para justificar a manutenção do francês é que serve como janela sobre o mundo. Se é verdade que ela tem essa vantagem sobre as línguas locais beninenses atualmente — e não nos esqueçamos que isso não tem nada de um resultado do curso natural dos acontecimentos históricos, mas, sim, é fruto de ações humanas, planejadas pelo bloco imperial mundial; é uma manifestação do imperialismo linguístico moderno (Quijano, 2002) —, não é verdade que, para ter essa utilidade no Benin, ela precisa ser língua de ensino, nem mesmo para fins de estudos no exterior. Há inúmeros beninenses estudando com sucesso em vários países não francófonos do mundo, depois de aprender as línguas desses países autodidaticamente ou em cursos de idiomas no Benin, ou mesmo após sua aprendizagem por instrução formal em contexto de imersão nesses países. Eu mesmo sou um exemplo disso.

Além disso, instituições e organizações como a OIF, o FMI, o Banco Mundial, a UE são estruturas do bloco imperial mundial (Quijano, 2002) e nunca é uma boa ideia envolvê-las na gestão da educação de uma nação. Em qualquer tipo de empreendimento, quem financia controla e sabemos quais são os interesses do bloco imperial mundial capitalista: que a educação nos países periféricos (Quijano, 2002) seja de baixa qualidade, no que diz respeito à formação de cidadãos que pensam, para que as populações não possam ter criticidade. Dessa forma serão mais úteis para fazer girar a economia mundial, como dizem, e o bloco não correria o risco de perder o controle sobre o trabalho, seus recursos e seus produtos (Quijano, 2002). O que interessa os beneficiários da ordem mundial atual é a formação de mão de obra barata ávida para emigrar para os países do centro (Quijano, 2002) para fazer os trabalhos que os habitantes desses países não querem fazer; a formação de empregados formados para enriquecer mais os magnatas a troca de centavos por meio do trabalho assalariado. É exatamente por isso que o falecido antigo presidente do Benin Mathieu Kérékou dizia que o Benin tinha que contar primeiro com seus meios, e a solução continua sendo essa.

6.2.3.4 Planejamento linguístico (de *status* e de *corpus*) das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar

Sendo o Benim um país multilíngue, é preciso escolher uma ou algumas das línguas indígenas beninenses para serem introduzidas no sistema educacional porque não é viável utilizar todas elas. Mas a questão da escolha dessa(s) língua(s) levanta problemas (Vodounon-Hagbè, 2014; Ahissou, 2012). Pelo menos é isso que se lê na literatura sobre a iniciativa de instaurar a educação endolingue no Benin. No entanto, em realidade, na perspectiva de

educação em língua materna, que eu defendo e recomendo aqui, compreenderemos que esta preocupação é inexistente porque não há escolha a fazer. Minha postura — que é também a da UNESCO desde 1953 e de Tariq Khan (2014) — é a educação na língua materna para todos, "sem distinções irrelevantes entre línguas oficiais/não oficiais, nacionais/regionais/locais, majoritárias/minoritárias ou línguas modernas/arcaicas" (ONU, 1998, p. 12). Tal proposta poderia suscitar reações de vários tipos, mesmo entre colegas linguistas, porque a impressão que tenho é que vários pesquisadores beninenses não consideram, nem por um instante, a possibilidade de se utilizarem todas as línguas nacionais no sistema educacional. Parece haver certo receio quanto à utilização de tantas línguas quanto forem necessárias para uma educação de qualidade. Acostumados com a educação monolingue em sintonia com o monolinguismo oficial, herança colonial, quando pensamos em tal alternativa, talvez vislumbremos uma situação linguística incontrolável tanto no interior da educação nacional quanto nas suas relações com a gestão do Estado, assim como com as demais esferas da vida social em que se utiliza a língua oficial e ou a língua da escola. É verdade que, na lei de orientação da educação nacional de 2003 (Lei nº 2003-17 de 11 de novembro de 2003) e na de 2005 (Lei n°2005-33 de 6 de outubro de 2005), que modifica a primeira, o corpo legislativo nacional afirma que a educação formal acontece em francês, em inglês e em línguas nacionais enquanto apenas o francês é a língua oficial do país. No entanto, não se parece fazer muito bem a distinção entre a(s) língua(s) da educação nacional e a(s) língua(s) do Estado em contexto de multilinguismo, pensando que a(s) língua(s) da escola devem corresponder rigorosamente à(s) língua(s) do Estado. Além disso, talvez também consideremos sobre-humana a tarefa de adaptar todas as línguas autóctones beninenses para a sua utilização como veículos dos conhecimentos modernos. Por fim, não falta quem considere excessivamente elevado o custo econômico de tal tarefa (Tohinnou, 2014; Brunet-Jailly, 1991). Nas próximas linhas tentarei chamar a atenção para uma série de considerações relativas a cada um destes pontos para apoiar a minha proposta.

Dada a relação que existe entre elas, abordarei juntamente a questão do possível caos na educação e a da relação entre a língua de instrução e a língua oficial. Como sustenta Tariq Khan (2014), a pertinência da escolha da língua de ensino deve ser avaliada em função da sua eficácia no desempenho desse papel e não com base em considerações políticas ou econômicas. Assim, se a(s) língua(s) oficial(ais), por razões óbvias, não pode(m) estar ausente(s) na escola — como língua(s) de ensino ou pelo menos como disciplina(s) —, podemos perfeitamente utilizar para o ensino línguas não oficiais em escala nacional, se necessário. Desta forma, entra na discussão a questão da educação bilíngue/multilíngue

(língua materna – língua(s) nacional(ais) e ou oficial(ais), o que é a coisa mais normal num contexto multilíngue como o Benim. Aliás, o ideal, segundo a UNESCO (ONU, 1998, 2000, 2003, 2008), é a educação multilíngue, baseada na língua materna. Nesse sentido, sugiro a combinação da língua materna do aluno, da ou de uma das línguas oficiais nacionais[245] e de uma língua de trabalho africana da União Africana. As outras línguas do mundo que apresentem um interesse considerável para o país podem ser ensinadas como disciplinas, sem esquecermos que a aprendizagem e o uso de qualquer língua do mundo é um direito linguístico internacional de todo ser humano (ONU, 1998). Desta forma, mataríamos vários coelhos com uma só cajadada: melhorar a oferta educacional nacional, salvaguardar e promover o patrimônio linguístico-cultural nacional (o que constitui uma forma de participar da preservação da diversidade linguística e da cultura mundial), favorecer a cooperação internacional na África.

Sobre a imensidão da tarefa de preparação de todas as línguas nacionais para poder utilizá-las no sistema educativo nacional, é um desafio, uma missão, um dever que os linguistas nativos de cada língua irão cumprir com a mão no peito e o coração transbordando de alegria e de orgulho. E nem todos começarão do zero. Com efeito, seguindo os passos da antiga escola beninense nesta área (os professores Georges Guédou , Bienvenu Akoha, Médard Bada, Basile Hounkpatin , Toussaint Yaovi Tchitchi , Maxime da Cruz, Blaise Djihouéssi , Flavien Gbéto , Hounkpati Capo etc.), a Faculdade de Letras, Línguas, Artes e Comunicações (FLLAC), emanação da antiga Faculdade de Letras, Artes e Ciências Humanas (FLASH), da Universidade de Abomey-Calavi (UAC) recebe todo ano jovens pesquisadores beninenses preocupados com a questão. Assim, alguns realizam suas pesquisas de conclusão de curso sobre a questão da introdução das línguas nacionais no sistema de ensino formal [246] e outros sobre a descrição dessas línguas[247]. Trabalhos de lexicologia são conduzidos sobre as línguas locais beninenses, principalmente estudos comparativos com o francês (Gnanguènon,

---

[245] De acordo com Roger Gbégnonvi, ex-ministro da Alfabetização e da Promoção das Línguas Nacionais, em 2007, o ex-presidente Boni Yayi consultou seu ministério sobre quais línguas nativas beninenses poderiam ser escolhidas como línguas nacionais, no sentido de línguas oficiais ou do Estado na minha opinião, para fazer a "unidade linguística". O referido ministério então lhe propôs quatro (04): *fɔn*, iorubá, *dɛndi*, *baatɔnu*. Previa-se que, uma vez oficializadas ou transformadas em línguas do Estado, saber ler e escrever em, pelo menos, uma delas, além do francês, seria uma das condições de acesso à função pública. Com relação à Educação, o *dɛndi* e o fɔn seriam ensinados no Ensino Médio I (4 primeiros anos), e o irubá e o *baatɔnu*, Ensino Médio II (3 últimos anos). A ideia era que no final do ensino médio, os beninenses soubessem ler e escrever, além de suas respetivas línguas maternas, caso não fosse uma das escolhidas, outras quatro línguas nativas beninenses (Benin Eden TV, 2018).

[246] Vodounon-Hagbè (2014), Tohinnou (2014), Chaffa (2014), Gnaho (2013), Ayamou (2013), Ahissou (2012), Aïzandjènon (2009) etc.

[247] Idohou (2014), Dossou (2015), Hounnou (2015), Alaza Djafor (2009), Hounzangbé (2010), Bonou-Gbo (2013, 2016), Sodji (2012) etc.

2014; Alidou, 2015). Esforços em planejamento linguístico são realizados (Hermann Batamoussi, 2014), principalmente a criação de elementos de representação gráfica como o EpChos[248], o alfabeto Gbekoun[249], o Fɔnxwì ou Ɬɔʜɣɯì (Sinsin, 2020). Além disso, ensaios gramaticais para as línguas nativas beninenses também são produzidos tanto por nacionais (Gnanguènon, 2014) como por estrangeiros (Lefebvre e Brousseau, 2002; Morley, 2011). Por outro lado, softwares, teclados virtuais e aplicativos (Teclado das línguas beninenses[250], Tradutor Automático FFR[251], Fongbe – Aprenda a língua[252]etc.) também são desenvolvidos por programadores beninenses a fim de contribuir para a promoção das línguas indígenas beninenses.

