

Peuples autochtones des provinces du nord de l'Empire (XIXe siècle) : langues et éducation indigènes en Amazone sous le rapport de Gonçalves Dias en voyage au Rio Negro

Lucas Nascimento*

<https://orcid.org/0000-0003-4627-8991>

La langue amazonienne générale (ci-après dénommée LGA ou Nheengatu) s'inscrit dans un espace linguistique, historique et discursif polysémique, instauré par le processus de colonisation. [...] la question de la politique linguistique coloniale, notamment celle imposée aux États du Maranhão et du Grão-Pará à partir du XVIIe siècle ; les diglossies comme effet linguistique et discursif ; les instruments linguistiques ; la relation entre langue et identité ; ainsi que certains changements intervenus spécifiquement dans le champ discursif
(Luiz Carlos Borges, *A língua geral: revendo margens em sua deriva*, 2003, p. 113).

Resumé : La recherche développée au Musée National analyse de manière discursive les rapports (Dias, 1861) et le journal (Dias, 2002) de Gonçalves Dias sur la situation scolaire à Alto do Rio Negro, en Amazonas, au Brésil. La recherche est basée sur l'histoire des idées linguistiques et l'analyse du discours. Il se concentre sur le fonctionnement des discursivités qui croisent les manières de connaître la langue portugaise et les langues indigènes. En questionnant le sens des

* Université Fédérale de Rio de Janeiro. Docteur en Linguistique de l'UFRJ. Chercheur au LABEDIS (Laboratoire d'études du discours, de l'image et du son) du Musée National/UFRJ. E-mail : dr Lucasdonascimento@gmail.com.

¹ "A Língua Geral Amazônica (doravante referida como LGA ou Nheengatu) é instituída em um espaço linguístico, histórico e discursivo polissêmico, estabelecido pelo processo colonizador. O qual constrói, por sua vez, diversos e complexos efeitos de sentido no imaginário social brasileiro, e amazônico em particular, os quais, no entanto, se mostraram desde sempre resistentes ao controle hegemônico exercido pela política colonial. Em sua deriva, a LGA vai traçando margens nas quais diversas materialidades podem ser analisadas: a questão da política linguística colonial, particularmente a que foi imposta ao Estado do Maranhão e Grão-Pará, a partir do século XVII; as diglossias, como efeito linguístico e discursivo; os instrumentos linguísticos; a relação entre língua e identidade; bem como alguns deslocamentos ocorridos especificamente no campo discursivo" (Borges, 2003, p. 113).



savoirs culturels et linguistiques et leurs relations avec les processus d'institutionnalisation du portugais comme langue et de division de l'Empire, il analyse les langues originelles (Baré et Baniwa) et leur mise au silence.

Mots-clés : Gonçalves Dias. Amazonie. XIXe siècle. Peuples autochtones.

Original peoples of the northern provinces of the Empire (19th century): indigenous languages and education in the Amazon according to Gonçalves Dias on a trip to Rio Negro

Abstract: The research developed at the National Museum discursively analyzes the reports (Dias, 1861) and the diary (Dias, 2002) of Gonçalves Dias on the school situation in Alto do Rio Negro, in Amazonas, Brazil. The research is based on the History of Linguistic Ideas and Discourse Analysis. It focuses on the functioning of discursivities that intersect the ways of understanding the Portuguese language and indigenous languages. By questioning the meaning of cultural and linguistic knowledge and its relations with the processes of institutionalization of Portuguese as a language and division of the Empire, it analyzes the original languages (Baré and Baniwa) and their silencing.

Keywords: Gonçalves Dias. Amazon. 19th century. Indigenous peoples.

Povos originários das províncias do norte do Império (século XIX): línguas indígenas e educação na Amazônia – o relatório de Gonçalves Dias em uma viagem ao Rio Negro

Resumo: A pesquisa desenvolvida no Museu Nacional analisa discursivamente os relatórios (Dias, 1861) e o diário (Dias, 2002) de Gonçalves Dias sobre a situação escolar no Alto do Rio Negro, no Amazonas, Brasil. A pesquisa se baseia na História das Ideias Linguísticas e na Análise do Discurso. Centra-se no funcionamento de discursividades que interseccionam os modos de conhecer a língua portuguesa e as línguas indígenas. Ao questionar o sentido dos saberes culturais e linguísticos e suas relações com os processos de institucionalização do português como língua e divisão do Império, analisa as línguas originárias (Baré e Baniwa) e seu silenciamento.

Palavras-chave: Gonçalves Dias. Amazônia. Século XIX. Povos originários.

Introduction

Financée par la FAPERJ² – Fondation Carlos Chagas Filho pour le soutien à la recherche de l'État de Rio de Janeiro et actuellement en cours au Musée national, cette

² Bourse – dossier : E-26/204.599/2021, recherche en cours au Secteur de Linguistique (Département d'Anthropologie) du Musée National/UFRJ.

recherche vise à analyser discursivement les rapports (Dias, 1861) et le journal (Dias, 2002) de Gonçalves Dias sur la situation scolaire à Rio Negro, en Amazonie. De 1859 à 1860, Gonçalves Dias fut membre de la Commission scientifique impériale.

En tant que « commissaire » ou « visiteur » (Dias, [1861] 2002, p. 19) des « écoles primaires publiques de leurs paroisses » (Dias, [1861] 2002, p. 7) (aujourd'hui écoles indigènes), il a observé et décrit la diversité linguistique des peuples autochtones (originaires) du Haut Rio Negro. Concernant l'enseignement et l'éducation en Amazonie, son travail portait sur « les progrès ou la régression de l'enseignement primaire dans ces régions³ » (Dias, [1861] 2002, p. 7). S'appuyant sur son journal du 15 août au 7 septembre 1861, le rapport de Gonçalves Dias systématise les notes observées lors de visites dans cinq écoles publiques (à Coari, Tefé, Fonte Boa, Olivença et Tabatinga) et une école primaire privée à Tefé, en mettant l'accent sur les politiques culturelles pour les peuples autochtones, et non par eux (Cunha ; Cesarino, 2016). La navigation sur le Rio Negro jusqu'à São Gabriel da Cachoeira, en Amazonas, avait pour but de décrire les peuples indigènes et de cataloguer leur culture matérielle, qui serait envoyée à la Cour pour être exposée dans des expositions publiques, telles que l'Exposition universelle de 1862 à Londres et l'Exposition nationale de l'industrie tenue en 1861 à Rio de Janeiro, au Musée national.

