Anais 5

Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística

17 a 20 de novembro de 2014
Foz do Iguaçu, Paraná

Anais 5

Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística

17 a 20 de novembro de 2014

Foz do Iguaçu, Paraná

Iphan | Ministério da Cultura | 2016

Créditos

Presidenta da República
Dilma Rousseff

Ministro da Cultura
Juca Ferreira

Presidenta do IPHAN
Jurema Machado

Diretoria do IPHAN
Andrey Rosenthal Schlee - DEPAM
Luiz Philippe Peres Torelly - DAF
Marcos José Silva Rêgo - DPA
Robson Antônio de Almeida - PAC-CH
Vanderlei dos Santos Catalão (TT Catalão) - DPI

Coordenação Geral de Identificação e Registro
Monia Silvestrin

Organização da Publicação
Marcus Vinícius Carvalho Garcia
Giovana Ribeiro Pereira
Flávia Berto
Samyra Schernikau Soares Akasha

Organização Científica
José Maria Rodrigues
Marcus Vinicius Carvalho Garcia
Thiago Chacon

Revisão
Monica Salmito

Projeto Gráfico
Cristiane Dias

Diagramação
Paulo Selveira

Logotipo
Diego Simas

Agradecimentos
Américo Córdula
Ana Paula Seiffert
Antonio Alves Junior
Beatriz Muniz Freire
Célia Maria Corsino
Diva Figueiredo
Eduardo Pareja Coelho
Gustavo Servilha
Jessé da Silva Lucas
José La Pastina Filho
Kátia dos Santos Bogéa
Luanne Trigueiro
Morgana Fernandes
Raihana Torres

S471

Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística (2014 : Foz do Iguaçu, PR)
Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística / organização, Marcus Vinícius Carvalho Garcia et al. – Brasília, DF : Iphan, 2016.
344 p. ; 24 cm. – (Anais ; 5)
ISBN : 978-85-7334-284-0
1. Diversidade Linguística. 2. Patrimônio Cultural. 3. Patrimônio imaterial. I. Garcia, Marcus Vinícius Carvalho. II. Anais.

CDD 469.798

Apresentação

Esta publicação contém uma coletânea de textos produzidos pelos participantes do Seminário Ibero-Americano da Diversidade Linguística, que aconteceu em Foz do Iguaçu, Paraná, de 17 a 20 de novembro de 2014. O evento foi organizado pelo Departamento do Patrimônio Imaterial do Iphan e pela Diretoria de Relações Internacionais do Ministério da Cultura. Contou com a parceria e apoio da Universidade de Integração Latino-Americana (Unila), da Itaipu Binacional e da Secretaria Geral Ibero-americana (Segib).

O evento foi motivado pela relevância que o tema da diversidade linguística tem adquirido no âmbito das políticas de cultura no Brasil. O objetivo foi promover o intercâmbio de conhecimentos, experiências e iniciativas desenvolvidas nos países ibero-americanos, em temas como garantia dos direitos linguísticos, promoção do multilinguismo e da pluralidade linguística.

As conferências, mesas de debates, apresentação de pesquisas e relatos de experiências foram organizadas em três eixos: Direitos Linguísticos e Línguas Minoritárias, Produção e Gestão do Conhecimento sobre a Diversidade Linguística e As Línguas Portuguesa e Espanhola no Cenário Atual.

O eixo Direitos Linguísticos e Línguas Minoritárias abordou questões práticas e conceituais relativas à compreensão de que falar uma língua, mesmo que minorizada, é um direito humano. Incluiu questões relativas à co-oficialização, ou seja, a possibilidade de utilização de línguas maternas, na educação e demais instâncias do Estado; nos meios de comunicação e nos espaços de fronteiras internacionais. Foram também objeto deste eixo as estratégias de promoção das línguas em espaços de memória ou centros culturais e nas artes literárias, bem como a compreensão das línguas enquanto Patrimônio Cultural.

O eixo Produção e Gestão do Conhecimento sobre a Diversidade Linguística tratou do estado da arte das pesquisas, levantamentos sociolinguísticos, gestão de acervos, demografia linguística, documentação audiovisual e banco de dados que visem à preservação, valorização e promoção de línguas minoritárias.

Já o eixo sobre as Línguas Portuguesa e Espanhola contemplou as perspectivas contemporâneas sobre a produção de conhecimentos e de políticas linguísticas a partir dessas línguas latinas, tendo em vista as suas variedades internas e expansão como línguas internacionais. São questões centrais para essa temática o ensino de Português e do Espanhol como línguas estrangeiras e a problemática das línguas minoritárias no contexto de expansão dessas línguas nacionais.