Quanto ao custo, retomo as palavras de Oriol Ramon i Mimó, Secretário-Geral do Comitê de apoio à Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, quando se pronunciou sobre a mesma questão, mas falando da importância de preservar a diversidade linguística mundial:

> Quando falamos em preservação da diversidade linguística e no direito de todas as comunidades de viverem com sua língua, menciona-se frequentemente o custo econômico que isso pode implicar. Mas, dever-se-ia avaliar também o custo econômico da substituição das línguas:
> Quanto custa a marginalização?
> Quanto custa a perda dessa ferramenta de adequação ao meio que é a língua?
> Quanto custa o ensino que utiliza código inadequado com o meio em que acontece?
> Quanto custa a pseudo-aprendizagem de línguas dominantes que não o prepara para um uso real?
> Quanto custa...?[253] (ONU, 1998, p. 16)

---

[248] Source: https://myafricainfos.com/epchos-le-tout-nouvel-alphabet-independant-pour-ecrire-les-langues-africaines/?fbclid=IwAR1WBLqWyYwMYz3r5rsVjE7FdB3TegUmi-Oibjysd7Wn5J4ukxpMAXArAyI. Acesso em 07/02/23

[249] Disponível em: https://fr.wikipedia.org/wiki/Gb%C3%A9koun. Acesso em 23/01/2024

[250]Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fulbertodev.clavierfongbe&hl=fr&gl=US&pli=1. Acesso em 23/01/2024

[251]Disponível em: https://arxiv.org/abs/2003.12111. Acesso em 23/01/2024

[252]Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.allinone_benin.fongbe.fongbe&hl=fr. Acesso em 23/01/2024

[253]Texto original : « Quand on parle de préservation de la diversité linguistique et du droit de toutes les communautés à vivre avec leur langue, souvent on fait appel au coût économique que ceci pourrait comporter. Il faudrait néanmoins aussi évaluer le coût économique de la substitution des langues :
« Combien coûte la marginalisation ?
« Combien coûte la perte de cet outil d'adéquation au milieu qu'est la langue ?
« Combien coûte l'enseignement qui utilise un code inadéquat à son environnement ?
« Combien coûte un pseudo-apprentissage de langues dominantes qui ne prépare pas à un usage réel ?
« Combien coûte... ?» (ONU, 1998, p. 16). Disponível em: https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_frances.pdf. Acesso em 23/01/2024

Estes custos são obviamente inestimáveis porque implicam cumprir a improvável tarefa de calcular o valor financeiro dos danos, principalmente imateriais e às vezes inimagináveis, causados pela marginalização das línguas africanas em áreas vitais, ao que devemos acrescentar as despesas financeiras feitas para remediar em vão os problemas acarretados por essa marginalização (formação precária, repetência escolar, reprovações em exames nacionais, abandono escolar) e as consequências desses problemas (desemprego, delinquência juvenil, emigração clandestina para países ditos de primeiro mundo etc.).

Por fim, sobre o planejamento de *status*, não basta promover as línguas indígenas beninenses apenas na educação. Isso deve ser feito em todas as esferas sociais que impactam profundamente a vida dos beninenses. A valorização dessas línguas em todos os setores da vida social irá reforçar o trabalho de preparação, pois o fato de elas não terem *status* valioso algum também desencoraja bastante o povo.

Quanto ao planejamento de *corpus*, os dados indicam que a ideia que se tem disso ou do que seja um sistema de escrita se limita à criação de um alfabeto. Recomendo que o INALA ou a academia das línguas beninenses, se ela for criada, desenvolva um sistema de escrita completo e normativo, e que ele seja oficializado por lei, como expliquei no capítulo de metodologia. Paralelamente, tal instituição deve trabalhar seriamente sobre a adaptação lexical que exige o objetivo que estamos perseguindo. Então, devemos parar de querer resolver o problema de complementação lexical das línguas nativas beninenses no momento em que estamos produzindo materiais didáticos, evitando, assim, que cada um invente palavras de acordo com sua imaginação. A criação de neologismos nas línguas autóctones beninenses, para satisfazer as demandas terminológicas das diferentes áreas da atividade humana presentes no Benin de hoje, deve ser confiada a linguistas especialistas em neologização.

Para mais, considero úteis para as reflexões sobre o desafio sociolinguístico em discussão nesta tese as seguintes colocações de Hamel (2010), ao falar do ensino bilíngue no contexto geográfico latino-americano. O autor afirma que

> durante as tentativas latino-americanas de introduzir as línguas indígenas historicamente não escritas em sistemas de ensino bilíngues, percebeu-se que não bastava dotar essas línguas de alfabetos ou padronizá-las para que elas pudessem ser utilizadas em sala de aula. Era obrigatório levar em conta os sistemas de comunicação assimétricos e, sobretudo, os sujeitos e suas relações com as línguas, seus costumes, suas atitudes e suas perspectivas, para poder criar uma educação bilíngue de sucesso. É por isso que parece primordial não reduzir o objeto à língua como sistema, mas partir de uma conceituação sociolinguística mais ampla, que

> inclua tanto os agentes como as verdadeiras formas de existência das línguas na comunicação, as práticas discursivas e os textos[254] (Hamel, 2010, p. 2-3).

Parece-me relevante ter isso em mente e levá-lo em consideração ao tentar adaptar as línguas indígenas beninenses à comunicação escolar, a qual está estreitamente ligada à comunicação em inúmeras outras esferas da vida social que impactam consideravelmente as vidas dos beninenses.

6.2.3.5 Produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas

Os dados indicam que os materiais didáticos e as ferramentas pedagógicas e tecnológicas em línguas nacionais se resumem a livros didáticos. Mas eles vão muito além. É um fato que são poucos os materiais didáticos e as ferramentas pedagógicas e tecnológicas portadores de linguagem verbal que são produzidos diretamente para fins didáticos como o livro didático é. Em sua grande maioria, eles são desenvolvidos para outros fins e posteriormente didatizados por alunos e professores, ou são feitos para outros e para fins didáticos ao mesmo. Mas, como o livro didático, há livros de gramática, jogos educativos, dicionários, mapas geográficos, mapas do corpo humano etc. Por outro lado, para o início da presença dessas línguas na escola formal, seria providencial pensar em produzir nelas os materiais e as ferramentas (de tecnologia digital e análoga) portadores de linguagem verbal que sabemos que são geralmente didatizados: histórias em quadrinhos; filmes; programas de computador; livros literários; materiais auditivos, visuais e audiovisuais sobre assuntos variados etc.

Logicamente, nada pode ser feito adequadamente nesse sentido antes do planejamento de *corpus* das línguas em questão. A produção desses recursos deve ser confiada então a especialistas de cada área, os quais terão que seguir geralmente as normas linguísticas resultantes do planejamento de *corpus*, exceto em casos de usos criativos da língua. Especialistas em linguística e em didática não são a priori especialistas em produção de materiais didáticos.

---

[254] Texto original : « Dans les tentatives latino-américaines d'introduire les langues autochtones historiquement non écrites dans les systèmes d'enseignement bilingue, on a compris qu'il ne suffisait pas de doter ces langues d'alphabets ou de les standardiser pour qu'elles soient utilisées dans les salles de classe. Il fallait obligatoirement tenir compte des systèmes asymétriques de communication et, surtout, des sujets et de leurs rapports aux langues, de leurs coutumes, de leurs attitudes et de leurs perspectives pour parvenir à créer un enseignement bilingue réussi. Voilà pourquoi il semble primordial de ne pas réduire l'objet à la langue en tant que système, mais de partir d'une conceptualisation sociolinguistique élargie, qui inclut aussi bien les acteurs que les véritables formes d'existence des langues dans la communication, les pratiques discursives et les textes » (Hamel, 2010, p. 2-3).

6.2.3.6 Formação de professores

A formação de professores para o ensino das línguas locais beninenses ou para o ensino de outros tipos de conhecimento por meio delas não pode continuar sendo circunstancial como foi no caso da iniciativa. Também não convém apenas separar uma carga horária para as línguas nacionais (por exemplo as 40h reservadas à disciplina "Línguas Nacionais" em 660h de carga horaria total da formação inicial nas ENI). Como no caso da formação para o ensino das línguas europeias (francês, inglês, alemão, espanhol...) deve haver cursos superiores de formação inicial e contínua de professores para ensinar as línguas autóctones beninenses. O preparo dos professores de outras disciplinas para ensinar nessas línguas se fará ao longo dos seus estudos, como é o caso de toda língua de ensino.

6.2.3.7 Reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional

Os dados indicam que as ações realizadas a fim de reforçar a presença das línguas locais beninenses sob forma escrita em todo o território nacional não passam da publicação de alguns livros, principalmente de contos e de provérbios, e da tradução de panfletos de sensibilização sobre a saúde ou a agricultura. Primeiramente, lembro que o que precisamos é que, além de estarem oralmente presentes, as línguas autóctones beninenses estejam também presentes sob forma escrita em todo o território nacional. Os livros e afins viajam, atravessam esse espaço e até vão além, mas isso não é suficiente. Além de serem veiculados sob essa forma por livros, precisamos ver essas línguas escritas em placas de sinalização de trânsito, em placas toponímicas, em documentos oficiais, em letreiros das instituições públicas, em notas fiscais, na imprensa escrita, em *outdoores*, em monumentos, em notas de dinheiro, em comprovantes, em bulas de remédio, em placas de setor de produtos de estabelecimentos como supermercados e farmácias, em placas informativas de museus, em quadros de aviso de cinemas, em resumo, em todos os lugares onde se lê apenas o francês hoje.

Voltando aos livros, é um fato que as línguas locais beninenses não são línguas planejadas para o propósito escolar há décadas ou séculos e difundidas por meio de vários gêneros textuais verbais escritos, que queremos introduzir na escola agora. E a produção de obras escritas em quantidade suficiente para satisfazer as demandas da escolarização de uma língua costuma ser uma tarefa coletiva de toda a comunidade falante dessa língua, resultado das práticas de leitura e de escrita em que se envolve espontaneamente um número

considerável de praticantes da referida língua. O que somente será possível nas línguas nativas beninenses após vários anos de alfabetização e de ensino das variantes escritas desses idiomas. Como não nos convém esperar tanto tempo, sugiro que o Estado crie o que vou chamar aqui de capital bibliográfico literário inicial em línguas indígenas beninenses para os primeiros anos até que esse "novo letramento [seja] incorporado às convenções e conceitos acerca da comunicação já existente na cultura" beninense (Street e Bagno, 2006, p. 475) e que o gênio criativo desse povo comece a produzir espontaneamente dessa forma. É a mesma coisa que o que eu disse em relação aos materiais e às ferramentas (de tecnologia digital e analógica) portadores de linguagem verbal escrita geralmente didatizados.