Notre recherche porte sur les descriptions linguistiques, ethnographiques et pédagogiques de Gonçalves Dias, publiées dans ses récits de voyage et son journal (Dias, 1861 ; 2002). Son dispositif théorique et méthodologique se situe à l'interface entre l'histoire des idées linguistiques (Orlandi, 2001 ; Nunes, 2008 ; Diniz, 2013 ; Ferreira, 2018), l'analyse du discours (Gadet ; Pêcheux, 1981 ; Nascimento, 2015 ; 2019) et l'historiographie de l'éducation. Nous adhérons, en particulier, aux perspectives de l'analyse du discours dans une langue indigène qui la considèrent en relation avec l'archive, la mémoire et l'oralité (Clemente de Souza, 1991, 2016a ; 2016b ; 2018), en tenant compte des aspects politiques et linguistiques de l'histoire de la linguistique indigène au Brésil (Clemente de Souza, 2016c ; Orlandi ; Clemente de Souza, 1988) et de la politique

³ “acerca do progresso ou regresso da instrução primária naqueles lugares” (Dias, [1861] 2002, p. 7).

linguistique en Amérique latine (Orlandi, 1988 ; 1990 ; Diniz, 2013 ; Clemente de Souza, 2022a).

L'organisation du texte est structurée en prêtant attention à :

- (a) certaines analyses portent sur les intérêts et les relations de pouvoir impliqués dans l'expédition susmentionnée, car elles nous permettent de comprendre le fonctionnement discursif des descriptions de Gonçalves Dias comme une contribution à la formation de l'éducation scolaire indigène et aux négociations initialement dans le contexte des provinces du Nord.
- (b) Considérer le portugais comme une langue intégrée au système éducatif et, à l'avenir, son utilisation par les peuples autochtones est une condition préalable à son institutionnalisation. Comment ce processus s'est-il déroulé chez les peuples autochtones Baré et Baniwa ? Plus précisément, les contributions de Gonçalves Dias nous permettent d'analyser les représentations de la langue en général (langues autochtones Baré et Baniwa⁴).
- (c) Il s'agit également de l'enseignement, de la structure scolaire et du profil des enseignants (avec une prédominance d'hommes, exerçant la prêtrise en plus de l'enseignement). Le visiteur rapporte que « l'avantage de fréquenter l'école serait principalement de les sevrer du langage courant qu'ils parlent toujours, à la maison, dans la rue et partout⁵ » (Dias, [1861] 2002, p. 16). Cependant, la raison de la diminution de la fréquentation scolaire des élèves, lorsqu'il ne s'agissait pas d'un changement de résidence familiale, était l'accompagnement de leurs parents pendant les mois de pêche – « ils emmènent leurs enfants, à cause de leur habitude⁶ » (Dias, [1861] 2002, p. 14).

⁴ Voici comment le texte de Dias ([1861] 2002) le présente, ce qui diffère de la langue baniwa conventionnellement nommée.

⁵ “a vantagem da frequência das escolas estaria principalmente em se desabituarem da língua geral que falamos sempre, em casa e nas ruas, e em toda parte” (Dias, [1861] 2002, p. 16).

⁶ “levam os filhos, pelo hábito em que estão” (Dias, [1861] 2002, p. 14).

- (d) Une autre information est le lexique produit pour les références à l'enseignant :
« il n'y aurait aucun problème à doter l'enseignant qui est en même temps vicaire et directeur des indigènes (peuples autochtones) du pouvoir d'imposer des amendes⁷ ».

Enfin, les peuples autochtones du Haut Rio Negro ont ainsi été représentés lors de ces expositions à Londres et à Rio de Janeiro, dans des espaces muséaux.

Le Portugais et les langues Baré et Baniwa dans l'Empire : éducation scolaire (non)autochtone

Certaines analyses se concentrent sur les intérêts et les relations de pouvoir impliqués dans l'expédition susmentionnée, car elles nous permettent de comprendre le fonctionnement discursif des descriptions de Gonçalves Dias comme une contribution à la formation de l'éducation scolaire indigène, telle que discutée initialement dans les provinces du Nord, ainsi que de considérer le « portugais » comme une langue générale (pas le *nheengatu*) pour l'insertion dans le système éducatif et son utilisation future parmi la population.

Les contributions de Gonçalves Dias à l'ethnographie, à l'éducation, à la littérature et à l'histoire en Amazonie, notamment à partir du matériel produit dans le cadre de l'expédition de la Commission scientifique pour l'exploration de l'Empire organisée par l'IHGB, dont il était coordinateur de la section ethnographique et responsable des récits du voyage de l'expédition, nous permettent d'analyser les images sur la langue portugaise (entreprise coloniale) et les langues indigènes Baré et Baniwa.

⁷ “não haveria inconveniente em armar o professor que é ao mesmo tempo vigário e diretor dos índios com a faculdade de impor multas”.

L'enseignement était assuré principalement par des hommes, ceux qui exerçaient le sacerdoce en plus de l'enseignement, en raison du « manque absolu de personnes qualifiées pour l'enseignement⁸ » et « accepter des emplois mal payés et se résigner au sacrifice de vivre dans des hameaux qui sont moins que des villages ou des villes d'autres régions, pour avoir au bout de vingt-cinq ans une retraite qui suffira à peine à passer le reste de leurs jours⁹ » (Dias, [1861] 2002, p. 20).