Na parte final encontram-se os textos apresentados no Fórum Línguas, Culturas e Sociedades, organizado por docentes da Unila. Este Fórum ocorreu como uma das atividades do Seminário.

O Seminário também foi palco para a cerimônia de reconhecimento das línguas Guarani-Mbya, Talian e Asurini do Trocará como Referência Cultural Brasileira, conforme dispõe o Decreto 7387/2010, inaugurando, assim, a aplicação de um dos resultados do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, o mais recente instrumento de acautelamento, promoção e valorização de bens culturais no Brasil.

Agradecemos aos autores pela participação no evento e pelo envio das contribuições. Esperamos que esta publicação seja mais uma referência para a promoção do conhecimento sobre a diversidade linguística no espaço ibero-americano.

Jurema de Sousa Machado
Presidenta do IPHAN

Sumário

Direitos Linguísticos

5 Valorización, preservación y protección del patrimonio lingüístico de latinoamérica
Bartomeu Meliá

14 Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena
Gersem Baniwa

29 Cultura e língua pomeranas: diálogos interculturais sobre ensino bilíngue
Erineu Foerste

53 Diversidade linguístico-cultural latino-americana e os direitos linguísticos dos povos originários
Angel Corbera Mori

66 Direito à diversidade linguística no Brasil e sua proteção jurídica
Inês Virginia Prado Soares

94 Africanidade e contemporaneidade do português de comunidades afro-brasileiras no Rio Grande do Sul
Antônio Carlos Santana de Souza

99 Encontros interétnicos e o espaço relacional da linguagem: por uma política linguística do falante
Beto Vianna

108 Contribuições para uma delimitação dos direitos linguísticos no Brasil
Ricardo Nascimento Abreu

118 Língua e educação: considerações sobre um programa político-pedagógico voltado à manutenção da língua pomerana do Espírito Santo
Sintia Bausen Küster

128 Palavras ciganas
Nicolas Ramanush Leite

132 Relato de experiência
Roberto Antônio Alves

136 Formação de Pesquisadores Falantes de Línguas Minoritárias: valorização da linguagem, cultura e culinária Xokleng/Laklãnõ
Txulunh Natiéli Favénh Gakran

Produção e gestão do conhecimento sobre a diversidade linguística

141 Diversidad cultural y lingüística de Colombia, políticas públicas y proyectos para su fortalecimiento y protección
Yolanda Bodnar

157 Documentação da Língua Brasileira de Sinais
Ronice Müller de Quadros

175 Gramáticas cosmopolíticas: o caso Bakairi
Evandro Bonfim

181 Documentação linguística de comunidades de práticas
Raquel Meister Ko. Freitag

186 Valorização e promoção de línguas minoritárias: formação acadêmica de linguistas Xokleng/Laklãnõ
Nanblá Gakran

191 A descoberta dos sinais terena no mato grosso do sul: valorizando a diversidade linguística no Brasil
Priscilla Alyne Sumaio

196 As línguas fazem-nos ser: superdiversidade e letramento escolar em cenário transfronteiriço
Neiva Maria Jung

202 Uma proposta jurídica e operacional para um consórcio regional de patrimônio cultural e linguístico no Alto Uruguai Catarinense
Nedi Terezinha Locatelli

211 Música coral ítalo-brasileira
Júlio Posenato

218 O Talian em Cascável (PR)
Alessandra Regina Ribeiro

As línguas portuguesa e espanhola no cenário atual

225 El español: diversidad y variación. Aspectos lingüísticos y extralingüísticos de interés
María Antonieta Andión-Herrero

249 Diversidade linguística do português: entrefaces
Américo Venâncio Lopes Machado Filho

263 A linguística contrastiva como ferramenta para o trabalho com a diversidade do português e do espanhol na formação inicial e continuada do professor de línguas estrangeiras / adicionais
Otávio Goes de Andrade

290 Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas
Elvira Narvaja de Arnoux

307 A língua espanhola no espaço da tríplice fronteira
Denise Scolari Vieira

Fórum Línguas, Culturas e Sociedades

313 Didática de línguas adicionais e integração latino-americana
Iván Alejandro Ulloa Bustinza

319 Conflitos linguísticos em zonas fronteiriças: diagnóstico das atitudes linguísticas e do perfil sociolinguístico dos estudantes de uma escola de Foz do Iguaçu
Tatiana Pereira Carvalhal

325 A literatura e suas fronteiras: políticas da tradução em feiras internacionais do livro andinas
Débora Cota

330 Leitorado na República Dominicana
Cristiane Grando

337 Álbum de Fotos

Direitos Linguísticos

Valorización, preservación y protección del patrimonio lingüístico de Latinoamérica

Bartomeu Melià

Inverstigador en el Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch, Asunción, Paraguay.

