

# PRECONCEITOS LINGUÍSTICOS EM CONTATO LINGUÍSTICO E DIALETAL NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Gregory Riordan Guy\*

## RESUMO

A população estado-unidense inclui números altos de falantes de línguas e dialetos distintos do inglês padrão. As mais numerosas destas comunidades linguísticas minoritárias são os falantes do inglês afro-americano (o dialeto estigmatizado falado pela maioria de negros americanos), e os hispânicos, que incluem falantes de espanhol, e de dialetos distintos de inglês. A ideologia e a política linguística dominante dos Estados Unidos estigmatizam e desprezam estas variedades não-padrão, com resultados altamente negativos para os falantes e as comunidades minoritárias, tais como subdesempenho educacional e exclusão social. Estas políticas são efetivamente equivalentes a violações dos direitos humanos básicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política linguística. Preconceito linguístico. Contato linguístico. Inglês afroamericano.

## ABSTRACT

The population of the United States includes substantial numbers of speakers of languages and dialects that differ from standard English. The largest of these linguistic minority communities are speakers of African-American English (the stigmatized dialect spoken by a majority of African Americans), and Hispanics, among whom there are speakers of Spanish, and of distinctive dialects of English. The dominant linguistic

---

\* Department of Linguistics, New York University - 10 Washington Place - New York, NY 10003.  
E-mail: gregory.guy@nyu.edu.

ideology and language policy in the US stigmatizes and devalues these non-standard varieties, with highly negative consequences for minority speakers and communities, such as educational underperformance and social exclusion. These policies are effectively equivalent to violations of basic human rights.

**KEYWORDS:** Linguistic policy. Linguistic prejudice. Linguistic contact. African American English.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Os Estados Unidos da Norte América, vistos de fora, são muitas vezes percebidos como um país essencialmente monolíngüe, onde quase todo mundo fala inglês. Mas esta percepção é errada. Existem de fato muitos grupos linguísticos minoritários no país que falam outras línguas, por exemplo, grupos de imigrantes recentes, e povos indígenas, que mantêm o uso de suas línguas ancestrais, como, por exemplo, os Navaho e os Hopi.

Entre estes grupos linguísticos minoritários, dois se destacam, por contar com uma porcentagem da população norte-americana bem mais alta do que os outros grupos: estes são os afro-americanos, falantes do chamado inglês afro-americano (IAA), e os hispânicos ou latinos, que incluem, além dos imigrantes recentes da América Latina, um número substancial de cidadãos norte-americanos, por exemplo, muitas pessoas de antecedentes mexicanos ou porto-riquenhos. No total, estes dois grupos compõem quase um quarto da população norte-americana, dos quais uma grande parte (provavelmente acima de 15% da população norte-americana) não é falante do inglês padrão.

Em geral, as atitudes linguísticas frente a estes povos e às suas

<sup>1</sup> Este texto é fruto de uma palestra proferida na UFES no I SEMINÁRIO DE SOCIOLINGÜÍSTICA, no período de 07 a 11 de junho de 2010, organizado pelas professoras Maria Marta Pereira Scherre e Lilian Coutinho Yacovenco, uma promoção do PPGEL/NUPLES, com o apoio da PRPPG, do CCHN e do DLL. A palestra, aberta à comunidade, ocorreu no dia 9 de junho, das 9h às 11h, no Salão Rosa – CCJE, sob o título "Variedades linguísticas minoritárias nos EUA: percepção, política e preconceito", e contou com a participação significativa dos alunos e professores do DLL.

línguas não-inglesas ou não-padrão não são positivas. A ideologia nacional dominante, em questões do tratamento dos povos e línguas não-padrão, é a do *melting pot* – isto é, uma ideologia assimilatória, em que os povos e línguas imigrantes devem derreter na panela americana e perder a sua identidade distinta a se misturar no caldo americano. Esta ideologia prevê que, ao longo do tempo, as minorias culturais e linguísticas devem se assimilar à cultura americana e à língua inglesa, eliminar qualquer identidade distinta. Portanto, enquanto as línguas ou dialetos distintos continuam a existir, eles são vistos como um peso a ser abandonado, um problema a ser resolvido, ou até uma ameaça à unidade nacional.