Esse capital bibliográfico literário inicial em línguas indígenas beninenses se constituirá inevitavelmente de traduções, mas também de criações subvencionadas dos poucos escritores capazes de contribuir nesse momento inicial. Tais escritores podem ser encontrados no meio acadêmico ou detectados por meio de concursos de escrita premiados abertos ao público beninense em geral. Esse início pode se caracterizar por certa precariedade. Nada garante que o Daté Atavito Barnabé-Akayi, a Paulina Chiziane, o João Guimarães Rosa, o Florent Couao-Zotti ou a Ken Bugul da literatura escrita em línguas autóctones beninenses fará parte dessa primeira geração de escritores; mas também não é impossível.

Resumindo, começar por um plano de ação consequente, baseado, por exemplo, na matriz que eu criei, reduzirá as chances de a próxima tentativa falhar como as anteriores.

6.3 Discussões

No que concerne ao período anterior à iniciativa ELAN-África (2006-2011) e o período da renovação democrática (1990-2005), não encontrei nenhum dado sobre o parâmetro "Monitoramento, balanço e avaliação". Isso não quer dizer que nenhuma ação tenha sido realizada nesse sentido. No entanto, acredito ser lógico eu pensar que, não havendo um plano de ação definido de escolarização das línguas nativas beninenses nesses períodos, senão apenas ações soltas nesse sentido, não havia etapas previstas para fazer isso. Todavia, as ações soltas deviam ser acompanhadas de alguma forma. De toda forma, como disse no capítulo de metodologia, diante da ausência total de dados, cabe a hipótese de que muito pouco foi feito. Dito isso, após meus comentários sobre os dados tratados e tabulados, os quais estimei mais oportuno fazer imediatamente após eles e não aqui nas discussões dos resultados, cairia na redundância se tentasse discutir a parte dos resultados que diz respeito às causas do insucesso das diversas tentativas de introdução das línguas nativas beninenses na

educação formal nacional que eu identifiquei. Assim, me limitarei nas linhas seguintes a discorrer sobre as ideias de solução que eu propus e que podem passar a impressão equivocada de que eu apoio o culto à escola e ao conhecimento científico, à supremacia da cultura da escrita e da leitura da palavra (Freire e Campos, 2014), a cisão entre a população em geral e os especialistas de tal ou tal área do conhecimento etc.

O ser humano é um ser social porque precisa viver com seus pares, dizia Aristóteles. Ele é incompleto fora da sociedade. No entanto, para viver em sociedade é preciso uma preparação, que se dá por meio da educação, conforme afirma Durkheim na sua obra pedagógica *Éducation et Sociologie* (Educação e Sociologia), na qual o sociólogo define a educação como

> a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão preparadas para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais que dela exigem tanto a sociedade política como um todo quanto o meio específico para o qual a criança é particularmente destinada[255] (Durkheim, 1922, p. 2-3).

Além disso, a educação está onipresente na sociedade, como afirma Brandão (1981) nos seguintes termos:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (Brandão, 1981, p. 7)

Essas palavras do educador não apenas dizem respeito à ubiquidade da educação nas nossas sociedades como também evidenciam o fato que ela é vasta, multidirecional, recíproca e que não existe uma educação, senão existem educações. Essas educações costumam agrupar-se em categorias: educação formal, educação não formal e educação informal.

De acordo com Gohn (2006), a educação informal é "aquela que os indivíduos [recebem] durante seu processo de socialização — na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados" (Gohn, 2006, p. 28). Nesse tipo de educação, "os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de

[255] Texto original: « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1922, p. 2-3).

massa, etc." (Gohn, 2006, p. 29). Transcorre "em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados" (Gohn, 2006, p. 29). "[N]ão é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado." (Gohn, 2006, p. 30).

Por sua vez, a educação não-formal

> capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades [de quem] dele participa. [...] A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.". (Gohn, 2006, p. 29-30)

Geralmente, ela é promovida por grupos sociais, organizações não governamentais, instituições religiosas, movimentos sociais etc. O terceiro tipo de educação, a educação formal, ainda segundo Gohn (2006), é a desenvolvida nas escolas, em instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais, com conteúdos historicamente sistematizados e normatizados por leis, metodologias usualmente planificadas previamente e tempo, regras e padrões comportamentais definidos. Para a autora, ela exige "pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades", órgãos superiores etc., "tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento" (Gohn, 2006, p. 30). Dessa maneira, é possível já imaginar que de todas as modalidades, a educação formal ou escolar, a que me interessa nesta tese, é a mais recente. De acordo com Lima et. al. (2019) ela surgiu

> com o advento do capitalismo, com a grande alteração na forma de produção, saindo do campo, de processos artesanais, para a cidade em decorrência da industrialização. Esse novo processo de produção passou a exigir conhecimentos específicos e científicos, que não podiam ser adquiridos de forma natural, como ocorria no campo, tais conhecimentos deveriam ser ensinados de forma sistematizada" (Lima et al., 2019, p. 272).

Capitalismo, industrialização, conhecimento cientifico são conceitos que vão evocar para o leitor atento as considerações que apresentei anteriormente nesta tese sobre a

modernidade. A escola, como espaço reservado para a educação formal, sem dúvida, é uma instituição da modernidade europeia. Ela foi pensada para

> tolher a cultura do sujeito que entrava por aqueles muros e, não apenas podar, como também produzir uma nova cultura, criando-se a falácia do "letramento como salvação", uma vez que o letramento apenas ocorreria com sujeitos escolarizados ou que se propusessem a integrar-se na sociedade hegemônica, abdicando-se – forçosamente – de sua história, cultura e sua sociedade sem mesmo se apercebendo disso. Sutilmente, então, instaurou-se que a escola, como instituição social formal, é necessária para adquirir conhecimento válido e salvar os "iletrados", visto que o conhecimento destes seria ainda débil e aquém de uma "sociedade moderna" (Dering, 2021, p. 74).

Inserida via manipulação ou imposta violentamente a quem tentava resistir à sua implantação, a escola foi uma peça central da colonização e do colonialismo europeus (Loris, 2012), sobreviveu à eliminação desse último como ordem política explícita (Quijano, 1992) e atualmente está a serviço da colonialidade. Assim, com o advento da educação formal/escolar, baseada na racionalidade científica, os conhecimentos produzidos pelos agentes sociais que promovem as educações ditas informal e não formal são subalternizados e somente são válidos quando se tornam científicos (Dering, 2021). É o que Mignolo (2004) chama de totalitarismo cientifico. Mas o problema não é apenas a invalidação dos saberes e conhecimentos populares; os conhecimentos do mundo também foram racionalizados, classificados e hierarquizados de forma que o conhecimento científico-racional ocidental está no topo e nenhuma outra abaixo dele nessa hierarquia imperial tem validade (Dering, 2021; Mignolo, 2017; Lander, 2005; Mignolo, 2004; Quijano, 2002).

Posto tudo o que precede, chamo a atenção agora para o fato de que, quando falamos em introdução das línguas locais beninenses na escola, é de uma escola onde impera essa lógica, essa organização epistêmica e epistemológica do mundo que estamos falando, pois é essa a origem do sistema educacional beninense, que foi implantado durante o processo colonial europeu[256], e até hoje não mudou muita coisa[257]. Então cabe a seguinte pergunta: por

[256] De acordo com Garcia (1971), o desenvolvimento da escolarização no Daomé (atual Benin) conheceu três grandes períodos: o primeiro — que abrange praticamente toda a segunda metade do século XIX — foi protagonizado por missionários religiosos europeus, cuja missão (oficialmente, a de evangelizar os autóctones de onde chegassem) era inseparável da expansão da instrução; o segundo período — que se estende do final do século XIX até 1940 — viu a aparição de uma educação oficial e laica, a única que beneficiou de financiamento nesse período, em decorrência da separação das Igrejas e do Estado por lei em 1905; e o terceiro, que parte de 1940 e durante o qual os governos coloniais optaram por uma política de colaboração com as missões, com financiamento de suas escolas. Considerando o ano de publicação do trabalho de Garcia, podemos inferir que esse terceiro período durou, pelo menos, até 1971, sem esquecermos que a independência já tinha sido proclamada havia mais de uma década.

que um nativo desse território dominado, preocupado pela sua liberação, como também pela de cada canto colonizado do mundo, do jugo do imperialismo ocidental, e ciente da origem, da natureza e do papel dessa escola apoia tal iniciativa, ao se propor a tentar identificar e contribuir para solucionar os problemas que empecilham sua realização? Em resposta, eu pergunto se o Benin pode se permitir, agora no século XIX, simplesmente banir a escola ocidental, subtrair-se à globalização, se manter à margem da modernidade? Uma resposta afirmativa realista sem inúmeros poréns indesejáveis não me parece possível. Seria difícil descordar de Aníbal Quijano quando ele diz que "[s]eria inútil ou, pior, derrotada de antemão, toda tentativa de luta pela simples restauração do que tem sido destruído ou modificado" (Quijano, 2002, p. 24) e que um caminho possível seria "livrar-se dos vínculos da racionalidade/modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar, e em última instância, com todo o poder não constituído na livre decisão de pessoas livres" (Quijano, 1992, p. 20). Além do mais, nem tudo é ruim na escola, na globalização nem na modernidade.

Em realidade, eu vejo na introdução das línguas nativas beninenses na escola uma chance que nós, beninenses, estaríamos dando a nós mesmos de salvar as nossas línguas, que estão correndo riscos graves a médio e longo prazos, e o que ainda pode ser salvo das nossas culturas e identidades coletivas. Por outro lado, além dessa justiça linguístico-cultural-identitária, a iniciativa também pode ser uma oportunidade para instaurar uma escola decolonial. Para isso, já existe o Programa Nacional de Edificação da Nova Escola (Benin, 1983), que apenas teríamos que atualizar, além de tomar os seguintes cuidados:

- após o planejamento das línguas autóctones beninenses para fins de ensino escolar, teríamos que tomar cuidado para que suas variedades que nascerem desse processo não sejam mais do que isso (apenas variedades) e não as únicas formas ou as mais prestigiosas dessas línguas;
- "a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador" (Paulo Freire, 1967, p. 110);
- quem não souber escrever as línguas nativas beninenses não deve ser tratado como inferior a quem souber fazê-lo;

[257] A tentativa de descolonizá-la, democratizá-la e popularizá-la a partir de 1972 (Benin, 1983) fracassou justamente por causa das colonialidades que aprisionavam e ainda aprisionam a mente de uma parte considerável do povo beninense.