« L'enseignement primaire est [était] obligatoire ¹⁰ » (Rapport, p. 21). La fréquentation scolaire est majoritairement masculine, sauf à l'« école primaire privée » de Tefé (Dias, [1861] 2002, p. 11), fréquentée par des filles et une enseignante. « L'avantage de fréquenter l'école serait surtout de se sevrer du langage général qu'ils parlent toujours, à la maison et dans la rue, et partout¹¹ » (Dias, [1861] 2002, p. 16). La raison de la diminution de la fréquentation scolaire des élèves, lorsqu'il ne s'agissait pas d'un changement de résidence familiale, était le fait d'accompagner leurs parents pendant les mois de pêche – « ils emmènent leurs enfants, à cause de l'habitude qu'ils ont¹² » (Dias, [1861] 2002, p. 14). « En fait, j'ai vu dans le registre des inscriptions que les garçons entraient à l'école aux mois de février et mars, et qu'à partir de juin et juillet ils commençaient à manquer fréquemment l'école¹³ » (Dias, [1861] 2002, p. 13). De plus, « ces absences sont aggravées par le fait que les enfants quittent l'école avant d'être suffisamment préparés, c'est-à-dire sans avoir passé l'examen final¹⁴ » (p. 14). Une observation importante concernant l'assiduité des élèves et l'examen final est la prime accordée à l'enseignant « par la loi pour chaque examen final¹⁵ » (Dias, [1861] 2002, p. 15).

⁸ “falta absoluta de pessoas habilitadas para o magistério” (Dias, [1861] 2002, p. 20).

⁹ “de aceitarem lugares mal remunerados e de se resignarem ao sacrifício de viverem em lugarejos que são menos que aldeias ou casais em outras partes, para terem no fim de vinte e cinco anos uma aposentadoria que mal lhes dará para passarem o restante de seus dias” (Dias, [1861] 2002, p. 20).

¹⁰ “O ensino primário é [era] obrigatório” (Relatório, p. 21).

¹¹ “A vantagem da frequência das escolas estaria principalmente em se desabituares da língua geral que falam sempre, em casa e nas ruas, e em toda parte” (Dias, [1861] 2002, p. 16).

¹² “levam os filhos, pelo hábito em que estão” (Dias, [1861] 2002, p. 14).

¹³ “De fato, vi no livro das matrículas, meninos entrados para a escola nos meses de fevereiro e março, e que de junho e julho em diante começarão a faltar seguidamente” (Dias, [1861] 2002, p. 13).

¹⁴ “a estas faltas acresce mais o saírem os meninos das escolas antes de convenientemente preparados, isto é – sem o exame final” (p. 14).

¹⁵ “a lei lhe concede por cada exame final” (Dias, [1861] 2002, p. 15).

Un autre fait est « qu'il n'y aurait aucun problème à doter l'enseignant qui est en même temps vicaire et directeur des indigènes de la faculté d'imposer des amendes.¹⁶ » Le lexique « armer le professeur », « vicaire et directeur des indiens » et « imposer des amendes » présente un discours sur le rôle autoritaire du professeur, avec contrôle sur les indigènes (peuples autochtones). Le contrôle vise à imposer l'apprentissage de la langue commune (le portugais) plutôt que celui des langues baré et baniwa. « Les habitants de São Gabriel, se vantant d'être plus dociles que les autres, prétendaient qu'il suffisait d'être baré, tandis que, par exemple, ceux de São Felipe sont baniuas, les plus agoutis [?] qui soient.¹⁷ ».

Il s'agit ici d'un point de discussion sur le fonctionnement des discursivités qui croisent les manières de connaître la langue portugaise et les langues indigènes, d'une enquête sur le sens des connaissances culturelles et linguistiques et ses relations avec les processus d'institutionnalisation du portugais comme langue de l'Empire et la division des significations des langues originales, cas, en question, du Baré et du Baniwa, vers un projet d'identité linguistique nationale (Orlandi, 1993). L'enseignement visait à enseigner le portugais comme une politique culturelle nationaliste (portugaise), par opposition à l'exaltation de la culture indigène à l'école et à la conception de celle-ci comme un espace multiculturel et « le droit à la langue » (Clemente de Souza, 2022b). Les pratiques pédagogiques visaient à rendre les langues autochtones invisibles au profit de la langue portugaise colonialiste, c'est-à-dire à les réduire au silence – à en faire des « langues muettes » (Clemente de Souza, 2021 ; 2022a). La langue colonisatrice était celle de l'imaginaire, au profit des langues fluides (Orlandi, Clemente de Souza, 1988) des peuples autochtones Baré et Baniwa.

Les séquences discursives suivantes offrent une compréhension d'un projet de colonisation en langue portugaise, un projet impérialiste, ce qui serait « avantageux » pour les peuples autochtones :

¹⁶ “não haveria inconveniente em armar o professor que é ao mesmo tempo vigário e diretor dos índios com a faculdade impor multas”.

¹⁷ “Os moradores de São Gabriel gabando-se de serem mais tratáveis que os outros alegaram para isso – que bastavam ser Barés, enquanto, por ex., os de São Felipe são Baniuas, que é a gente mais cutia [?] que existe.”

J'aimerais encore plus d'écoles, autant que possible compatibles avec les ressources de la Province : au moins les garçons apprennent le portugais, ce qui est déjà un avantage non négligeable.¹⁸ (Dias, [1861]2002, p. 15).

Or, parler la langue portugaise est déjà un grand avantage, et tel que, même lorsque les enfants n'allaient pas à l'école pour autre chose, il serait encore opportun aujourd'hui, et le resterait longtemps, que le gouvernement crée et soutienne des écoles primaires à Solimões à cette fin.¹⁹ (Dias, [1861] 2002, p. 16).