La bendición de Babel

Desde los jesuitas Filippo Salvatore Gilij (1784/87)[1] y Lorenzo Hervás y Panduro (1778/87)[2], pioneros en la catalogación de lenguas americanas, hasta los más modernos equipos de científicos que han presentado sus trabajos en el *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*[3], el registro de lenguas que se hablaron y se hablan en América Latina no ha cesado de aumentar; aunque también no ha cesado de disminuir. Un caudal de lenguas tan enorme y diverso suscita admiración y espanto, porque cada una de esas lenguas permite decir, sentir y vivir el mundo bajo el reflejo de mil soles espléndidos. América recogió a manos llenas la bendición de Babel –no la maldición– mediante lenguas que han sido su riqueza y en gran parte evitaron los unilingüismos monopólicos que de ordinario han sustentado las dictaduras estatales.

Antonio Tovar y Consuelo Larrucea de Tovar, en una segunda edición del *Catálogo de las lenguas de América del Sur,*[4] aprovechan como fuentes fundamentales de su inventario la *Bibliographie* de Paul Rivet y Georges de Créqui-Montfort para el aymará y kicua,[5] y la vasta obra de Cestmír Loukotka, que en en 1968[6] registraba 117 *stock* de lenguas agrupadas en:

1 Gilij, Filippo Salvatore, *Saggio di storia americana*... Roma, 1780/84. 4 vols.

2 Hervás y Panduro, Lorenzo, *Idea dell'Universo*.... Cessena, 1778/87. 21 vols. [Vol. 17: *Catalogo delle lingue conosciute e noticia della loro affinità e diversità,*1784. Otros vols. contienen importantes datos sobre lenguas de América].

3 PROEIB Andes/ UNICEF, 2009, 2 vols.

4 Tovar, Antonio y Larrucea de Tovar, Consuelo, *Catálogo de las lenguas de América del Sur, con clasificaciones, indicaciones tipológicas, bibliografía y mapas*. Nueva edición refundida. Madrid, 1984.

5 Rivet, Paul y Créqui-Montfort, Georges de, *Bibliographie de langues aymará e kicua,* Pais, 1951/56 (4 vols.).

6 Loukotka, Cestmír, *Classification of South American Indian Lannguages*. Univ. of California, Los Angeles, 1968.

- Languages of Paleo-American Tribes (44 lenguas en 5 divisiones)
- Languages of Tropical forest Tribes (45 a 93 en 4 divisiones)
- Languages of Andean Tribes (94 a 117 en 4 divisiones).

La *Bibliografía del Instituto Lingüístico de Verano* (ILV), donde se recogen títulos de publicaciones producidas entre 1935-1968[7], no podría ser tampoco desconocida.

Con estas bases y su propia elaboración Tovar propone 170 agrupaciones de lenguas sudamericanas que engloban 2.000 nombres específicos en 23 apartados.

Digno motivo de orgullo es o debería serlo para los americanos del Sur la cantidad de lenguas que se han hablado, y se hablan todavía en estas tierras.

Según el *Atlas sociolingüístico* se considera que hay en estos inicios del siglo XXI, 99 familias lingüísticas y 420 lenguas en uso, 522 pueblos indígenas en 21 países siendo 107 de ellos transfronterizos. Es cierto que estas cifras están siempre sujetas e precisiones y correcciones.

En el Brasil, según el *Atlas,* son 218 las lenguas habladas, si bien los pueblos indígenas serían 273. Esta cifra, sin embargo, según me informaba la expresidenta de la FUNAI, Marta Amaral Azevedo, llegarían a 305 las lenguas habladas actualmente. Pueblos y lenguas resurgidos se hacen hoy visibles y audibles, sin miedo y con orgullo.

Para el conquistador colonial esa riqueza era un exceso incontrolable y molesto. Y como hace hoy el cultivador de soja, quiso deforestar lo más rápido posible esa selva de vida para convertirla en desierto en el cual el único valor era el oro. La historia de América es en gran parte la historia de la destrucción de sus lenguas y, cuando no se puede perpetrar el crimen, irlas reduciendo a unas pocas.

La valorización de las lenguas

Si la lengua es nuestra piel y es nuestra casa, es natural que la apreciemos y la cuidemos, es natural incluso que de ella hagamos un objeto de arte

Los grandes sabios de las culturas lo son por la lengua que hablan, la que usan para significar la sabiduría de su pueblo, ya que ninguna lengua aunque propia no es individual. La lengua es siempre de dos en más, como decía Augusto Roa Bastos.