O *melting pot* e os seus processos assimilatórios de fato descrevem justamente o que aconteceu com muitas das línguas e culturas que se encontraram no EUA, ou por imigração voluntária; ou, no caso dos povos indígenas, por conquista. Vieram imigrantes europeus não-ingleses, por exemplo, alemães, noruegueses, escoceses, franceses, etc., em grandes números durante os séculos XVII, XVIII e IX, mas os descendentes atuais destes grupos têm agora pouca distinção cultural e as línguas ancestrais deles quase não existem mais. Na minha família, por exemplo, o sobrenome Guy foi levado à América do Norte por franceses protestantes, os Huguenots, que vieram depois de serem expulsos da França em 1693, mas, na história oral da família do meu pai, não há nenhuma menção duma identidade francesa ou do uso da língua francesa. Meu segundo nome é Riordan, que é o sobrenome dum bis-bis-bis-bis-avô meu (quatro bis) irlandês, conhecido como Patrick Riordan, que emigrou da Irlanda após a grande fome da década dos 1840, provocada pela destruição da safra de batata por um vírus, em que morreram mais de um milhão de irlandeses. Na época, dois terços da população irlandesa falavam a língua céltica irlandesa, mas não é mencionada na história oral da família se este meu antepassado falava irlandês; de qualquer forma, ele se casou com uma mulher americana de descendência inglesa, e se assimilou logo. Então, na minha família, como nas famílias de muitos outros norte-americanos, aconteceu mesmo assimilação linguística e cultural, e a perda total de uma identidade distinta de francês ou irlandês.

Então, de um ponto de vista, a ideologia assimilacionista dos EUA reflete esta experiência histórica de uma parte da população do país. Mas devemos perguntar, como é que tal abordagem trata as pessoas que

não são assimiladas? Por exemplo, a população afro-americana continua sendo um grupo bem distinto, apesar de estar no país há séculos, igual aos europeus. Neste caso, a não-assimilação é consequência, pelo menos em parte, de preconceito e racismo. Os brancos que trouxeram os africanos à América como escravos não quiseram permitir que eles se tornassem iguais aos outros membros da sociedade nem que participassem da vida social em geral. A resultante da segregação e isolamento social da população negra é a condição essencial para a criação e manutenção de uma identidade linguística distinta para esta população, o IAA.

Outros grupos não-assimilados resultam da imigração contínua – sempre vêm mais falantes de outras línguas, e os recém-chegados inevitavelmente vão demorar, talvez, uma ou duas gerações, para derreter na panela linguística americana. Os hispanos são um destes grupos. Há milhões de imigrantes da América Latina nos EUA, falantes de espanhol, além de milhões de cidadãos americanos que também são falantes nativos de espanhol, por exemplo, os porto-riquenhos, e muitos chicanos e tejanos, descendentes dos habitantes originais do território mexicano que foi conquistado pelos EUA na Guerra de 1848, os atuais estados de Califórnia, Texas, Arizona, Colorado, etc. Quais são as opções para estas pessoas, que não necessariamente querem se assimilar aos ianques? E como é que elas são tratadas e vistas pela sociedade dominante? Quero apresentar uns aspectos do status social destes dois grupos, os afro-americanos, e os hispânicos nos EUA, focalizando o preconceito que eles enfrentam, e as políticas linguísticas e as consequências sociais que resultam deste preconceito.

## AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS DOS AFROAMERICANOS E HISPÂNICOS

Começamos com uma breve descrição das variedades linguísticas usadas por estes dois grupos. A língua – ou dialeto (sendo isto um elemento do debate) – da maioria dos negros dos EUA é uma variedade conhecida por linguistas como inglês afro-americano (IAA), e também conhecida como Ebonics, Black English, e Street Speech, entre outras denominações. Embora o IAA use um vocabulário quase todo compartilhado com o inglês padrão da população branca, existem diferenças profundas entre os dois no sistema de tempo/modo/aspecto

verbal, em processos morfológicos verbais e nominais, e na fonologia. Há livros e pesquisas suficientes para formar bibliotecas inteiras sobre o IAA (cf., por exemplo, Labov (1972), Dillard (1973), Baugh (1983), Rickford (1999), Poplack (2000), Poplack & Tagliamonte (2001)), demonstrando que ele é diferente das variedades usadas pela maioria dos brancos, e que quase todo norteamericano sabe reconhecer e identificar esta variedade, e associá-la com pessoas de descendência africana.

Cito apenas alguns exemplos das características distintas desta variedade. Alguns dos mais salientes aparecem no sistema verbal, que possui vários traços ausentes de outros dialetos, por exemplo:

- 1) Um passado remoto contrastando com um passado simples (exemplos em 1a e 1b):
  - 1a. I ate my lunch. ('Comi o meu almoço', passado simples)
  - 1b. I BIN ate my lunch. ('Comi o almoço faz muito tempo', passado remoto)
  
- 2) Omissão opcional da cópula (variação entre 2a e 2b):
  - 2a. He's my friend. She's happy. They're eating lunch. ('Ele é meu amigo. 'Ela está/é feliz.' 'Eles estão lanchando')
  - 2b. He my friend. She happy. They eating lunch ('Ele meu amigo.' 'Ela feliz.' 'Eles lanchando')
  
- 3) Uma construção habitual indicada por *be* (exemplos em 3a e 3b):
  - 3a. April (is/'s/Ø) dissing you. ('April está falando mal de ti (agora)')
  - 3b. April be dissing you. ('April fala mal de você habitualmente, o tempo todo')

Na morfologia, há características como:

- 4) Ausência de marcas do genitivo:
  - 4a. Tom book; Obama name (cf. padrão: Tom's book, Obama's name. 'Livro de Tom'; 'Nome de Obama')
  
- 5) Ausência de marcas da terceira pessoa do singular:
  - 5a. He think he so bad. She like you. (cf. padrão: thinks, likes. 'Ele pensa ser tão mau.' 'Ela gosta de você')

Na fonologia, podemos citar elementos como o ensurdecimento e/ou glotalização de consoantes finais (had> [hæt], bag> [bæk?]), e o uso de uma gama muito ampla de variação na frequência fundamental na entoação.

Lógico, esta variedade não é a língua falada por toda pessoa norte-americana com antepassados africanos, mas somente por pessoas que cresceram em famílias e comunidades em que se fala o IAA. O presidente Obama, por exemplo, não a fala, porque cresceu numa família branca. E, também, nem todo mundo que fala esta língua é negro: brancos que vivem em comunidades e famílias que falam IAA também a adquirem e a usam. Mas a associação entre a variedade e o grupo afroamericano continua sendo muito forte. A situação demográfica é que os afroamericanos totalizam uns 12% da população, e a grande maioria destes falam, ou pelo menos, dominam, uma versão ou outra da IAA.

Entre os hispânicos, a situação linguística é mais complicada. Imigrantes recentes muitas vezes não falam inglês, e muitas famílias continuam a usar o espanhol, pelo menos dentro da comunidade, por gerações e mais gerações de descendentes. Mas os hispânicos incluem outras pessoas, bilíngues em espanhol e inglês, e até monolíngues em inglês. Este povo também está experimentando assimilação e mudança de língua (language shift). Então, os hispânicos nos EUA, que também são aproximadamente uns 12% da população, contam com milhões de falantes de espanhol, e também milhões de falantes de variedades de inglês, de vários níveis de competência em ambas as línguas.