Dans ce contexte, l'objectif était d'enseigner le portugais et l'arithmétique comme une politique culturelle nationaliste, au lieu d'exalter la culture indigène dans les écoles et de la concevoir comme un espace multiculturel (comme on peut le déduire de la séquence discursive suivante). Les pratiques pédagogiques étaient axées sur l'invisibilité des langues autochtones au profit de la langue colonialiste. La langue colonisatrice était celle, imaginaire, qui favorisait les langues fluides (Orlandi ; Clemente de Souza, 1988) des peuples autochtones Baré et Baniwa. À partir de Dias (1995) et Di Renzo (2005), nous pouvons analyser la constitution de l'enseignement des langues dans le nord de la province brésilienne et l'imposition du portugais comme langue nationale, ainsi que l'école et la formation des politiques linguistiques (Di Renzo, 2014) et les significations de la langue nationale (Dias, 1995).

À partir de son journal du 15 août au 7 septembre 1861, le rapport de Gonçalves Dias systématise les notes observées dans les écoles publiques (à Coari, Tefé, Fonte Boa, Olivença et Tabatinga) et les écoles primaires privées (à Tefé), selon le manque de compréhension de l'absence des élèves pendant la période de pêche de leurs parents :

Avec tant d'erreurs, ils en profitent mesquinement à cause de ces leçons interpolées, ils passent beaucoup plus de temps que nécessaire, ils maintiennent de grossières erreurs dans la langue portugaise, et le pire est que dans cette vie errante, et quelque peu indisciplinée sur les plages où tous ces vices semblent se réfugier, qui semblent céder la place aux habitudes d'une vie plus policée, ils acquièrent de mauvaises habitudes peut-être et cette habitude et ce goût pour la vie errante, qui est le mal de la population indigène de l'Amazonie, provoque

¹⁸ "Eu queria ainda mais escolas, quantas fossem compatíveis com os recursos da Província: ao menos os meninos aprendem o português, o que já não é de pouca vantagem." (Dias, [1861] 2002, p. 22).

¹⁹ "Ora, no falar a língua portuguesa já vai uma grande vantagem, e tal que, quando mesmo os meninos não fossem à escola para outra cousa, ainda assim conviria na atualidade, e ficaria ainda sendo conveniente por bastante tempo, que o governo com esse fim criasse e sustentasse as escolas primárias do Solimões." (Dias, [1861] 2002, p. 16).

en bref qui aura une influence nuisiblement sur le reste de leur vie²⁰ [*Rapport*, p. 16-17 – mes italiques].

Le lexique utilisé pour désigner les peuples autochtones Baré et Baniwa est construit avec des significations négatives, offensantes, préjudiciables, discriminatoires, avec des effets diminutifs sur les peuples et leurs langues et cultures : « *mesquinement* » ; « *ces leçons interpolées* » ; « *elles prennent beaucoup plus de temps que nécessaire* » ; « *elles conservent de grossières erreurs dans la langue portugaise* » ; « *dans cette vie errante* » ; « *indiscipliné* » ; « *ces vices* » ; « *mauvaises coutumes* » ; « *vie errante* » ; « *les maux des populations indigènes d'Amazonie* » ; « *nuisiblement* ».

À partir de ces références sémantico-discursives aux peuples autochtones, la position du rapporteur Gonçalves Dias se désidentifie des peuples originels en s'identifiant à des formations discursives qui thématisent les peuples autochtones comme « étrangers », « inférieurs », « méchants » et « errants ». D'où la nécessité de les coloniser à terme, de les adapter au monde civilisé, afin qu'ils puissent vivre une « vie juste » et non plus une « vie errante ». Cette extension s'applique également à la culture, à la langue et aux coutumes des peuples autochtones Baré et Baniwa.

Archives de l'éducation autochtone et enseignement des langues à la population autochtone au Brésil : processus de production de connaissances linguistiques et fonctionnement de la province impériale

Sur la base du projet postdoctoral en cours de développement au Secteur de Linguistique du Musée National (financé par FAPERJ dans le cadre du programme Nota 10), je me situe de manière productive en relation avec la langue, l'histoire, les archives,

²⁰ “Com tantas faltas aproveitam *mesquinamente* por causa de *lições tão interpoladas*, gastam muito mais tempo do que o preciso, conservam erros grosseiros da língua portuguesa, e o pior é que *nessa vida ambulante*, e um pouco *desregrada* das praças para onde como que se emparam todos *aqueles vícios*, que parece que vão cedendo o campo dos hábitos de vida mais policiada, adquirem *maus costumes* talvez e esse hábito e gosto da *vida errante*, que *é o mal da população indígena do Amazonas*, causas enfim que influirão *prejudicialmente* em todo o resto de sua vida” [*Relatório*, p. 16-17 – grifos meus].

les connaissances et l'éducation indigène – une relation que l'Histoire des Idées Linguistiques [HIL] mobilise avec l'Analyse du Discours [AD]. Dans cette relation, sur laquelle je travaille explicitement depuis mon post-doctorat, j'ai une compréhension des significations impliquées dans les processus impliqués dans l'enseignement de la langue (portugais) au Brésil, ce qui conduit à une compréhension du processus d'institutionnalisation d'une langue scolaire au Brésil dans l'éducation indigène.