Los sabios de la lengua no se atribuyen la sabiduría a sí mismos, como si fuera el producto de un trabajo exitoso, premio de un esfuerzo constante y perseverante, sino como don de Los de Arriba. La lengua ni siquiera es propiamente enseñada, sino recibida como don. Su origen es religioso y participación de la divinidad, que en muchos casos es definida como Palabra y la Palabra se hizo carne. La persona es una palabra encarnada.

Estas y otras consideraciones análogas son el fundamento más firme de la valorización.

Hay situaciones de perturbación social y cultural tan inadmisibles que el sabio se llama a silencio, porque sabe que su palabra no podrá estar a la altura de la circunstancias: *nda ch'ayvu rapéi* no hay camino para mi palabra, decía Pablo Vera enfrentado a un homicidio. La sobrevalorización de la palabra lo hace callar; el respeto a la palabra no le permite abusar de ella. Esto no es desvalorización de la palabra.

Cuando uno habla mucho y vanamente, da ganas de decirle: por qué no te callas (¿no debería yo mismo aplicarme este reproche?).

La valorización de la palabra y de las lenguas tiene mucho que ver con la identidad del pueblo, que se enraíza en su cosmovisión religiosa.

El cristianismo, también religión de la palabra, no debería desvalorizar la lengua, pero de hecho en muchos casos la práctica misionera de hacer vocabularios de la lengua sin la lengua –es decir, separando las palabras de su uso tradicional ha representado un peligro y una amenaza para las lenguas que tuvieron y tienen en la misión una valorización reducida y restringida; la lengua es desplazada a vivir en otra cosa, y a vestir otra piel, que en el caso es el disfraz del vestido, porque la piel misma pasa a ser vergonzante.

La valorización de la lengua se hace por criterios internos, no por los externos de otra cultura. En cada lengua hay que buscar el mito de la lengua que en ella sin duda actúa. ¿Por qué hablaron los dioses? ¿Por qué transmitieron esa palabra a los humanos? ¿Son los humanos otros tantos dioses por la palabra? ¿Por qué en fin de cuentas, la lengua de los dioses es la lengua de los hombres? Somos lo que hablamos y hablamos lo que somos.

La valorización intrínseca de la palabra estriba en su poder de comunicación. Ni Dios es sin comunicación ni el hombre es sin comunicación. En el primer instante de su ser Dios piensa a quién pondrá enfrente de su corazón y crea la palabra

Una de las mejores valorizaciones de la lengua que tienen los Mbyá es la que está registrada en el capítulo II de *Ayvu Rapyta.*[8] Digo una de ellas, porque cada uno de los sabios puede tener otra.

La valorización de la lengua se basa originalmente en un mito y en una experiencia mística repetidamente actualizada.

No se valoran cifras cuantitativas de números de hablantes ni de extensión de sus léxicos. La experiencia de vida que no se ha tenido no se ha dicho; y sólo decirla tampoco la crea ni hace brotar.

Los grandes y profusos diccionarios son valiosos en cuanto dan fe de una considerable acumulación de experiencias y relaciones que se han dado; pero cuando esta experiencia y relación queda por largo tiempo fuera del uso comunitarios, su palabra se debilita y muere y desaparece.

Los recursos morfemáticos son más importantes que los lexemáticos. Las partículas tanto o más que los verbos, sustantivos y adjetivos; son ellas que dan la dimensión del arte. Son estas partículas las que confieren tanta elegancia a esta lengua. El título de la obra —hoy ya desaparecida— de Aragona es significativo: *De Linguae Guaranae particulis, quibus nimirum omnis eius ornatus definitur.*[9] Restivo se muestra más explícito aún:

"Si todas las lenguas piden especial estudio para saber bien el uso de las partículas, mucho más lo pide ésta que toda se compone de ellas".[10]

8 CADOGAN, León, *Ayvu rapyta. Textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá.* Asunción, 2015. 4ª ed.: 32-46.

9 MONTOYA, *Arte,* p. X. Cf. ARAGONA, *Breve Introducción,* p. 31. FURLONG, *Montoya,* 81.

10 RESTIVO, *Linguae,* 215. Cf. Ibid., 50, 52, 71, 113. RESTIVO, *Linguae,* 70-71: "es forzoso conocer bien su radical que por la composición muchísimas veces está tan disfrazado que aun los que están muy adelantados en la lengua no lo conocen".

El valor no consiste en el discurso sobre el valor, sino en la satisfacción que da su uso, como la comida cuando es suficiente.

La desvalorización llegará cuando se reduzca su valor a índices materiales a la manera de un depósito en el banco donde cuenta la acumulación.