## PRECONCEITOS E ATITUDES LINGÜÍSTICAS

Em relação ao IAA, a atitude dominante nos EUA é muito negativa. Esta variedade é descrita como gíria, broken ('quebrado'), incorrect (incorreto), mistaken ('errado'), uneducated ('mal-educado'), slurred ('deformado'), sem lógica, etc. Esta atitude existe até dentro da comunidade negra. Há de fato debates na comunidade negra, entre os que atribuem um valor positivo ao dialeto, e os que condenam o uso de qualquer elemento não-padrão. Este grupo muitas vezes argumenta que a manutenção de uma variedade não-padrão serve para continuar a exclusão social e a falta de sucesso educacional e econômico dos afro-americanos. Por outro lado, os que valorizam o dialeto apelam à tradição

afroamericana de hostilidade à assimilação e à deferência aos elementos da identidade branca – a tradição refletida em epítetos como Uncle Tom e oreo cookie (um biscoito de chocolate negro na parte externa, com a parte interna recheada de creme branco), usados para condenar quem se mostra excessivamente reverente aos brancos ou adota traços deles.

De qualquer jeito, fora da comunidade negra o aparelho social de manutenção de padrões – Standards – (as escolas e as professoras, os dicionários, as políticas públicas) se mantém fortemente contra qualquer aceitação do IAA. Isto foi bem claro no controvertido debate sobre o Ebonics que surgiu nos anos 1990 (cf. Baugh, 2000). O assunto se iniciou com uma declaração pela Comissão Escolar da cidade de Oakland, Califórnia, sobre o IAA. Esta cidade tem uma maioria de habitantes afroamericanos. Depois de ouvir evidência científica relevante à situação linguística dos afroamericanos, a Comissão adotou uma declaração modesta, afirmando que o IAA é uma variedade válida para sua comunidade, não uma corrupção do inglês padrão, e declarou que, na educação de crianças afroamericanas, as escolas públicas de Oakland devem levar em conta a existência do IAA, e respeitá-lo como qualquer outro elemento da identidade da criança.

Esta posição da Comissão Escolar de Oakland combinou um simples reconhecimento da realidade linguística com um princípio pedagógico básico – o de não menosprezar a cultura e comunidade da criança, e de estender a ela o respeito mínimo que qualquer ser humano merece. Nada de radicalismo nisso. Mas devemos reconhecer que esta posição foi contra uma longa política linguística baseada em mito e propaganda, em vez de realidade – a política que procura um status hegemônico para o dialeto social da classe e do grupo étnico dominante, assumindo que este padrão possui qualidades especiais, talvez sagradas. Como parte deste mito, as outras variedades são declaradas como corrupções do padrão. Portanto, a iniciativa da Comissão de Oakland foi mesmo radical no sentido político: se declarou contra este mito e a favor da realidade. E a reação à declaração da comissão deixou claro que ela foi vista como um desafio pelos apoiadores da variedade hegemônica. Houve uma verdadeira guerra de fogo na imprensa e na mídia televisiva norte-americana: denúncias, comentários, palestras nas câmaras legislativas estaduais e federais, todas com condenações à declaração. Repetiram todas as calúnias contra o IAA – é a fala de criminosos, de débeis mentais, de pessoas mal-educadas, de pessoas

da tua, sem sentido, sem lógica. O dialeto foi chamado de uma prisão para o povo negro, que impede as mentes deles de pensarem direito, e os proíbe de avançarem no mundo. Apareceu de repente uma nova mitologia sobre a própria declaração: foi dito e repetido que a Comissão mandou as escolas públicas da cidade ensinar IAA, ou dar as aulas em IAA, e que a Comissão condenou e insultou a língua padrão. Apareceram muitas paródias do IAA, umas aproximando do racismo aberto, como se fosse uma cacofonia de macacos. Tal foi o tamanho e a intensidade da hostilidade do aparelho do *establishment* linguístico que a Comissão de Oakland se sentiu obrigada a qualificar sua declaração inicial, deixando claro que eles continuam a achar que o padrão era o dialeto apropriado para o ensino e o diálogo ou para o debate público.