- “a escola deve ser um espaço-potência, que instigue aos conhecimentos e não apenas reproduza um conhecimento como verdade” (Silva; Dering, 2019, p. 62).
- por mais que aconteça nas línguas indígenas beninenses, o letramento escolarizado[258] pode continuar sendo colonial se ele for considerado superior aos outros, se for o único que pode dar ascensão social, que pode “salvar” o sujeito (Dering, 2021). Em vez disso, podemos promover “um letramento que compreenda o sujeito em seu corpo e em sua voz, e [que não impeça] que esse corpo e essa voz tenham uma relação de simetria epistêmica com outros corpos e vozes e, por assim ser, dialoguem, em uma interação horizontal do conhecimento. Não há conhecimento superior ou inferior, há conhecimentos diferentes” (Dering, 2021, p. 194-195).
- a educação nacional deve formar primeiro cidadãos que trabalham e não trabalhadores que cuja cidadania se resume a votar e pagar impostos.

[258] Letramento escolarizado é um conceito criado por Dering (2021) para se referir ao letramento centralizado no conhecimento científico que impera na escola formal e que está a serviço da camada social dominante, mantendo e promovendo as colonialidades por trás da modernidade (do poder, do saber, do ser, do gênero etc.). Dessa forma, ele faz parte do modelo pedagógico criado pela modernidade e “se ancora, principalmente, na ideia grafologocêntrica do conhecimento, em que a escrita, particularmente a impressa, molda uma sociedade evoluída e molda até o ensino de leitura. Assim, por mais que considere que [o sujeito que chega à escola] tenha bagagem(ns), ela não ganha destaque frente aos modelos de ensino na perspectiva desse letramento escolarizado e, ainda, essa perspectiva silencia e destrói vozes que fogem ao padrão da modernidade/colonialidade” (Dering, 2021, p. 192).

7 CONCLUSÕES

No meu estudo, que relato nesta tese, interessei-me, em um primeiro momento, pelas causas do insucesso da introdução das línguas nacionais na educação formal do Benin desde a década de 1970 até hoje. Em linhas gerais, seus resultados apontaram para causas político-ideológicas, escassez de recursos e causas de ordem técnica ou procedimental, ao longo da história da política linguística educacional pesquisada. As primeiras podem ser resumidas como segue: elite político-intelectual alienada como obstáculo; promessas políticas acompanhadas de ações tímidas que levam a duvidar da intenção introduzir as línguas locais beninenses na educação e, ultimamente, manifesta falta de vontade política de fazê-lo.

Quanto à escassez de recursos, os achados indicam que os meios financeiros sempre faltaram, e, consequentemente, os materiais (infraestruturas, equipamentos, materiais didáticos e outros) também. Com relação aos recursos humanos, a insuficiência de profissionais qualificados para cada aspecto da implementação da política linguística em questão evidenciou-se.

No que concerne às causas de tipo técnico, as principais reveladas pela pesquisa são: a ausência, em alguns casos, de um plano de ação consequente e completo para a execução da política linguística educacional; a ausência de planejamento linguístico das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar; falta de produção de materiais didáticos de qualidade e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas adequadas; não oferta de cursos de formação de professores ou formação precária; não reforço da presença das línguas autóctones beninenses sob forma escrita em todo o território nacional.

Direta ou indiretamente, essas causas foram apontadas também por Ligan (s/d), Adjéran et. al. (2021), Gnaho (2020), Ayamou (2013), Gbaguidi et. al. (2013), Djihouessi e Gado (2010), entre outros pesquisadores. Gnaho (2020) fala em falta de vontade política e uma certa precipitação, as quais eu enxergo como causas primárias, que originaram as que minha pesquisa revelou; entendido que a falta de vontade política pode esconder colonialidades e que a questão da precipitação pode ser, em verdade, uma questão de (má) organização.

Em um segundo momento, e por fim, o estudo também buscou trazer ideias de solução que poderiam considerar-se viáveis diante de tais causas. As soluções propostas para resolver esses problemas visam não apenas a resolver os problemas técnicos imediatos, mas também a lidar com as questões políticas e ideológicas subjacentes para garantir uma mudança efetiva e sustentável no sistema educacional beninense, tais como: o povo beninense, por um lado,

exigir seus direitos educacionais, linguísticos, culturais e identitários por meio de representação parlamentar ou mobilização popular; e, por outro, eleger governantes e representantes parlamentares comprometidos com os interesses linguístico-culturais e educacionais da população, entre outros. Não seria luxuoso também procurar eleger líderes, no mínimo, cientes das colonialidades que caracterizam a ordem mundial atual em geral, e a vida nacional em particular.

Como propostas para solucionar os problemas técnicos, sugiro que se comece fazendo um planejamento da execução da política linguística educacional (plano de ação) baseado, por exemplo, na matriz que eu criei. Dessa forma, principalmente, seria feito um planejamento linguístico das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar, investir-se-ia na produção de materiais didáticos de qualidade e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas adequadas, a formação de professores seria aprimorada, e a presença das línguas autóctones beninenses sob forma escrita seria reforçada em todo o território nacional, entre outras ações prévias que diminuiriam as chances de a iniciativa fracassar novamente.

A importância da pesquisa reside no fato de, além de abordar uma questão altamente relevante que é a introdução das línguas nacionais no sistema educacional formal do Benin — questão crucial para entender também os desafios linguísticos e educacionais enfrentados por países “ex-“colônias francesas, eu analiso por meio dela mais de meio século de tentativas e fracassos nesse processo, oferecendo uma visão abrangente e aprofundada do problema. Ao fazer uma contextualização histórica das políticas linguísticas educacionais do Benin desde a independência, apresentando também movimentos mais amplos de descolonização e emancipação africanos a cada época, a pesquisa oferece também uma compreensão mais rica do assunto. A variedade de fontes, incluindo documentos oficiais, relatórios de reuniões internacionais e materiais didáticos, garante uma ampla gama de informações relevantes para os objetivos da pesquisa. Ao destacar os impactos negativos da política linguística atual no sistema educacional beninense, a pesquisa motiva um debate renovado e ação futura para resolver esses problemas, visando melhorar a educação e preservar a diversidade cultural e linguística. Ela também integra contribuições teóricas recentes, tais como os estudos decoloniais, que enriquecem a compreensão do problema e ajudam na proposta de soluções inclusivas e culturalmente sensíveis. Dessa forma ela possui um potencial de impacto. Por fim, o estudo apresenta aplicabilidade prática. A matriz de análise que eu propus pode servir como guia para a avaliação ou a concepção de políticas linguísticas educacionais não apenas no Benin, mas também em outros países com desafios linguísticos comparáveis.

Entretanto, reconheço que o estudo apresenta certas limitações. Por exemplo, não me é possível ter certeza de ter coletado todos os dados disponíveis nos fundos de arquivo físicos e eletrônicos das instituições envolvidas e muito menos os dados que não foram documentados ou conservados. Outro ponto é que a matriz que criei e usei para analisar as tentativas de introdução das línguas locais beninenses na educação formal ainda precisa ser completada por um instrumento de avaliação, válido e confiável, da adequação das ações realizadas ou a ser realizadas nesse sentido e do seu nível de satisfação, com critérios inequívocos para cada parâmetro. Voltarei sobre isso em um futuro trabalho de pesquisa, mantendo-me aberto a, ou melhor, contando com contribuições alheias ao mesmo tempo.

Para mais, as seguintes ideias de pesquisa podem levar a resultados que inspirarão políticas e práticas educacionais pertinentes no Benin e em outros contextos com desafios linguísticos semelhantes:

- Estudos sobre alfabetização em línguas nativas beninenses: realizar pesquisas específicas sobre os métodos e abordagens mais eficazes para a alfabetização em línguas locais beninenses. Isso pode incluir estudos comparativos com outras abordagens de alfabetização e investigações sobre como adaptar os métodos existentes para atender às especificidades linguísticas do Benin.
- Pesquisas sobre ensino em e de línguas autóctones beninenses como primeiras línguas: investigar as práticas e experiências de ensino dessas línguas no contexto beninense. Isso pode incluir estudos de caso de ONGs, associações ou comunidades que implementaram, com sucesso, programas de ensino em ou de línguas indígenas beninenses, e análises das barreiras e facilitadores para a sua implementação. Pesquisas como esta e a anterior são necessárias para prepararmos didaticamente porque, sendo o francês uma língua estrangeira e a única língua do ensino formal até o momento, carecemos de experiência, de base tanto empírica quanto abstrata nesse sentido.
- Análise das abordagens de ensino e do conteúdo dos cursos de formação de professores: investigar a pertinência e eficácia das abordagens de ensino e do conteúdo dos cursos de formação de professores para o ensino das línguas nativas beninenses. Isso pode envolver uma análise comparativa com as necessidades reais dos professores e as demandas do contexto linguístico e educacional do Benin.
- Avaliação da implementação da política linguística educacional: realizar uma avaliação abrangente da implementação da política de introduzir as línguas locais

> beninenses no sistema educacional formal do Benin. Uma avaliação que combine dados documentais e dados coletados via questionários e ou entrevistas a pessoas-chave envolvidas no planejamento ou na implementação da política linguística, e que inclua análises quantitativas e qualitativas dos progressos feitos, dos desafios enfrentados e das lacunas existentes na implementação das políticas linguísticas.

Aliás, não posso deixar de reconhecer aqui que a comunidade científico-acadêmica beninense, solicitada ou não, nunca deixou de fazer sua parte ao longo desse mais de meio século, quer chamando a atenção para o perigo de marginalizar as línguas locais beninenses, quer contribuindo com trabalhos que visam a resolver problemas pontuais relativamente à introdução dessas línguas no sistema educacional formal do país.

Encerro este trabalho reiterando que, por mais que se reúnam todas as condições técnicas, financeiras e materiais necessárias, o sonho do povo beninense de se libertar linguisticamente também, de ver suas línguas na escola e promovidas em outros setores da vida social também, de usufruir totalmente de seus direitos linguísticos, de ver seus filhos sofrerem menos durante seus percursos escolares com o uso de suas línguas primeiras ou pelo menos uma que dominam, nunca será uma realidade enquanto o problema político persistir. E pior do que a falta de vontade política por ignorância das consequências dessa injustiça linguístico-cultural, é a existência de uma vontade política oponente, por exemplo, de decisores a serviço do ex-colonizador ou de novos colonizadores. Mais uma vez, cabe ao povo — e só ele tem o direito e é capaz — esforçar-se para eleger líderes que têm os mesmos interesses que ele ou, pelo menos, eleger representantes parlamentares que os partilhem para servirem de contrapeso.