Con este criterio, asumido también por el indígena colonizado, las lenguas en las que puede haber proporcionalmente más "partículas" que lexemas son condenadas al ostracismo. El juicio sobre las lenguas lo detienen las lenguas generales.

En la colonización de América, cuando la supresión de lengua todavía no se planteaba como programa específico –las lenguas morían porque eran matados sus hablantes–, la búsqueda de lenguas indígenas generales pareció lo más razonable, y no precisamente por parte del Estado, sino por la iglesia, como recurso para dar a conocer la doctrina, los pueblos serían atraídos a aceptar otra lengua –por lo demás indígena también– más general. Pero dado que muchas de estas generales, contenían en su seno múltiples variedades dialectales, se constituiría mediante gramáticas y diccionarios, una lengua general de esa general, lo que se diría *koiné,* en dos variedades, una lengua standard culta y una lengua standard vulgar nunca definida ni constante; de hecho, más movediza, que anunciaría el gelatinoso y amorfo guaraní paraguayo de la actualidad.

De todos modos, la percepción de hablar una lengua que ha sido trabajada en términos de corpus estandarizado, no deja de ser un valor.

Preservación de las lenguas indígenas

Para preservar las lenguas hay que mantener y conseguir un buen número de hablantes, que si están aislados y libres de influencias externas, no necesitan ser muchos.

Lenguas con dos docenas de hablantes distribuidos en grupos etarios normales no corren peligro en sí. Los hablantes de la lengua Myky, unos 28 en 1972 y los Enawené Nawé, unos 140 en 1974, cuando fueron contactados por primera vez, mantenían su lengua en posesión tranquila desde hacía siglos. Lo mismo los Mbyá en cuanto fueron "monteses" autónomos, hasta la segunda mitad del siglo XX. Entran en situación de alta vulnerabilidad en cuanto otros factores externos los pueden afectar con mayor fuerza,

como son los factores de la colonialidad que interfieren en el sistema de parentesco, en la economía y en el leguaje simbólico.

Han preservado mejor el uso de su lengua los pueblos que han mantenido una comunidad de comunicación consciente de su diferencia.

Aquellos también que ni siquiera se cuestionan sobre el valor de su lengua, pero la tienen como un bien ordinario insustituible.

Están mejor preservadas las lenguas que cuentan con sabios, "señores de la palabra", ejemplos del decir, y saben dar razón de las relaciones entre las partes de la oración que en esto consiste la gramática fundamental.

En contextos de colonialidad hay que tener en cuenta que preservar es afirmarse contra negación, rehacerse cada día con actos de habla frente a la destrucción, mantener lo conseguido frente a la sustitución y frente a la transformación hacer los cambios necesarios, y ahí entra el arte del neologismo e incluso la adopción de meros estilos y formas de decir que enriquecen cualquier historia.

En las misiones jesuitas de Guaraní se consiguió preservar el guaraní, incluso en sus dialectos, y se conservó para la posteridad la modalidad culta, ampliamente escrita no sólo por los padres jesuitas en su obras de doctrina, sino por numerosos escritores guaranís, que dejaron una literatura de alto valor artístico e histórico. La historia del Paraguay no puede desconocer esa literatura guaraní, la única que hubo y estuvo muy bien representado en el Paraguay colonial. Hasta la independencia la literatura en Paraguay fue guaraní.

La preservación de una lengua indígena puede acontecer en situaciones no coloniales, pero donde se dan alicientes suficientemente fuertes para la incorporación y asimilación de otra lengua indígena ¿Por qué habrán perdido su lengua los Aché, si es verdad que los elementos lingüísticos cambiados se limitaron al léxico y no propiamente ala estructura gramatical? ¿Por qué los chané-arawak asumieron tan plenamente la lengua guaraní occidental de sus dominadores, la mantienen y sostienen con tanto celo y orgullo? Una lengua equipara al pueblo vencido con su vencedor, se diría.

En tiempos de colonia, el abandono de la lengua tal vez no sigue otro proceso psico y político social, y no habría que espantarse de ello. Sin embargo, la sustitución lingüística conlleva aspectos que involucran la

sustitución de sistemas económicos y socio-políticos, que revisten mayor gravedad. La preservación de la lengua presenta por ello aspectos más dramáticos; el cambio de lengua es entregarse al no ser y a la muerte.

La preservación de la lengua es preservar el modo de ser de la misma lengua, amenazada "ecológicamente" desde diversos ángulos; la deforestación lingüística se hace por diversos medios; metafóricamente son cortes con el hacha, con la motosierra, con tóxicos defoliantes, con fuego, con "limpieza" total de selva, que incluye tanto el canto de los pájaros como los arroyos y ríos y hasta los pozos envenenados.