Avec HIL, nous pouvons analyser la manière dont l'enseignant et l'élève (« disciple ») se rapportent à la/aux langue(s) en tant qu'objet(s) de connaissance dans l'enseignement dans les écoles primaires de la Province. Nous traitons le *Rapport* et le *Journal* de Gonçalves Dias comme une archive dans laquelle les discours sur l'enseignement des langues sont présentés en configuration avec les « espaces de connaissance légitime dédiés à parler d'éducation » (Pfeiffer, 2023, p. 23). Nous nous inscrivons ainsi dans la continuité d'une réflexion sur les relations entre langue, histoire, archive, éducation et savoir, voie inaugurale empruntée par Pfeiffer (2001 ; 2023). Notre différence est évidente dans les archives de l'éducation indigène et de l'enseignement des langues à la population autochtone du Brésil. Le geste analytique investit dans les relations entre les processus de production de connaissances linguistiques, le fonctionnement de la Province, à travers ses actions administratives, comme la création du poste de commissaire/ou de visiteur, et les manières dont les relations sociales affectent et sont affectées par ces processus dans la population indigène, en particulier.

Cette articulation indispensable entre État, savoir et société est ce qui nous apparaît comme le fondement de l'Histoire des Idées Linguistiques, car on attend qu'il y ait une relation productive entre les processus de scolarisation des peuples autochtones (originaires), à travers les connaissances linguistiques scolarisées pour le groupe indigène. Cette relation est soutenue en fonctionnement par l'État, ses politiques sociales et les formes stabilisées de connaissance qui constituent, à leur tour, les sujets de langage qui occupent des espaces territorialisés dans les villages et les villes et les lettres sous forme d'oralité, car ce sont des sociétés d'oralité, construisant l'accès à l'écriture à travers des régulations des sens dans/depuis l'école des premières lettres ou l'école primaire.

Comme nous le dit Pfeiffer (2023, p. 24) :

Comme nous le savons, l'école est encore configurée comme l'un des principaux lieux autorisés à construire des relations d'appartenance légitimée à un État, au sein d'une mémoire discursive, toujours en activité, inscrite à partir de significations établies par la révolution bourgeoise et ses développements, dans laquelle l'école occupe la place institutionnelle légitime qui garantit l'effet d'unité nécessaire au fonctionnement d'un État-Nation formulé dans l'évidence de la relation entre territoire et identité.²¹

Dans ce cas, l'école primaire est un espace de régulation du « disciple » indigène à travers les réglementations de la Province : l'enseignement de la langue du colonisateur – le portugais. « Une langue dans son unité linguistique imaginée, une histoire dans son unité chronologique imaginée et une géographie dans son unité nationale imaginée » (Pfeiffer, 2023, p. 24-25). Avec cela, la Province espère le changement du disciple à l'étudiant, de l'indigène au sujet colonisé et, d'une certaine manière, urbanisé, pour qu'elle obtienne – en tant qu'État [futur!] – des sujets homogénéisés par rapport à la langue coloniale. De la réalité de la langue indigène à l'unité coloniale imaginaire dans un processus qui sépare la réalité de la langue (Gadet ; Pêcheux, 1981), réalité du sujet indigène. D'où « une langue stabilisée dans l'évidence d'être la langue maternelle des Brésiliens – par l'un des effets du processus de grammatisation combiné à celui de l'homogénéisation : celui d'un Brésil monolingue » (Pfeiffer, 2023, p. 25 – l'accent de l'auteur).

Concernant le « sujet urbain éduqué » (Pfeiffer, 1997), selon les termes de l'auteur, nous parlerions ici du sujet autochtone éduqué par une langue scolaire (Pfeiffer ; Silva ; Petri, 2019), imaginée comme la langue portugaise, homogénéisatrice et colonisatrice. Grâce à cette langue, un sujet autochtone éduqué émergerait, abandonnant progressivement le champ des habitudes de vie plus policées, acquérant *peut-être de bonnes coutumes et cette habitude et ce goût pour une vie juste, qui sont le bien des*

²¹ “Como sabemos, a escola ainda é configurada como um dos principais lugares autorizados a construir as relações de pertencimento legitimado a um Estado, dentro de uma memória discursiva, ainda em funcionamento, inscrite a partir de sentidos postos pela revolução burguesa e seus desdobramentos, em que a escola ocupa o lugar institucional legítimo que garante o efeito de unidade necessário ao funcionamento de um Estado-Nação formulado na evidência da relação entre o território e a identidade.”.

*populations autochtones d'Amazonie, des facteurs qui influenceront favorablement le reste de leur vie*²².

Comme on peut le comprendre à la lecture de ce qui suit :

Un *sujet urbain éduqué* précisément en raison de l'étroite relation entre sa position autorisée à parler (un processus d'autorisation produit par l'école) et sa position autorisée à avoir une urbanité (civilisée). Autrement dit, ce sujet dispose par l'écriture (et non n'importe quelle écriture) du moyen de s'inscrire légitimement dans les relations sociales. Et cette évidence se produit dans des textualités qui matérialisent l'espace de savoir autorisé et légitimé pour parler de la langue et du sujet de cette langue.²³ (Pfeiffer, 2023, p. 26 – l'accent de l'auteur).

Le sujet urbanisé éduqué et scolarisé est le sujet indigène en tant que sujet imposé à la langue et à la culture du sujet colonisateur. Ce processus est de l'ordre de « [...] la constitution d'une identité nationale imaginaire dans son rapport à un lieu stabilisé du bien-dire, du savoir-dire. » (Pfeiffer, 2023, p. 27). L'identité impériale du XIXe siècle est le résultat d'un processus de mémoire européenne du colonisateur et d'une mémoire impériale mixte de l'indigène colonisé et du colonisateur. L'aspect le plus étrange de ce processus de brassage est la réduction au silence des langues autochtones en général, et des langues baré et baniwa en particulier. Autrement dit, le remplacement – à tout prix – des langues baré et baniwa par le portugais. De l'impérialisme, le portugais possède la particularité de parler une langue comme si elle était la sienne, dans sa forme légitime. La langue indigène, par conséquent, n'est ni légitime ni légitimée. Il y a un paradoxe ! Bien qu'il n'y ait pas de distinction entre le portugais et le brésilien impérial, nous avons une constitution nettement plurielle des significations de ces deux langues, comme s'il n'y avait pas de langues autochtones. Dans la réalité de l'Empire, en particulier les langues Baré et Baniwa, qui migrent de la côte du Maranhão vers le Haut Rio Negro en

²² “que vão cedendo o campo dos hábitos de vida mais policiada, adquirem maus costumes talvez e esse hábito e gosto da vida errante, que é o mal da população indígena do Amazonas, causas enfim que influirão prejudicialmente em todo o resto de sua vida” (*Relatório*, [1906], p. 17).