Diante dos problemas do sistema educacional do Benin e dos desafios que empecilham a introdução das línguas nativas beninenses no ensino formal, é crucial que nos mobilizemos em prol da mudança. Esta tese e os trabalhos de outros beninenses que lutam pela mesma causa constituem um ponto de partida valioso e indicam que é chegado o momento de agir. A ação é necessária para garantir que as soluções propostas se tornem realidade e que os direitos educacionais, linguísticos e culturais de nossa população sejam respeitados e promovidos. Nessa perspectiva, é imperativo lutarmos por mudanças políticas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural do Benin. Líderes e legisladores devem ser pressionados para priorizarem a criação e a implementação de políticas linguísticas inclusivas e eficazes, que garantam o ensino e a preservação das línguas nativas beninenses no sistema educacional.

Não podemos continuar tolerando a negligência política e a inação. A união é fundamental para a ampliação do volume das nossas vozes e para assegurar que as línguas, culturas e identidades beninenses sejam protegidas e celebradas nas escolas e em toda a sociedade beninense. Além disso, é necessário o envolvimento ativo de todos e todas na implementação das soluções propostas. Isso significa apoiar iniciativas que visem a desenvolver materiais didáticos de qualidade, proporcionar formação adequada aos professores e investir recursos suficientes para garantir o sucesso do ensino das línguas indígenas beninenses.

Portanto, minha expectativa é que cada um dos leitores desta tese se engaje ativamente nesta causa e se torne mais um defensor incansável dos direitos educacionais, linguísticos, culturais e identitários do povo beninense. Juntos, podemos criar um futuro em que as nossas línguas não sejam ameaçadas pelos avanços imperialistas de outras, em que todas as nossas culturas sejam valorizadas e em que todas as nossas crianças tenham acesso a uma educação que reflita verdadeiramente quem somos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ACCT ; CERDOTOLA. **Présentation et ordre du jour**. Conférence internationale sur le thème ‘’La recherche linguistique/l'emploi et l'enseignement des langues en Afrique : les moyens de renforcer la coopération entre les États’’. Yaoundé : ACCT, 1983. Disponível em: https://archives.au.int/handle/123456789/5960. Acesso em: 11 dez. 2023.

ADJERAN, M. ; IDOHOU, B. H. I. ; BASSABI SAMA CHRISTOPHE, J. ; AHOUANMAHOUE, M. ; ADJERAN, M. e AKA, R. O. Représentations des langues nationales/français, et effets de leurs contacts chez les élèves, les enseignants et les parents : implications pour les enseignements-apprentissages bilingues innovants. **Revue des Sciences du Langage et de la Communication (ReScillaC)**, v. 13, p. 10-35, 2021.

AFD, MAE (France), AUF, OIF. **Guide d’orientation à l’approche bi-plurilingue ELAN de l’enseignement du français**. Paris : AFD, MAE (France), AUF, OIF, 2014.

AFRIQUE REVEILLEE. **Apport de l'Afrique Noire à la Civilisation Universelle par le professeur Cheikh Anta Diop.** YouTube, 19 août 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7vwWX84UujA. Acesso em: 19 fev. 2024.

AGBOTON, F. Introduire les langues nationales béninoises à l’école : comment ? pour quoi faire ? Didacticiens et linguistes se donnent la main pour réussir le projet. **Cahiers d’Études Linguistiques**. n° 13, p. 47-62, juin 2017.

AHISSOU, J. V. **Introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin et méthodologie de la gestion du multilinguisme**. 2012. Monografia (Especialização em Didática de Línguas) – Université d’Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2012.

AHOLOUKPE, B. **Plan d’action de l’initiative ELAN-Afrique du Bénin (2012-2015)**. Cotonou : MEMP, s/d.

AÏZANDJENON, C. **L’enseignement de la mathématique en fɔngbe** : un levier pour la promotion des langues nationales béninoises. 2009. Dissertação (DEA em Linguística) – Université d’Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2009.

ALAZA DJAFOR, I. **Étude morphologique du verbe lɔkpa**. 2009. Dissertação (DEA em Linguística) – Université d’Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2009.

ALIDOU, A. **La lexicologie du verbe en booyã**. 2015. Dissertação (DEA em Linguística) – Université d’Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2015.

AMADOU SANNI, M. e ATODJINOU, C. M. **État et dynamique des langues nationales et de la langue française au Bénin.** Québec : Observatoire démographique et statistique de l’espace francophone/Université Laval, 2012. Disponível em: https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef_assani_web.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

AMOUSSOU, N. H. **La bibliothèque nationale et la lecture publique** : l'expérience du Bénin et schéma d'amélioration. 1979. Monografia (Diploma Superior de Bibliotecários) - École Nationale Supérieure de Bibliothécaires, Lyon, 1979. Disponível em:

https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/62907-bibliotheque-nationale-et-la-lecture-publique-l-experience-du-benin-et-schema-d-amelioration.pdf?telecharger=1. Acesso em: 14 fev. 2023.

ANDRADE SANTOS, L. Aula 1: Introdução à história do século XIX. *In*: CESAD. **História Contemporânea I**. Material Didático do curso de graduação em História da Universidade Federal de Sergipe, 2015, p. 7-24. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalago/08391802122015Historia_Contemporanea_I_Aula_1.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

AYAMOU, H. P. **Introduction des langues nationales dans le système éducatif formel béninois** : étude comparée de deux stratégies. 2013. Monografia (Especialização em Didática de Línguas) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2013.

BABA-MOUSSA, A. R. Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs. **Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs**, Paris, n. 12, p. 111-131, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cres/2332>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BANQUE AFRICAINE DE DEVELOPPEMENT (BAD). Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). **Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs**. Tunis: ADEA, 2010. Disponível em: https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Africa/fr/policy_guide_sep_web_fr.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

BENDER, P.; DUTCHER, N.; KLAUS, D.; SHORE, J.; TESAR, C. 2005. **In Their Own Language**: Education for All. Education Notes. © World Bank, Washington, DC. Disponível em: http://hdl.handle.net/10986/10331. Acesso em 20/01/20.

BENIN e UNESCO. **Étude analytique de la situation de l'alphabétisation au Bénin dans le cadre de ''LIFE''**. Cotonou, Accra: MCAPLN, UNESCO, 2009. Disponível em: https://docplayer.fr/109208443-Etude-analytique-de-la-situation-de-l-alphabetisation-au-benin-dans-le-cadre-de-life.html. Acesso em: 14 fev. 2023.

BENIN e UNESCO. **La question enseignante au Bénin** : un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable. Dakar: UNESCO, Pôle de Dakar, 2011. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217150. Acesso em: 4 dez. 2023.

BENIN EDEN TV. **L'alphabétisation et l'insertion des langues maternelles dans le système éducatif béninois**. YouTube, 10 de setembro de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4_NEHQpPZY0. Acesso em: 26 dez. 2023.

BENIN ; AUF ; OIF ; AFD. **Évaluation de la phase 2 d'IFADEM au Bénin**. Termes de référence – Appel d'offres. Cotonou : Paris : BENIN ; AUF ; OIF ; AFD, s/d. Disponível em: https://vdocuments.mx/valuationdelaphase2daifademaubnin-termesderfrencepourlavaluationexternedaifadem.html. Acesso em: 14 fev. 2023.

BENIN. **Arrêté n° 467-CIMESRS/DGM/SP du 20 juillet 1984**, portant création et organisation du Centre National de Linguistique Appliquée. Disponível em: https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/benin-arrete467-1984.htm. Acesso em: 2 nov. 2023.

BENIN. **Décret n° 2005-794 du 29 décembre 2005**, portant création, attributions, organisation et fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/decret-2005-794/. Acesso em: 20 dez. 2023.

BENIN. **Décret n° 2006-163 du 31 mars 2006**, modifiant l'article 4 du décret n° 2005-794 du 29 décembre 2005, portant création, attributions, organisation et fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/decret-2006-163/download. Acesso em: 20 dez. 2023.

BENIN. **Décret n° 2007-443 du 02 octobre 2007**, portant attributions, organisation et fonctionnement du Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/decret-2007-443/download. Acesso em: 19 nov. 2023.

BENIN. **Décret n° 2008-576 du 20 octobre 2008**, portant approbation de la 6ème édition de l'alphabet des langues nationales béninoises. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/decret-2008-576/download. Acesso em: 8 nov. 2023.

BENIN. **Décret n° 2009-243 du 09 juin 2009**, portant attributions, organisation et fonctionnement du Ministère de la Culture, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/decret-2009-243/. Acesso em: 8 nov. 2023.

BENIN. **Décret n° 2012-538 du 17 décembre 2012**, portant attributions, organisation et fonctionnement du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/decret-2012-538/. Acesso em: 03 dez. 2023.

BENIN. **Décret n° 2013-453 du 08 octobre 2013**, portant attributions, organisation et fonctionnement du Centre Béninois de la Recherche Scientifique et Technique (CBRST). Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/decret-2013-453/. Acesso em: 14 fev. 2023.

BENIN. **Décret n° 2015-483 du 07 septembre 2015**, portant attributions, organisation et fonctionnement du Conseil National de l'Education. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/decret-2015-483/. Acesso em: 14 fev. 2024.

BENIN. **Décret n° 2018–395 du 29 août 2018**, portant attributions, organisation et fonctionnement du Conseil National de l'Education. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/decret-2018-395/. 14 fev. 2024.

BENIN. **Décret n° 95-354 du 14 novembre 1995**, portant statut, attributions, organisation et fonctionnement de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE). Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/decret-1995-354/. Aceeso em: 3 fev. 2024.

BENIN. **Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003**, portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/loi-2003-17/. Acesso em: 18 nov. 2023.

BENIN. **Loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005**, portant modification de la Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003, portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/loi-2005-33/. Acesso em: 18 nov. 2023.

BENIN. **Loi n° 91-006 du 25 Février 1991**, portant Charte Culturelle en République du Bénin. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/loi-91-006/download. Acesso em: 18 nov. 2023.

BENIN. Ministère de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales. **Tendances récentes et situations actuelles de l'éducation et de la formation des adultes (EdFoa)** : rapport national du Bénin. Rapport présenté au CONFINTEA VI Brésil 2009. Cotonou : Ministère de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales, 2008.

BENIN. Ministère de l'Éducation Nationale. **Actes des États Généraux de l'Éducation**. Cotonou : Ministère de l'Éducation Nationale, 1990. Disponível em: https://www.infre-benin.org/repertoire-download.html?file=files/INFRE/biblio/Actes%20des%20%C3%A9tats%20g%C3%A9n%C3%A9raux%20de%20l%27%C3%A9ducation.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

BENIN. Ministère de l'Éducation Nationale. **Programme national d'édification de l'École Nouvelle**. Cotonou : Ministère de l'Éducation Nationale, 1983 (Ed. 2). Disponível em: https://infre-benin.org/repertoire-download.html?file=files/INFRE/biblio/ECOLE%20NOUVELLE%201975%20INFRE.pdf Acesso em: 14 fev. 2023.