> "Estos desiertos, ay dolor, que ves ahora,
> fueron un tiempo selva umbrosa,
> *espacio musical, espejo de aguas claras*".

No preservar es ya destruir.

Protección del patrimonio lingüístico de América latina

Una figura que surge muy pronto en la conquista y colonización de América es la de "protector de indios".

¿Por qué tuvo que crear esta figura externa la sociedad y el Estado que traía en su seno la amenaza y la inseguridad? ¿No hubiera sido más racional y lógico que el modo deser colonial se retirara del escenario o cambiara sus presupuestos?

Al mismo tiempo que los pueblos indígenas eran negados en su ser y por ende, destruidos y aniquilados, se levantan voces que abogan por su protección. Esta protección se justificaría por el estado de alta vulnerabilidad en que se los tiene. Hay que protegerlos porque son frágiles, desprovistos de recursos para defenderse, porque están en situación de indigencia.

Todas esas ideas tan discutibles, son aceptadas por juristas, hombres de gobierno y la parte honesta de la sociedad colonial.

Ahora bien, esa protección es el sucedáneo de una solución que habría tenido que ser encontrada en un estado previo que atacara la causa del mal; es hipocresía aplicar ungüentos y bálsamos sobre los latigazos de un castigo injusto. El Estado se vuelve protector de lo que ha desprotegido, debilitado y desamparado.

Los medios de protección se dan generalmente por dos vías: la legislativa y la educativa. Los dos pueden ser necesarios, pero resultan insuficientes.

Las leyes estatales deben defender las lenguas de ataques que surgen en el seno de la misma sociedad nacional. Hay Estados que sólo reconocen una lengua nacional; algunos proscriben otras lenguas que por otra parte son anteriores a la misma constitución del Estado.

Hay Estados que las aceptan, pero tienen una política de negación de su valor, y por lo tanto no serán siquiera protegidos. Consideran incluso un gasto injustificado el que se invierte en su protección, fortalecimiento y promoción. Se aplica la política de atención al enfermo en estado terminal. Un todavía que hay que soportar, hasta que se extinga por inacción. Es la política típicamente colonial y neo-colonial.

Dada la situación de deterioro en que se encuentran muchas lenguas indígenas, comparable al Estado ruinoso de muchos monumentos históricos, se aplican políticas de conservación, de restauración, pero difícilmente de recuperación para el uso ordinario. Esas ruinas merecerían apenas una consideración de elementos de laboratorio en la cual no entra en pauta la reproducción de la vida; una especie de protección in vitro.

Es un alivio protector el facilitar los medios para que una lengua sea estudiada en sus múltiples aspectos: históricos, gramaticales y normalización de ortografía y lexicografía. Pero estos medios, a no ser por carencias casuales, no deberían ser confiados exclusivamente a personas de fuera de la comunidad indígena; es deber del Estado disponer de recursos para que los indígenas sean incorporados a la tarea.

Es lo que se hace en varios países Brasil, Bolivia, México, Guatemala en los cuales los indígenas en las universidades son los protagonistas de las investigaciones y resultados sobre sus propias lenguas, siempre y cuando se inscriban en sus tradiciones recibidas de los mayores, potenciados con algunas técnicas más modernas.

La gran protección de las lenguas es que se mantengan las condiciones comunitarias de su uso. Las lenguas se protegen a sí mismas en cuanto continúan siendo habladas.

Los sistemas de educación indígena –no la educación para el indígena son los más perdurables. La nacional es siempre sustitutiva. El bilingüismo es una trampa en el camino; la interculturalidad, una droga.

¿Por qué el Estado es tan inoperante? En realidad porque ha asumido la deforestación como exigencia y el despojo y desplazamiento y traslado de poblaciones como consecuencia indispensable y normal de producción; la producción de la pobreza.

¿Qué decir de los traductores del sistema nacional para el mundo indígena? Aparte de su incapacidad de conocer, sentir y admirar el mundo en que se aventuran, son intrusos que se hacen presentes para saquear. ¿Qué lengua conoce el traductor? A veces ni la propia, lengua estandarizada y pobre que es lengua sin la lengua. Entre los indígenas suele haber bilingües que dominan dos o más sistemas de vida y las lenguas en lo que ésos se expresan. En la sociedad nacional, sin embargo, es muy difícil encontrar bilingües sistemáticos, que se muevan cómodamente en una lengua y sociedad indígena. De ahí viene que el traductor, apenas logra hacer que el indígena salga de su sistema y dejarlo colgado en un no-lugar.