²³ “um *sujeito urbano escolarizado* justamente em função da estreita relação entre estar na posição autorizada a dizer (processo de autorização produzido pela escola) e estar na posição autorizada a ter urbanidade (civilizado). Dito de outro modo, esse sujeito tem na escrita (não qualquer uma) o modo de se inscrever legitimamente nas relações sociais. E essa evidência é produzida em textualidades que materializam o espaço do conhecimento autorizado e legitimado para dizer da língua e do sujeito dessa língua.” (Pfeiffer, 2023, p. 26).

Amazonie, la production de significations de langues différentes de celles des peuples d'origine est réduite au silence lorsqu'il y a référence à des langues « inférieures » et illégitimes, un fait qui justifierait l'imposition de la langue du colonisateur. Dans ce silence, les peuples autochtones apprennent à travers des « erreurs grotesques dans la langue portugaise », comme l'a démontré le rapport Gonçalves Dias.

On peut convenir que :

Comprendre les effets de cette absence de distinction sur le fonctionnement de l'environnement scolaire, par exemple lorsqu'un élève ne se présente pas comme un utilisateur légitime de sa langue maternelle parce qu'il commet des erreurs. Il y a ici une étrangeté produite, d'une part, par le choc de deux mémoires sous la forme de cette absence de distinction et, d'autre part, par la production d'une coïncidence historique entre la langue désignée comme langue maternelle, la langue nationale et la langue portugaise (PFEIFFER, 2005). Elles ne sont pas la même langue et ne peuvent l'être. Dans ce fonctionnement, se produit un « analphabétisme », un « illettrisme », un « illettrisme fonctionnel », un malaise dans la langue que l'on présente au sujet comme sa langue maternelle.²⁴ » (Pfeiffer, 2023, p. 28).

Enfin, le point d'arrivée : les politiques de colonisation ! Nous observons l'inscription de la production de la relation à ce qui est langage, du sujet à sa langue ([Vieira da] Silva, 1998), lorsque nous comprenons *la relation intrinsèque entre l'établissement politico-juridique de la place du citoyen et la construction d'un lieu significatif pour les personnes alphabétisées et analphabètes*. L'auteur montre que l'espace discursif possible pour les lettrés ou les analphabètes est défini par le rapport à l'Empire ou à l'État. Dans le cas des peuples autochtones, il est clair que tous ne sont pas égaux devant la loi. Les Blancs et les autochtones sont différents. Les pratiques sociales contredisent régulièrement cette idée, promeuvent la langue du colonisateur et définissent légitimement l'Empire pour maintenir la différence politique et sociale entre sujets autochtones et non autochtones. L'égalité est mise à mal.

²⁴ “compreender os efeitos dessa indistinção no funcionamento do espaço escolar, como quando o aluno não se apresenta como um legítimo usuário de sua língua, dita materna, porque erra na língua. Há aí um estranhamento que se produz, de um lado, pelo batimento de duas memórias sob a forma da indistinção e, por outro lado, em função da produção de uma coincidência histórica entre a língua que é designada materna, a língua nacional e a língua portuguesa (PFEIFFER, 2005). Elas não são a mesma língua e não podem ser. Nesse funcionamento, produz-se o “analfabetismo”, o “iletramento”, o “analfabetismo funcional”, um mal-estar na língua que é dita ao sujeito como sua língua materna.” (Pfeiffer, 2023, p. 28).

Le sujet indigène qui ne va pas à l'école, parce qu'il se trouve dans une société scolarisée (et urbanisée), ne s'est pas soumis au processus de légitimation de ce que sont la langue et la culture, à travers les significations construites de ce qu'est la scolarisation. C'est comme ne pas réussir dans la société parce que vous n'avez pas été exposé au discours scolaire légitime, à travers le langage de l'école impériale. Si vous ne réussissez pas à l'école, c'est parce que vous ne correspondez pas au modèle préétabli. Il y a donc des significations et des sujets rendus invisibles par un langage maudit qui interdit, qui divise l'efficacité et l'inefficacité dans l'espace autorisé. « Il est toujours nécessaire de se rappeler que la langue portugaise est la langue de la colonisation qui a introduit l'écriture sur le territoire brésilien, jusque-là vierge d'écriture. Il faut surtout se rappeler que chaque langue a une histoire, et l'école ne peut l'ignorer ; l'enseignement de la langue scolaire doit en tenir compte » (Pfeiffer, 2023, p. 30).

Dans ce processus d'autorisation de ce qui constitue la langue, on observe une construction historique d'équivalence entre les langues impériale, officielle, autochtone et portugaise. On peut dire qu'il s'agit d'un effet de sens. La pratique enseignante en classe implique des relations entre les langues, et toutes ne peuvent être fonctionnelles. En classe, le fait discursif est l'enseignement d'une grammatisation de la langue portugaise au Brésil, qui remplace et efface la configuration de l'existence d'espaces entre les langues autochtones et celle du colonisateur.

De cette façon, il serait possible de faire face à une école qui n'est pas là en Amazonie pour enseigner la langue maternelle mais la langue officielle de l'Empire – une langue imaginaire, systématisée dans des instruments linguistiques. L'école de l'existence est une école qui, en enseignant cette langue, ne tient pas compte du fait qu'il existe toujours des relations entre les langues et que la langue maternelle de chacun est présente en classe, y compris celle du professeur. L'école du colonisateur est faite pour être corrigée ou enseignée, et non pour être fluide à côté d'autres langues qui cohabitent avec la langue imaginaire. Ainsi, le langage se lie à des descriptions et à des prescriptions, sans permettre le flux dans la nécessaire systématisation de l'objet d'enseignement, un objet imaginaire et historique.