BENIN. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. **Arrêté 2015 n° 792/MESRS/CAB/DC/SGM/DRFM/DRH/CBRST/SP du 20 octobre 2015**, portant attributions, organisation et fonctionnement de l'Institut National de Linguistique Appliquée (INALA).

BENIN. Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. **Note de service n° 1857/MEMP/DC/PF-ELAN-B/SILNSEF/SP** du 20 août 2013.

BENIN. Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. **Note de service n° 2818/MEMP/DC/IGPM/SP** du 12 décembre 2013.

BENIN. Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. **Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030)**. Tome 1. Porto Novo : MEMP, 2018. Disponível em: https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-10-gpe-benin-esp.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

BENIN. Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. **Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030).** Tome 2 : annexes. Porto Novo : MEMP, 2018. Disponível em: https://infre-benin.org/repertoire-download.html?file=files/INFRE/biblio/PLAN%20SECTORIEL%20DE%20L%E2%80%99EDUCATION%20POST%202015_2018-2030_Tome%202_ANNEXES.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

BENIN. Ministères en charge de l'éducation. **Plan décennal de développement du secteur de l'éducation actualisé** : phase 3/2013-2015. Cotonou : Ministères en charge de l'éducation,

2013. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/fr/2013/plan-d%C3%A9cennal-de-d%C3%A9veloppement-du-secteur-de-l%C3%A9ducation-actualis%C3%A9-phase-3-2013-2015-annexes. Acesso em: 26 nov. 2023.

BENIN. Ministères en charge de l'éducation. **Plan décennal de développement du secteur de l'éducation 2006-2015 (PDDSE).** Tome 1. Tome 2 : Plan d'action. Cadrage macro-économique et financier. Cotonou: Ministères en charge de l'éducation, 2013. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/fr/2006/plan-d%C3%A9cennal-de-d%C3%A9veloppement-du-secteur-de-l%C3%A9ducation-2006-2015-pddse-tome-1-tome-2-plan. Acesso em: 26 nov. 2023.

DAOMÉ. **Ordonnance n°7-28 CP/MEN de 24 junho de 1971.** Regulamenta a Lei de Orientação da Educação Nacional. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/ordonnance-1971-28/. Acesso em: 15 nov. 2023.

BENIN. **Programme d'Actions du Gouvernement 2016-2021** : synthèse. Cotonou : Présidence de la République du Bénin, 2016. Disponível em: https://beninrevele.bj/doc/21/download. Acesso em: 02 maio 2021.

BENIN. **Programme d'Actions du Gouvernement 2021-2026** : synthèse. Cotonou : Présidence de la République du Bénin, 2016. Disponível em: https://beninrevele.bj/doc/19/download. Acesso em: 19 fev. 2021.

BONOU-GBO, Z. **La syntaxe du wɛ̌mɛ̀gbè**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2016.

BONOU-GBO, Z. **Structure interne des nominaux et du syntagme nominal en wɛ̌mɛ̀gbè**. 2013. Dissertação (DEA em Linguística) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2013.

BOUHJAR, A. La langue : déterminant social du développement humain. Exemple de l'amazighe au Maroc. **Revue de l'IRCAM**, Rabat, n° 7, p. 13-29, 2012. Disponível em: https://www.ircam.ma/sites/default/files/doc/revueasing/aicha_bouhjar_asinag7_fr.pdf. Acesso em: 1 out. 2022.

BOUTIN, G. L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. **Connexions**, n° 81, p. 25-41, 2004. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BOUVEAU, P. ; CERBELLE, S. ; KOUDOU, O. ; KYELEM, M. **Une radioscopie de la formation initiale des enseignants (primaire et secondaire)** : étude comparative sur huit pays. Paris: AUFet AFD, 2020. Disponível em: https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2020/11/Une-radioscopie-de-la-formation-initiale-des-enseignants-dans-8-pays.pdf. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. Disponível em: https://www.academia.edu/22890196/O_que_%C3%A9_Educa%C3%A7%C3%A3o_Carlos_Rodrigues_Brand%C3%A3o. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRUNET-JAILLY, Joseph. La contribution des langues au développement : un parti et une application au domaine de la santé. **Cahiers des Sciences Humaines**, v. 27, n° 3-4, p. 315-341, 1991. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/32978882_La_contribution_des_langues_au_developpement_un_parti_et_une_application_au_domaine_de_la_sante; Acesso em: 1 out. 2022.

CALVET, L.-J. **La guerre des langues et les politiques linguistiques**. Paris : Payot, 1987.

CALVET, L.-J. **Le marché aux langues les effets linguistiques de la mondialisation**. Paris : Plon, 2002.

CALVET, L.-J. Politique linguistique. **Langage et société**, SH1 (Hors-Série), pp. 275-280, 2021. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-275.htm. Acesso em: 26 mar. 2023.

CENALA. **Alphabet des langues nationales**. 2ème ed. Cotonou: CENALA, 1990.

CENALA. Commission Nationale de Linguistique Ditammari. **Dibɛbììpátri** (Syllabaire ditammari). Cotonou: CENALA, 2008.

CENALA. **Lexique des mathématiques** : Français-Fɔn. Cotonou: CENALA, 1999.

CENALA. **Rapport final du projet ‘’Politique d’introduction des langues nationales dans le système éducatif’’**. Cotonou: CENALA, 1992.

CENALA. **Vocabulaire des élections** : Yoruba-Français. Cotonou: CENALA, 1997.

CÉSAIRE, A. **Discours sur le colonialisme**. 3. ed. Paris : Présence Africaine, 1994.

CHABOT, D. **Development and testing of new curriculum for the first two primary grades (ci and cp)**. Washington: Creative Associates lnternational Inc, 1996. Disponível em: https://pdf.usaid.gov/pdfdocs/pnaby425.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

CHAFFA, C. W. **Les langues nationales à l’école béninoise** : enjeux d’une innovation pédagogique majeure. 2014. Monografia (Especialização em Psicopedagogia da Educação e da Formação) – Université d’Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2014.

CHARAUDEAU, P. Langue, discours et identité culturelle. **Revue de didactologie des langues-cultures**, v. 3-4 n° 123, p. 341-348, 2001. Disponível em: http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_123&ID_ARTICLE=ELA_123_0341. Acesso em: 17 nov. 2021.

CONFEMEN. **Langue première et langue d’enseignement** : quelle(s) stratégie(s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre-ensemble au XXIe siècle ? Document de réflexion et d’orientation (DRO) de la 59e session ministérielle tenue à Rabat les 21 et 22 février. Dakar, CONFEMEN-PACTE, 2022.

DAOMÉ. **Décret n° 75-272 du 24 octobre 1975**, portant adoption de l’alphabet national. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/decret-1975-272/download. Acesso em: 8 nov. 2023.

DAOMÉ. **Discours-Programme de la Révolution**, 1972. Disponível em: https://bonjourctn.wordpress.com/2014/10/27/discours-programme-du-gouvernement-militaire-revolutionnaire/. Acesso em: 15 de nov. de 2023.

DAOMÉ. **Ordonnance N° 70-34/CP de 7 du mai 1970**, portant Charte du Conseil Présidentiel. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/ordonnance-1970-34/. Acesso em; 08 jun. 2024.

DAOMÉ. **Ordonnance n° 74-68 du 18 Novembre 1974**, portant création, attributions, composition, organisation et fonctionnement du Conseil National de Ia Révolution, du Bureau Politique dudit Conseil, des Conseils Provinciaux de District, Communaux et Locaux de la Révolution. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/ordonnance-1974-68/download. Acesso em: 10 dez. 2023.

DAOMÉ. **Ordonnance n° 75-30 du 23 Juin 1975,** portant Loi d'Orientation de l'Education Nationale. Disponível em: https://sgg.gouv.bj/doc/ordonnance-1975-30/download. Acesso em: 18 nov. 2023.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do ENEM**: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. 2021. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

DJIHOUESSI, B. C.; GADO, I. Bénin. *In* : Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) ; Agence Française de Développement (AFD) ; Ministère des Affaires Étrangères et Européennes (MAEE) : Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) (org.). **Les langues de scolarisation en Afrique francophone** : enjeux et repères pour l'action. Études-pays. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2010, p. 9-91. Disponível em: https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=825. Acesso em: 14 fev. 2023.

DOSSOU, D. **Étude du système verbal du tɔligbe**. 2015. Dissertação (DEA em Linguística) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2015.

DURKHEIM, E. **Éducation et sociologie**. Sorbonne: Paris librairie Félix Alcan, 1922. Disponível em : https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/91/Durkheim_-_%C3%89ducation_et_sociologie.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 24-33.

FANON, F. **Peau noire, masques blancs**. Paris, Éditions du Seuil, 1952.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. D'O. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014, cap. 4 (Parte II), p. 167-195.

GARCIA, L. L'organisation de l'instruction publique au Dahomey, 1894-1920. **Cahiers d'études africaines**, vol. 11, n°41, p. 59-100, 1971. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1971_num_11_41_2812. Acesso em: 14 fev. 2023.

GBAGUIDI, G. A. G. ; TITO, A.; GERARD, M.; NOBIME, L. ; AHODEKON, S. C. C. Importance de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Benin. **Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé**, Série B, v. 15, n° 3, p. 77-90, 2013.

GNAHO, E. C. **Jalons pour une pédagogie bilingue** : éléments pour l'enseignement de deux langues en contact, le fɔngbè et le français en classes de 4ème et de 3ème. 2013. Dissertação (DEA em Linguística) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2013.

GNAHO, E. E. C. **Pour une utilisation des langues nationales dans le système éducatif et dans l'administration au bénin**. 2020. Tese (Doutorado em Didática de línguas) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2020.

GNANGUENON, C. B. **Analyse syntaxique et sémantique de la langue "fɔn" au Bénin en Afrique de l'Ouest, pour la création d'un dictionnaire bilingue en langues fon et français** : Approche onomastique : dérivation affixale de la nomenclature des rois du royaume de Danxomɛ̀. Dictionnaire étymologique des noms calendaires fon. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, 2010. Disponível em: https://go.exlibris.link/LNq41xmZ; Acesso em: 14 fev. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE COLONIALIDAD (GESCO). Estudios decoloniales: un panorama general. **KULA**, n° 6, p. 8-21, 2012. Disponível em: http://revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_1_GESCO.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

GUEDOU, G. G.; TCHITCHI, Y. T. Communication de la République Populaire du Bénin au Séminaire International sur ''Langues Nationales Et Enseignement'' tenu à Bujumbura du 10 au 14 octobre 1977.