Históricamente los Estados han sido discriminatorios, aceptando de manos abiertas a "naciones extrañas", sustitutivas de las originarias indígenas sin políticas correctivas. Son Estados contra la sociedad.

Língua, Educação e Interculturalidade na Perspectiva Indígena

Gersem Baniwa

Antropólogo e professor da Universidade Federal do Amazonas. Endereço eletrônico: gersem@terra.com.br.

O presente artigo trata de algumas considerações sociopolíticas sobre o lugar e o papel das línguas nas cosmologias indígenas e no campo da educação indígena, escolar ou tradicional, numa perspectiva intercultural. Trata-se de uma versão do trabalho apresentado no Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguistica organizado pelo Ministério da Cultura, por meio do IPHAN, em 2014. Sublinho minha limitação quanto ao tema, por não ser lingüista nem pesquisador de línguas indígenas. Minhas considerações baseiam-se em vivência prática, como falante de uma língua indígena, educador e militante da luta por educação escolar indígena e pelos direitos indígenas de um modo mais amplo.

A linguagem é uma das capacidades criadoras mais impressionantes e impactantes da humanidade. É o meio pelo qual os seres humanos se humanizam entre si, ou seja, ao mesmo tempo em que as identificam entre si, também as distinguem dos outros animais. No entanto, essa distinção não significa, de modo algum, hierarquização, uma vez que em termos de capacidade de comunicação ou linguagem, todos os seres são iguais. Assim, para os Baniwa é também o meio pelo qual se comunicam com outros seres do mundo e com o próprio mundo, uma vez que para estes, a comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico. Escassez de caça, por exemplo, pode ser resultado de uma falta ou uma má comunicação entre os pajés e os espíritos superiores das caças. A comunicação, a linguagem e o diálogo são portanto, essencialmente da ordem espiritual e transcendental.

Segundo a cosmologia Baniwa, o mundo é resultado de um protocolo de comunicação entre todos os seres, criadores e criaturas, cuja linguagem mais proeminente é a de sinais. Deste modo, aos sábios que dominam a totalidade do sistema de comunicação cósmica, nada é escondido, desconhecido ou secreto. A natureza sempre se manifesta por sinais e por eventos, que aos

sábios pajés cabe revelá-los e manejá-los[1]. A título de exemplo, cito um acontecimento revelador de como o sistema de comunicação cósmica funciona, por meio de eventos instrutivos no mundo dos espíritos, que comecei a ouvir desde criança, e que me ajuda até hoje a entender este sistema de comunicação do mundo, segundo os Baniwa. Isso aconteceu em uma importante aldeia dos Baniwa Ciuci[2] chamada "Massarico"[3], situada no Médio Rio Içana, o rio dos Baniwa. Certa manhã, os habitantes da aldeia Massarico ouviram gritos de macacos barrigudos do outro lado do rio. Macaco Barrigudo é uma das caças mais preferidas dos Baniwa, pelo seu tamanho, sua carne, além de ser considerado o mais bonito dos macacos da região. Três homens prontamente embarcaram em uma canoa e atravessando o rio, foram atrás dos macacos, com suas sarabatanas e flechas envenenadas de curare. Os três não foram muito felizes na caçada, mas depois de muitas tentativas, conseguiram matar um macaco barrigudo. Depois regressaram atravessando novamente o rio. Quando se aproximavam do porto da aldeia, as crianças vendo-os, correram para recepcioná-los no porto, ansioso de verem se mataram e quantos mataram. As crianças quase sempre fazem isso, o que evita alguém intencionalmente ou não, esconder sua caça, das crianças e da comunidade inteira. O caçador sentado no último banco da popa da canoa, vendo as crianças, ansiosas e alegres os esperando, pensou e decidiu "brincar" com elas, pegando a caça que estava à sua frente encima do jirau da canoa e escondendo-a atrás de si, por debaixo de seu banco. Ao chegarem ao porto, as crianças logo lhes perguntaram quantos haviam matado ao que o caçador da sentado na popa respondeu que tinham sido "panema" (mal sucedidos, maus caçadores) e por isso não haviam matado nenhum. Nesse instante as crianças ficaram muito tristes e de cabeça baixa fora para suas casas. O caçador da popa, vendo as crianças tristes, quis então fazer-lhes a surpresa devolvendo a alegria, tirando, mostrando e jogando para elas a caça abatida. Quando enfiou a mão por trás do banco para tirar o macaco morto, este havia desaparecido. Os três caçadores, muito tristes, foram logo contar do ocorrido ao grande e velho pajé. Este, depois de ouvi-los, pediu que aguardassem sua orientação no dia seguinte,

1 O sentido de manejar aqui é equilibrar, por em diálogo, por em acordo, combinar, acertar ou corrigir defeitos de comunicação ou de relações. Portanto, não tem nada a ver com as noções de dominação e manipulação, próprias do mundo ocidental europeu.