Uma linha de ataque mais sofisticada contra IAA, e outros dialetos não-padrão, é a abordagem que procura argumentos pseudológicos a favor da variante padrão de uma variável sociolinguística. Por exemplo, a pronúncia velar do sufixo -ing do gerúndio (e.g., talking, eating) é declarada como lógica porque reflete a ortografia – ignorando o fato de que a ortografia também é padronizada, e que a mesma suposta regra de aproximar a ortografia à pronúncia NÃO existe no caso de milhares de outras ortografias padrão inglesas, como o -gh em through, cough, though (que representam um som do inglês antigo não usado na língua nos últimos 700 anos) ou o -s- em reason, poise, raise, etc. (que se pronunciam com [z]), ou os vogais em glove, love (que devem ser pronunciados com [o]), etc. Na morfologia, a pseudológica denuncia a troca do pretérito e o participio passado em casos não padrão como I had wrote (não written), ou he come home last week (cf. padrão came~had come), insistindo que é essencial distinguir as duas formas – uma regra que ignora todas as formas regulares (que são idênticas – talked~had talked, loved~had loved, missed~had missed), e também uma porção dos verbos irregulares (think~thought~had thought, lose~lost~had lost). Meu exemplo favorito da estigmatização através da pseudológica é o argumento contra o uso da dupla negação. O inglês padrão favorece uma única negação em orações com quantificadores, enquanto o IAA, junto com outras variedades de inglês não-padrão, costuma usar concordância de negação nestas orações, tais como:

- 6) You don't know anything. 'Você não sabe alguma coisa': padrão  
6a. You don't know nothing. 'Você não sabe nada': não-padrão, estigmatizada

Para mim este assunto é pessoal. Eu me lembro muito bem a justificativa para a forma padrão que eu e meus colegas ouvimos da nossa professora de inglês no ensino médio. A grande maioria destes meus colegas naquela turma eram afroamericanos, falantes do IAA e, portanto, na sua fala natural, usuários de construções como 6a. Nossa professora, a Sra. Kelly, nunca perdia uma oportunidade de corrigir meus amigos negros quando falavam assim, repetindo *ad nauseam* o argumento de que isto era contradição interna. Segundo ela, 'Você não sabe nada' quer dizer 'Não é o caso que você sabe nada', ou seja 'Você sabe sim alguma coisa'. Portanto, segundo a Sra. Kelly, tal oração dizia o contrário do que o falante queria dizer.

Eu me lembro de achar suspeito este argumento, já naquela sala de aula, aos 12 anos de idade (talvez uma indicação precoce da minha futura profissão como sociolinguista). O argumento era impressionante, mas ninguém que falava assim tinha dúvida sobre a intenção do falante. Todos sabiam que era mesmo uma oração negativa, independentemente do número de negações. Até a professora deveria entender esta intenção, porque sempre corrigia, o que não teria feito se ela não entendesse a oração com o sentido negativo. Portanto, concluí, o argumento TINHA que ser falso!

Mas, mesmo falsos, tais argumentos, provenientes da professora que rege na sala de aula, e que exerce um controle sobre o sucesso acadêmico e futuras chances na vida dos alunos, provocam vários efeitos sociais adversos. No nível do indivíduo, do aluno negro que ouve isto, o efeito é o seguinte: a professora anda atacando e condenando a fala do aluno (que não é só dele, mas é também a fala dos pais, tios, familiares, vizinhos, de todo mundo importante na vida dele). Conclusão óbvia da criança: 'eu, e nós, temos alguma coisa errada, que a sociedade representada pela professora não aceita'. E como o ataque é feito na base de argumentos falsos, isto dá evidência de que é uma questão de preconceito. Conclusão, 'a vida representada pela escola não é para mim, não tem lugar aqui para a gente.'

Mas, além disso, para a comunidade afroamericana, o preconceito

e a condenação do IAA funcionam como um controle social, mantendo a comunidade numa posição acadêmica inferior, e sistematicamente excluindo os alunos que falam assim das oportunidades na escola e na vida que dependem de boas notas e sucesso acadêmico. É um tipo de racismo, de fato: é uma declaração que diz, com efeito, que quem é negro perde pontos, se não quiser abandonar elementos da sua identidade e se ajoelhar na presença do preconceito da comunidade majoritária. É este racismo implícito, e seu efeito negativo na criança afroamericana, que a Comissão Escolar de Oakland quis repudiar. E vimos qual foi a reação do *status quo* linguístico ortodoxo.