GUEZODJE, V. Réforme de renseignement au Bénin. **Perspectives**, Paris, v. 7, n° 4, p. 493-667, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262181_fre. Acesso em: 10 nov. 2023.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Trad. Luiz Sergio Repa; Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAÏDARA, Y. M.; MILED, M.; MAURER, B.; VON MENDE, S. **Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture**. Paris : AFD, MAE (France), AUF, OIF, 2013. Disponível em: https://manualzz.com/doc/5175884/guide-d-orientation-%C3%A0-l-approche-bi--plurilingue-de-la---.... Acesso em: 28 dez. 2023.

HAMEL, R. E. L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde. **Télescope**, v. 16, n° 3, p. 1-21, 2010.

HARBERMAS, Jürgen. O discurso filosófico da modernidade: doze lições. Trad. Luiz Sérgio Repa. 2000.

HERCULANO, Selene. **Em busca da boa sociedade**. Niterói: EdUFF, 2006.

HERMANN BATAMOUSSI, V. **Politique et aménagement linguistiques au bénin** : essai d'application dans la commune de Kouandé [kuãnde]. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2014.

HOUNNOU, C. **Le temps grammatical dans les séries verbales en fɔngbe**. 2015. Dissertação (DEA em Linguística) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2015.

HOUNZANGBE, M. Z. **Le syntagme verbal du xwlagbè**. 2010. Dissertação (DEA em Linguística) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2010.

IDOHOU, B. H. I. **Étude structurale des pronoms cabɛ**. 2014. Dissertação (DEA em Linguística) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2014.

KOUTONIN, M. R. 14 african countries forced by France to pay colonial tax for the benefits of slavery and colonization. **SiliconAfrica**: One Love África, 2014. Disponível em: https://siliconafrica.com/france-colonial-tax/. Acesso em: 14 fev. 2023.

KPOHOLO, S. F. F. **Fatores demográficos e socioculturais da evasão escolar: o caso da região de Klouékanmè.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 8-23. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

LEFEBVRE, C., BROUSSEAU, A.-M. **A grammar of fongbe**. Berlin; New York: Mounton de Gruytier, 2002. Disponível em: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110880182/html. Acesso em: 18 jan. 2023.

LIGAN, C. D. Quelle stratégie pour l'aménagement du statut des langues béninoises ? **Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique**, p. 115-127, s/d. Disponível em: https://docplayer.fr/69871579-Quelle-strategie-pour-l-amenagement-du-statut-des-langues-beninoises-ligan-dossou-charles-universite-de-lokossa-benin.html. Acesso em: 14 fev. 2023.

LIGAN. C. D. L'exercice des droits linguistiques dans les secteurs de la justice et de l'éducation au benin : enjeux et perspectives. **European Journal of Applied Linguistics Studies**. v. 3, n° 2, 2021. Disponível em: https://oapub.org/lit/index.php/EJALS/article/view/157. Acesso em: 22 dez. 2023.

LIMA, E. I. de; NAGAO, F. Q. A.; SELMO, J. T.; LANDIM, S. P. P.; LIMA, V. M. M. O papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres

educadoras. **Pegada - A Revista da Geografia do Trabalho**, Pres. Prudente, v. 20. n.1, p.270-286, 2019.

LORIS, C. Impérialisme linguistique, impérialisme territorial : de la politique des langues à la politique territoriale. **AUC Interpretationes**, v. 2, n° 2, p. 41–54, 2012.

LÜDI, G. **Réflexions sur la place de la langue dite maternelle dans l'enseignement scolaire**. Annexe du Rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation de l'Assemblée parlementaire de l'UE, 2006. Disponível em: http://www.assembly.coe.int/nw//Xref/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=11142&lang=fr. Acesso em: 14 fev. 2023.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula rasa**, v. 9, n° 1, p. 73-101, 2008.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MÉTANGMO-TATOU, Léonie. **Pour une linguistique du développement** : essai d'épistémologie sur l'émergence d'un nouveau paradigme en sciences du langage. Québec : Éditions Science Et Bien Commun, 2019.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

MIGNOLO, W. D. Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción. **Revista de crítica literaria latinoamericana**, v. 21, n° 41, p. 9-31, 1995.

MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: "um discurso sobre as ciências" revisitado. São Paulo: Cortez, p. 667-707, 2004.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MORLEY, E. **A grammar of ajagbe**. 2011. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/ /2f/Eric_A_Morley%2C_Ajagbe_grammar.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

MOUSSIROU-MOUYAMA, A. **Rapport de mission technique au Bénin du 1er au 5 juillet 2013**. Fait à Libreville, le 08 août 2013.

OIF. **Évaluation externe du projet pilote « Apprendre à lire et a écrire dans une première langue africaine et en français » de l'Initiative ELAN-Afrique dans le cadre de la convention de financement CZZ 1884 02k entre l'OIF et l'AFD** : Rapport Final –

Version provisoire. Livrable n° 4. Saints-en-Puisaye : LE VIF DU SUJET, 2017. Disponível em: https://www.francophonie.org/sites/default/files/2021-01/Evaluation-projet-apprendre-%C3%A0-lire_en_langue-africaine-et-fran%C3%A7ais-2017.pdf. Acesso em: 26 dez. 2023.

OIT. Recommandation relative aux populations aborigènes et tribales. *In*: UNESCO. **Droit à l'éducation et à la protection de l'enfant** : recueil des textes normatifs et conventions internationales et régionales. Paris : UNESCO, 2006, p. 214-216. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147379. Acesso em: 23 dez. 2022.

OLDEROGGE, D. A. Les écritures méconnues de l'Afrique Noire. **Le Courrier de l'UNESCO : une fenêtre ouverte sur le monde**, Paris, XIXe année, p. 25-29, 1966. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000021776_fre. Acesso em: 31 dez. 2023.

OLIVEIRA, J. M. de; ADJOUDEME, N. S. S. O problema da introdução das línguas nacionais no sistema educacional formal do Benim: forças e restrições. **Revista Teias**, v. 21, n° 62, p. 50-63, 2020.

ONU. Commission Économique pour l'Afrique ; Unesco. **Rapport final** : conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique, Addis-Abeba 15-25 mai 1961. Addis Abeba. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000077416_fre. Acesso em: 14 nov. 2023.

ONU. Pnud ; Unesco. COFORPA-Liaison : bulletin d'information du projet COFORPA n° 2 de 2/07/1986. Disponível em: http://rwandanationalarchives.gov.rw:8080/bitstream/rls-gov/61962/2/103.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

ONU. Unesco. **Actes de la 29e session de la conférence générale** : résolutions. V. 1. Paris : Unesco, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/_fre.nameddest=38. Acesso em: 23 dez. 2022.

ONU. Unesco. **Actes de la 30e session de la conférence générale** : résolutions. V. 1. Paris : Unesco, 2000. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514_fre.nameddest=12. Acesso em: 23 dez. 2022.

ONU. Unesco. **Bénin** : programmes de protection et d'éducation de la petite enfance (PEPE). Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE), 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147943. Acesso em: 20 dez. 2023.

ONU. Unesco. Comité d'accompagnement de la déclaration universelle des droits linguistiques. **Déclaration Universelle des Droits Linguistiques**. Barcelone : Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 1998. Disponível em: https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_frances.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.

ONU. Unesco. **Droit à l'éducation et à la protection de l'enfant** : recueil des textes normatifs et conventions internationales et régionales. Paris : UNESCO, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147379. Acesso em: 23 dez. 2022.

ONU. Unesco. **L'éducation dans un monde multilingue.** Paris: Unesco, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_fre. Acesso em: 23 dez. 2022.

ONU. Unesco. **L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement**. Lucerne : Presses de l'Imprimerie C.-J. Bucher S. A., 1953. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131582. Acesso em: 25 jan. 2023.

ONU. Unesco. **La langue maternelle, ça compte. La langue locale, clé d'un apprentissage efficace**. Paris : Unesco, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161121_fre. Acesso em: 23 dez. 2022.

ONU. Unesco. **Études de cas sur l'enseignement supérieur en Afrique**. Paris: Unesco, 1986. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000078272?posInSet=2&queryId=7cdadd9f-c0cb-4af5-8c36-1f34d29206d0. Acesso em: 08 maio 2024.

ONU. Unesco. **La définition d'une stratégie relative à la promotion des langues africaines**. Documents de la réunion d'experts qui a eu lieu à Conakry (Guinée) 21-25 septembre 1981. Paris: Unesco, 1981. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000080934. Acesso em: 10 jan. 2024.

ORGANISATION DE L'UNITE AFRICAINE. Centre d'Études Linguistiques et Historiques par Tradition Orale. **Rapport d'activités** (Du 1er Juin 1981 au 31 Mai 1983). Niamey: OUA/CELHTO, 1983. Disponível em: https://archives.au.int/bitstream/handle/123456789/6967/Rapport%20d'activit%C3%A9s%2081-83.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 dez. 2023.

ORGANISATION DE L'UNITE AFRICAINE. Centre d'Études Linguistiques et Historiques par Tradition Orale. **Rapport d'activités** (1er Juin 1979 - 31 Mai 1995). Niamey: OUA/CELHTO, 1995. Disponível em: https://archives.au.int/bitstream/handle/123456789/6941/Bilan%20des%20activit%C3%A9s%201979-1995.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 dez. 2023.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (OIF). **Rapport d'activités 2012**. Paris : OIF, 2012.

ORTB. Entretien : **Introduction des langues nationales dans l'éducation**. YouTube, 1 de março de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CUoKPziK-Cc. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

PARREIRAS, V. A. "Dinâmica interacional" para gerenciamento de aprendizagem de língua estrangeira baseada na teoria da complexidade. *In*: SOARES MAIA, F. P.; GONÇALVES MENDES, R. M. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas adicionais em foco**. 1ed.Roosevelt / New Jersey: Boavista Press, 2019, p. 139-151.

PERRIN, G. **La langue française au Bénin**. Paris : CEPED, 1986.

POTH, J. **L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ?** Guide opérationnel à l'usage des responsables techniques et des formateurs pour la mise en

œuvre d'une réforme linguistique. Paris : Unesco, 1988. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000082991. Acesso em: 14 fev. 2023.