La colonisation et les politiques linguistiques ont donc un intérêt particulier à imposer la langue de l'Empire comme portugais aux populations soumises, puisque les langues de la colonie n'auraient pas de caractère nationaliste, impérial, puisque les langues indigènes ne se réaliseraient qu'avec le maintien et la reproduction de l'Amazonie. Les langues étaient considérées comme des instruments à usage autochtone, considérées comme non officielles, comme des « langues mineures » ou des « non-langues ». Dans cette situation, les colonisateurs européens établiraient des politiques typiques d'un empire moderne, dont le modèle national était le Portugal, avec sa culture européenne, doté d'une conception de l'unité linguistique impérialiste dans laquelle la langue impériale (qui délimite l'unité) occupe la place prépondérante. Dans ce cas, la langue du colonisateur, ou la « langue européenne », serait identifiée à une conscience nationale portugaise, dans laquelle seraient établies l'unité et l'égalité des sujets (Barros, 2000, p. 116). L'égalité pour ceux qui étaient pacifiques, non rebelles et non sauvages. Ainsi, le modèle national portugais servit de référence pour la transition de la colonie à un empire prometteur.

Même si l'on peut être en désaccord avec la politique de colonisation territoriale, la gouvernance et même la politique linguistique mises en œuvre en Amazonie pendant la période impériale, je suis convaincu – si j'interprète correctement le *Journal* et les *Rapports* de Gonçalves Dias – que c'est précisément cette transition politico-administrative de la colonie à l'empire qui explique le mieux l'orientation de la politique linguistique. Il s'agissait explicitement de la nécessité de créer une unité impériale afin que l'unité nationale puisse être réalisée à l'avenir, en réunissant les colonies portugaises d'Amérique sur le plan linguistique et politique. Autrement dit, la soumission à la langue du colonisateur européen, à laquelle s'identifiaient le modèle de nation unitaire et par conséquent la langue imaginaire. À partir du XVIII^e siècle, la Nation-Empire [« État-Nation »] a dû devenir monolingue pour constituer une unité gouvernable. C'est précisément pourquoi il a fallu réduire au silence et, dans de nombreux cas, effacer les langues et les peuples autochtones, ce qui est regrettable. Dans ce contexte politico-organisationnel de pouvoir, la concurrence entre les langues dans l'espace symbolique de l'unité linguistique au nord de l'Empire n'est plus acceptable.

Pour quelques (in)conclusions :

Au moins deux considérations ont été présentées : (i) la discussion sur la *constitution de la langue du nord du Brésil, avec l'imposition du portugais comme langue impériale dans les écoles et le silence des langues indigènes Baré et Baniwa*, et (ii.) l'explication des *conséquences de la formation des politiques linguistiques et de nos sentiments à l'égard de la langue*.

De ce point de vue, la langue portugaise a été instituée et imposée dans un espace linguistique, historique et discursif, établi par le processus de colonisation portugaise. Le peuple amazonien et son imaginaire social se montrent résistants au contrôle oppressif exercé par les politiques colonialistes dans le nord de l'Empire. La politique linguistique colonialiste a été imposée à l'État du Maranhão et du Grão-Pará, à partir du XVII^e siècle. Dans les séquences discursives du corpus (*Journal et Rapport*), nous avons observé des effets linguistiques et discursifs d'imposition, de discrimination, avec un lexique de référence préjugé, de telle sorte que la relation entre langue et identité est exposée et imaginée comme homogénéisante.

Nous discutons ensuite de la constitution de l'enseignement des langues dans le nord de la province (« brésilienne ») et de l'imposition du portugais comme langue impériale, ainsi que de l'école et de la formation des politiques linguistiques (Di Renzo, 2005 ; 2014 ; Dias, 1995) et des significations de la langue nationale (Dias, 1995) « dans l'espace des controverses du XIX^e/XX^e siècle » (Pfeiffer, 2001).

Références

BARROS, Maria Cândida D. M. Notas sobre a política jesuítica da língua geral na Amazônia (séculos XVII-XVIII). **Comunicação apresentada no I Colóquio sobre Línguas Gerais: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial**. Rio de Janeiro, 2000.

Revista Investigações, Recife, v. 38, n. 2 – Dossiê: Análise materialista do discurso: Michel Pêcheux, presente, e268700, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN Digital 2175-294x

BORGES, Luiz Carlos. A língua geral: revendo margens em sua deriva. *In*: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota. **Colóquio Sobre Línguas Gerais: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.p. 113-131.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania C. Perspectivas de Análise do Discurso numa Língua Indígena: O Bakairi”. *In*: ORLANDI, E. (Org.). **Discurso Indígena: a materialidade da língua e o movimento da identidade**. Campinas: Unicamp, 1991. p. 9-44.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania C. Línguas indígenas: memória, arquivo e oralidade. **Policromias** – Revista de estudos, do discurso, imagem e som, Rio de Janeiro, Museu Nacional/UFRJ, v. 2, pp. 36-56, 2016a.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania C. Sociolinguística e Análise do Discurso. *In*: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI-JUNIOR, Celso. (Orgs.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas** – uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016b. p. 123-133.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania C. Political and Linguistic Aspects of the History of Indigenous Linguistics in Brazil. *In*: ASSUNÇÃO, Carlos; FERNANDES, Gonçalo; KEMMLER, Rolf. (Eds.). **Tradition and Innovation in the History of Linguistics**. Münster, Germany: Nodus Publikationen, 2016c. p. 356-364.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania C. Perspectivas da análise do (in)visível: a arquitetura discursiva do não verbal. **Rua**, Campinas, Unicamp, v. 24, p. 1-20, 2018.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania C. Línguas indígenas, fronteiras e silenciamento. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, Unicamp, v. 24, p. 132-150, 2021.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania C. Política linguística, política de línguas indígenas e línguas silenciadas. *In*: FIGUEIREDO, A. A. de A.; CABRAL, A. S. A. C.; MARTINS, A. M. S.; GÓIS, M. L. de S. (org.). **Políticas Linguísticas e as Línguas Indígenas Brasileiras**. Campinas: Pontes Editores, 2022a. p. 15-30.