Para os hispânicos nos EUA, existem condições sociolinguísticas de efeito semelhante. O que quero salientar é o tratamento nas escolas dos alunos que não dominam o inglês. Até a década dos 1960, a prática comum nos EUA foi de colocar alunos não-falantes de inglês ou diretamente em aulas com falantes nativos (a imersão), ou de ministrar a eles aulas concentradas em inglês como segunda língua (ESL) durante um determinado tempo (que pode ser só uns meses), e depois transferi-los para as aulas gerais. Em 1968, durante os grandes movimentos pelos direitos civis dos grupos minoritários, aprovaram uma lei federal garantindo educação básica na língua materna, e promovendo educação bilíngue, em que os alunos puderam estudar e aprender na sua própria língua, junto com o estudo do inglês. Abriam programas de educação bilíngue espanhol-inglês em várias cidades e estados. Nos lugares em que estes programas tiveram recursos adequados, as pesquisas revelaram que alunos tiveram mais sucesso nestes programas do que em programas de imersão ou ESL – mais sucesso em tudo – nas matérias acadêmicas, em espanhol, e até em inglês. Isto é igual aos resultados internacionais – as crianças que recebem alfabetização e educação básica na língua materna sempre se saem melhor nos estudos do que se elas forem obrigadas a começar os estudos em outra língua. Mas, nos Estados Unidos, depois do período inicial, apareceu uma reação nativista e anglocêntrica, que procurava limitar ou eliminar a educação bilíngue. Durante vários anos, especialmente nas presidências de Reagan, Bush pai e Bush filho, limitaram estes programas. A lei educacional de Bush filho, chamado No Child Left Behind (NCLB; ‘nenhuma criança deixada para trás’), é conhecida por linguistas como No Child Left Bilingual (‘nenhuma criança deixada bilíngue’), porque eliminou toda a referência à educação bilíngue da legislação federal, e teve o efeito de promover programas de imersão

ou ESL breve (ENGEL, 2007; MENKEN, 2008).

O resultado desta volta ao passado é, para os falantes de espanhol nos EUA, o que vem sendo descrito como uma 'crise educacional' (GIÁNDARA & CONTRERAS, 2009). Na minha universidade, New York University (NYU), montaram em outubro de 2008 um congresso sobre a Latino Educational Crisis (crise educacional dos latinos). As escolas públicas da cidade da NYC têm 42% de alunos que falam uma outra língua (não-inglesa) em casa, dos quais 13% são considerados como limited English proficiency (proficiência limitada em inglês) pela escola. Desde a lei Bush (NCLB), o desempenho acadêmico destes alunos piorou, e a taxa de estudantes saindo da escola sem completar o curso aumentou. A lei avalia as escolas pelo desempenho dos estudantes em exames obrigatórios, escritos, naturalmente, em inglês. Uma escola é penalizada se tem resultados baixos; há até um tipo de pena de morte de escola – aquelas que continuam durante uns anos a receber notas baixas nestes exames podem ser fechadas. Aí, as escolas com muitos falantes de outras línguas se dedicam a ensinar inglês, a custo de todo o resto, ou procuram excluir os alunos que não falam inglês. Usam vários métodos para isto: por exemplo, aconselham os alunos de proficiência limitada em inglês a sair da escola normal e estudar em escola de noite em tempo parcial (que não é avaliada pela lei).

Estes desenvolvimentos na área educacional vão em paralelo a outras tendências políticas nos EUA contra línguas estrangeiras. Em uns 30 estados dos EUA, já passaram leis declarando o inglês como a língua oficial do estado, com várias consequências. Na Califórnia, esta lei autorizou qualquer pessoa a iniciar um processo jurídico contra qualquer atividade que tendesse a limitar a posição oficial e proeminente de inglês (CRAWFORD, 1992). Esta possibilidade foi usada para processar a companhia telefônica por ter oferecido guias telefônicos em espanhol, e para processar os serviços de emergência porque atenderam clientes em espanhol. Os que apoiam esta posição na Califórnia evidentemente acham que quem sofre infarto cardíaco deve aprender inglês antes de chamar a ambulância. Ou talvez eles simplesmente achem que quem não fala inglês merece morrer.