PRAH KWAA, K. **Culture, Langues Africaines, Renaissance et Développement**. Communication présentée à l'Organisation Régionale Africaine de la Confédération Syndicale Internationale (CSI-Afrique), Forum de la rentrée, Kisumu, au Kenya, du 23 au 27 Janvier 2012. Disponível em: https://ituc-africa.org/IMG/pdf/Culture_langues_africaines_renaissance_et_developpement.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

PRESIDENCE BENIN. Message du Président de la République, Monsieur Patrice TALON sur l'état de la Nation. YouTube, 28 de dezembro de 2023. Disponível em: https://youtu.be/wTkJ1OV3qFE?feature=shared. Acesso em: 17 fev. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 122-151. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, São Paulo, v. 17, n. 37, p. 1-28, 2002. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192. Acesso em: 11 out. 2023.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. Uma breve história dos estudos decoloniais. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

ŞAHIN, I. A look at mother tongue education in the context of the right to education. **Educational Research and Reviews**, v. 13, n. 9, p. 343-353, 2018. Disponível em : https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1178270.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

SANOGO, M. L. Politique linguistique et Union Africaine. *In*: TOURNEUX, H. (org.). **Langues, cultures et développement en Afrique**. Paris : Éditions KARTHALA, 2008.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, v. 17, n° 32, 2012.

SIL BENIN et COMMISSION NATIONALE LINGUISTIQUE MBELIME (CNLM). **Guide de l'orthographe mbèlimè** : suivant la réforme de 2017. Cotonou ; Cobly : SIL Bénin et CNLM, 2017. Disponível em:

https://www.sil.org/system/files/reapdata/11/50/29/11502978587330388476502590942106426 1601/MQL_orthographe2017.pdf. Acesso em: 08 nov. 2023.

SINSIN, M. Fɔnxwì (Ɬɔʜ¥ωì) : un nouveau système de transcription du Fongbe. **Khepert-Ankhu Papers Varia**, n°04, IIII, Schemou 6256, p. 1-11, 2020. Disponível em: https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/3783928/normal_6413a77396a97.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

SKATTUM, Ingse. L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences. **Journal of Language Contact** (eletrônico), Thema 3, p. 247-270, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270721067. Acesso em: 16 abr. 2020.

SODJI, T. K. **L'ajágbe : unité et diversité sur le plan phonétique et phonologique**. 2012. Dissertação (DEA em Linguística) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2012.

STREET, Brian V.; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767. Acesso em: 31 dez. 2023.

TARDIVEL, E. Qu'est-ce qu'une nation ? **Études,** n° 4231, p. 53-64, 2016. Disponível em: http://41.204.94.197/index.php?lvl=notice_display&id=94003. Acesso em: 22 mar. 2022.

TARIQ KHAN, M. Education in Mother Tongue- A Children's Right. **International Journal of Humanities and Management Sciences (IJHMS)**, v. 2, n. 4, p. 148-154, 2014 (Online). Disponível em: https://docplayer.net/35890314-Education-in-mother-tongue-a-children-s-right.html. Acesso em: 20 jan. 20.

TCHITCHI, T. Y. ; YEBOUI, E.; HOUESSOU, V.; FOLLY, M. **Intégration-utilisation et introduction des langues africaines dans le système éducatif au Bénin** : des mots ou des maux ? Communication présentée au 5ème GANAA-Atelier international pour alumni et alumnae tenu à l'Universite Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal) du 26 novembre au 1er décembre 2010. Disponível em: https://docplayer.fr/23875551-5-eme-ganaa-atelier-international-pour-alumni-et-alumnae-universite-cheikh-anta-diop-de-dakar-senegal-du-26-novembre-au-1-er-decembre-2010.html. Acesso em: 22 dez. 2023.

TIMBANE, A. A., VICENTE, J. G. O plurilinguismo em Moçambique: debates e caminhos para uma educação linguística inovadora. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n° 31, p. 91-112, 2017.

TIMBANE, A. A.; QUEBI, D. O.; ABDULA, R. A. M. As políticas linguísticas e o desenvolvimento endógeno em África. **Web-Revista Sociodialeto**, Campo Grande, v.5, nº13, p. 178-202, 2014. Disponível em: <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/18/08082014101950.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

TOHINNOU, M. **Enseignement de l'ajagbé aux élèves et aux adultes dans la commune de Dogbo** : problèmes de matériels et de méthodes didactiques. 2014. Monografia (Especialização em Didática de Línguas) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2014.

TRAORÉ, I. **La Françafrique en 2018** : état des lieux. 2019. Monografia (Especialização em Ciência Política) – Université du Québec à Montréal, 2019.

VERHAAGEN, A. **Alphabétisation durable, défi au non-développement !** Le cas de l'Afrique subsaharienne. Hambourg : Druckerei Seemann Gmb H & Co., 1999. Disponível em: https://uil.unesco.org/fr/alphabetisation/alphabetisation-durable-defi-au-non-developpement-cas-lafrique-subsaharienne. Acesso em: 10 dez. 2023.

VODOUNON-HAGBE, P. **Education et multilinguisme au Bénin** : contribution à la réflexion sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif béninois. 2014. Monografia (Especialização em Ciências da Educação) – Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, 2014.

YAYA, V. M. **Une histoire des enseignants dahoméens/béninois (1945-2015)** : la formation au défi des évolutions politiques. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Paris, Paris, 2019. Disponível em: http://www.theses.fr/2019UNIP5040. Acesso: 13 dez. 2023.

ZAIDI, A. Language planning: An overview. **Pakistaniaat: A Journal of Pakistan Studies**, v. 5, n° 3, 2013.

ANEXO – SURGIMENTO DE UMA ESCRITA NO REINO DE DAOMÉ

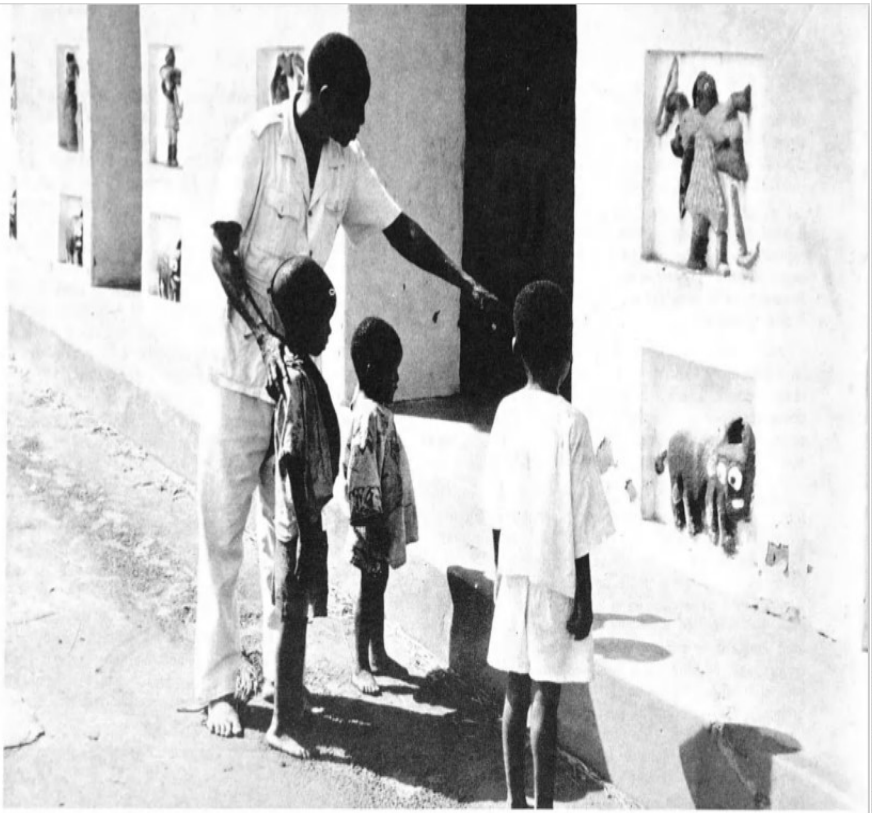
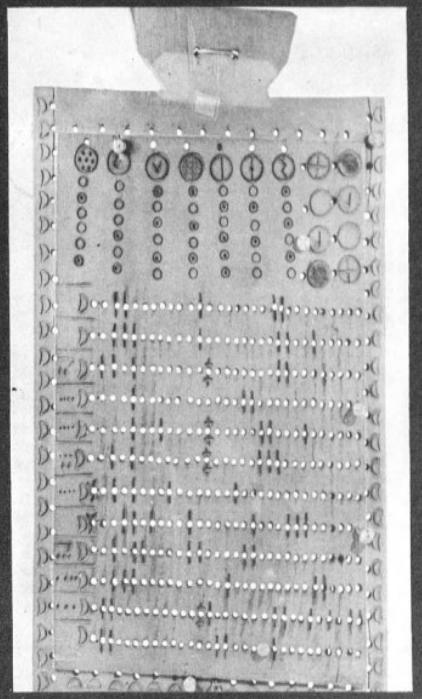


Photo Unesco - P.-A. Pittet

ÉCRITURES D'AFRIQUE NOIRE *(Suite)*



NAISSANCE D'UNE ÉCRITURE AU ROYAUME D'ABOMEY



Il y a plus de trois siècles, le peuple du Dahomey découvrait les principes d'une écriture hiéroglyphique. C'est ainsi que les haches de cérémonie, appelées récades, constituaient de véritables messages. Ci-dessus, un fer de hache, emblème du roi Glélé, qui signifie : « Je suis le lionceau qui sème la terreur dès ses premières dents. » A gauche, un Dahoméen explique à ses enfants le sens des bas-reliefs sculptés il y a une centaine d'années dans les murs du palais de Ghézo, à Abomey. Des représentations allégoriques y racontent les exploits du roi, forme embryonnaire d'une écriture. A droite, ancien calendrier dahoméen, planche de bois pyrogravée et percée de trous, combinaison de trois calendriers. Sur le haut, de g. à dr., 7 rangées verticales de cercles gravés : les grands cercles figurent les jours de la semaine, les petits figurent les « moments », tantôt favorables, tantôt défavorables, du jour et de la nuit. C'était le calendrier musulman. Le calendrier local (à droite en haut de la planchette, 2 semaines de 4 jours) correspondait à la périodicité des marchés. Les 12 rangées de 30 trous forment le calendrier annuel, selon les lunaisons. Les trous marqués d'un signe annoncent les tornades ou les pluies. A gauche des rangées de trous, de petits points gravés, calendrier agricole, indiquent le temps des labours et les semailles.

Photos © Musée de l'Homme, Paris