CLEMENTE DE SOUZA, Tania C. Povos originários: entre a língua do direito e o direito à língua. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, Unicamp, v. 26, p. 13-26, 2022b.

CUNHA, M. C. da; CESARINO, P. N. (org.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. SP: Editora Unesp, 2016.

DI RENZO, Ana Maria. **A Constituição do Estado Brasileiro e a Imposição do Português como Língua Nacional**. 2005. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

Revista Investigações, Recife, v. 38, n. 2 – Dossiê: Análise materialista do discurso: Michel Pêcheux, presente, e268700, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN Digital 2175-294x

DI RENZO, Ana Maria. Escola e a formação de políticas linguísticas. **Letras**, n. 48, p. 39-52, 2014.

DIAS, Gonçalves. Relatório do Dr. Antônio Gonçalves Dias como membro da comissão de Exposição nomeada pelo Exmo Sr. Presidente desta Província. *In: Relatório do Presidente de Província do Amazonas*. Typographia de M. S. Ramos, Amazonas, 1861.

DIAS, Gonçalves. **Gonçalves Dias na Amazônia – Relatórios e Diário da Viagem ao Rio Negro**. Introdução de Josué Montello. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2002. (Coleção Austregésilo de Athayde, 5)

DIAS, Luiz Francisco. **Sentidos do Idioma Nacional. As bases enunciativas do nacionalismo linguístico**. 1995. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

DINIZ, Leandro. O conceito de política linguística: reflexões a partir do diálogo entre a História das Ideias Linguísticas, a Análise do Discurso e a Semântica do Acontecimento. *In: COSTA, Grciely Cristina da; MASSMANN, Débora. (org.). Linguagem e Historicidade*. Campinas: RG, 2013. p. 43-58.

FERREIRA, Ana Claudia Fernandes. A Análise de Discurso e a Constituição de Uma História das Ideias Linguísticas do Brasil. **Fragmentum** (Spec), p. 17-47, 2018.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. [1981]. **La Langue Introuvable**. Paris: Maspero, 1981.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. [1981]. **A Língua Inatingível**: o discurso na história da linguística. Tradução de Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

NASCIMENTO, Lucas. **Análise do Discurso e Ensino**: políticas de produção, mídia e saberes do professor de português em formação. Alemanha: NEA Editores, 2015.

NASCIMENTO, Lucas. **Insinuações da Carne: Ordem da Imagem e Sentidos do Olhar** – por questões de leitura de fotografia digital da *G Magazine*. 217 f. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Campus Ilha do Fundão*, Rio de Janeiro, RJ, 2019a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Qgom4YSN7JcxcT1ZgIQcfRaLsroNayDa/view> Acesso em: 13 set. 2025.

NASCIMENTO, Lucas. A Análise do Discurso no Brasil: da teoria ao ensino de Língua Portuguesa. *In: NASCIMENTO, Lucas. (Org.). Presenças de Michel Pêcheux*: da

Revista Investigações, Recife, v. 38, n. 2 – Dossiê: Análise materialista do discurso: Michel Pêcheux, presente, e268700, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN Digital 2175-294x

Análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019b. p. 43-78. (Coleção AD e ensino – Apoio CNPq).

NUNES, José Horta. Uma articulação da Análise de Discurso com a História das Ideias Linguísticas. **Letras**, Santa Maria, UFSM, v. 18, n. 2, p. 107-124, 2008.

ORLANDI, Eni. P.; CLEMENTE DE SOUZA, Tania C. C. de. A língua imaginária e a língua fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. *In*: ORLANDI, Eni. P. (org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 27-40.

ORLANDI, Eni P. (org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni. P. **Terra à Vista** – Discurso do Confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

ORLANDI, Eni. (org.). **Discurso Fundador**. A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni P. (org.). **História das Ideias Lingüísticas no Brasil**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Língua e Conhecimento Lingüístico**: para uma história da idéias lingüísticas. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Língua Brasileira e Outras Histórias**. Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG Editora, 2009.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Sentidos na Cidade: clichê e sujeito urbano. **Rua**, 3, p. 37-57, Nudecri/Unicamp, 1997.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. A Língua Nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **História das Ideias Lingüísticas no Brasil**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 167-183.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Saber escolarizado – espaço de institucionalização da língua. *In*: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. (org.). **Memória e Sentido**. Campinas: Pontes editores, 2005. p. 27-40.

PFEIFFER, Claudia Castellanos; SILVA, Mariza Vieira da; PETRI, Verli. Língua escolar: afinal, que língua é essa? School language: after all, what language is this? **Revista ECOS**, vol. 27, n. 2, p. 117-152, 2019. Disponível em:

Revista Investigações, Recife, v. 38, n. 2 – Dossiê: Análise materialista do discurso: Michel Pêcheux, presente, e268700, 2025. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN Digital 2175-294X

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4372> Acesso em: 17 out. 2024.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Ensino e História das Ideias Linguísticas no/do Brasil. In: COLAÇA, J. P.; FARIA, M. M. de; COSTA, T. de A. da. (org.). **Educação Linguística e(m) (Dis)Curso**: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 23-33.

Recebido em 12/11/2025.

Aprovado em 17/11/2025.