É claro que esta política reflete um outro preconceito contra língua estrangeira, e até contra o bilinguismo. É meio estranho, a meu ver, pessoas que só sabem uma coisa (apenas inglês) terem preconceito contra as pessoas que sabem mais, mas é justamente isto que vemos na

política americana.

## CONCLUSÃO

Para concluir, quero seguir a lógica destas questões mais um pouco ainda. Há bases para sugerir que o preconceito linguístico evidente nestes casos vai além de mera questão de atitude lamentável, e chega a ser uma atividade criminoso.

A bem-conhecida linguista de Dinamarca, Tove Skutnabb-Kangas, trata estas questões em termos de direitos humanos (SKUTNABB-KANGAS, 2000). Ela chama atenção para várias declarações internacionais relevantes a tais situações:

- 1) A Convenção Internacional sobre Direitos Políticos e Civis, da ONU, Artigo 27, que garante aos grupos minoritários “o direito de usar sua própria língua”

É evidente que falantes de IAA e espanhol nos EUA não têm direito pleno de usar suas próprias línguas, que pode ser, portanto, uma violação desta Convenção.

- 2) A Convenção contra Genocídio, da ONU, que inclui na definição de genocídio:
  - Artigo 2b: “causando danos sérios, físicos ou mentais, aos membros de um grupo”.
  - Artigo 2e: “transferência forçada de filhos de um grupo a outro grupo”.

É evidente que as políticas educacionais nos EUA causam danos mentais aos grupos minoritários cujas variedades linguísticas são condenadas, e que a política linguística assimilatória procura transferir as crianças de uma comunidade linguística para outra, ou seja, procura incorporá-las na comunidade linguística majoritária. Portanto, estas políticas podem ser interpretadas como um tipo de genocídio.

- 3) As declarações internacionais sobre direitos humanos e os direitos das crianças declaram um direito fundamental a ter educação.

As políticas que excluem as crianças que não falam a variedade padrão da língua oficial, ou que obrigam a escola expulsá-las, ou que não dão formação acessível e inteligível aos alunos, não respeitam este direito. Efetivamente, o que existe na presença destas políticas é a limitação ou o cerceamento deste direito para grupos minoritários nos Estados Unidos: todo mundo tem o direito de falar livremente, mas em muitos contextos tem que exercer este direito apenas em inglês padrão norte-americano. Senão, está excluído. Devemos denunciar tal política como uma violação dos direitos humanos básicos, e da lei internacional.

## REFERÊNCIAS

BAUGH, J. *Black Street Speech*. University of Texas Press, 1983.

BAUGH, J. *Beyond Ebonics*. Oxford University Press, 2000.

CRAWFORD, J. *Language loyalties: a source book on Official English*. University of Chicago Press, 1992.

DILLARD, J. L. *Black English: Its history and usage in the United States*. Vintage Books, 1973.

ENGEL, L. Elementary students and native language instruction. In: SOTO, Lourdes Diaz. (Org.). *Praeger Handbook of Latino Education in the US*, Praeger, 2007, p. 139-142.

GÁNDARA, P.; CONTRERAS, F. *The Latino Education Crisis*. Harvard University Press, 2009.

LABOV, W. *Language in the inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MENKEN, K. (org). No Child Left Behind and U.S. *Language Education Policy*. Thematic Issue of Language Policy, 7(3), 2008.

POPLACK, S. (org.) *The English History of African American English*.

Malden/Oxford: Blackwell, 2000.

\_\_\_\_\_; TAGLIAMONTE, S. *African American English in The Diaspora*. Malden/Oxford: Blackwell, 2001.

RICKFORD, J. R. *African American Vernacular English*. Malden/Oxford: Blackwell, 1999.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates, 2000.