2 Baniwa Ciuci, é um clã de elite da sociedade Baniwa, da qual faço parte.

3 A Aldeia Massarico, foi uma das aldeias mais importantes dos Baniwa Ciuci, na região do Baixo Rio Içana, distante uma hora de canoa a remo de outra aldeia com a mesma importância chamada Tucunaré Lago, aonde meu avô Leopoldino Iderci nasceu, viveu e exerceu sua liderança local e regional.

após "sonhar" sobre isso durante a noite. Neste período não deveriam fazer nada de trabalho. Na manhã seguinte, bem cedo, o pajé chamou os três caçadores e lhes disse:

- "Curui-tá! (meninos!), o que aconteceu foi um sinal e um aviso para este que quis brincar com as crianças. Foi a finada mãe dele que mandou um sinal para impedir que ele fosse trabalhar ontem na roça, como ele havia planejado, pois se tivesse ido, teria sido picado por uma cobra. O macaco que vocês mataram está pendurado em um galho de "mirapixuna" (uma planta nativa comestível de beira de rio) logo na parte de maior correnteza ai no nosso porto. Foi lá que a finada mão dele deixou. Vão buscar, tratar e cozinhar para as crianças e todos nós comermos. Está tudo bem, foi só um aviso. A principal lição de tudo isso que aconteceu para todos nós é que não se deve "brincar"[4] e judiar de crianças".

O enredo mostra como o complexo sistema de comunicação cósmica funciona envolvendo humanos (vivos e mortos), não humanos e a natureza, nas suas dimensões material e espiritual.

É por meio da línguagem que o homem se situa e é situada na sociedade, na natureza e no mundo. A harmonia da natureza depende de uma boa comunicação entre os entes que a constituem. Neste sentido, língua, sociedade e natureza estão intrinsecamente relacionados, que numa perspectiva sociohistórica, possibilita uma permanente e dinâmica relação cósmica dialógica, adaptável à abertura, ao movimento e à heterogeneidade (Bakhtin, 1992).

Diferentemente do pensamento evolucionista, os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação. A capacidade de construir uma língua é um dom recebido no processo de criação do mundo. Cada povo recebeu, em potência, uma língua de comunicação. Mas a língua indígena é um patrimônio em permanente construção, manutenção e mudança. Pode-se dizer que, segundo algumas mitologias indígenas, o mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação dialógica e dialética dos seres criadores e criaturas. O mundo está sempre em construção, e junto, as línguas. As coisas foram sendo criadas de acordo com os desdobramentos dos enredos travados entre os seres. Ao longo desses enredos muitas coisas boas foram criadas por meio da força mágica das palavras, mas também as coisas más. Percebe-se que a palavra,

4 Brincar aqui é no sentido de judiar, brincadeira de mau gosto.

desde a origem do mundo, sempre esteve ligada a forças do bem e do mal[5], pois na medida em que os criadores foram criando as coisas, algumas dessas coisas não saíram como se pretendiam e os erros precisaram ser sanados ou administrados também por meio da palavra. Daí, o surgimento dos rituais de pajelança ou de xamanismo que são processos de (re) estabelecimento da comunicação entre os seres da natureza por meio da linguagem falada ou de rituais específicos que propiciam as conexões comunicativas.

Importa destacar essa importância vital e simbólica da língua para os povos indígenas, por meio da qual estabelecem as conexões com a natureza e com o mundo. Assim sendo, a língua é um fenômeno de comunicação sóciocósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e estas com os seres não humanos da natureza. Neste sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também a relação deste povo com a natureza e com o cosmo, resultando também em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, consequentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo.

O primeiro aspecto das línguas indígenas é, portanto, o seu caráter sóciocósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Elas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades (Luciano, 2006). Por meio desta capacidade privilegiada de comunicação transcendental, o homem ou a mulher indígena exerce seu papel de destaque na mediação entre os seres da natureza, por meio de diversas formas de linguagem: palavras, cantos, músicas, rezas, rituais, cerimônias, etc.

O segundo aspecto relevante das línguas indígenas é o caráter político pedagógico, exercido por meio das variadas formas de comunicação, dentre elas se destacam, as línguas faladas no cotidiano da vida, as linguagens especializadas, as linguagens ritualísticas e as comunicações simbólicas. Há, portanto, espaços, lugares e tempos distintos de uso da linguagem: lugares e

5 Os sentidos do "bem" e do "mal" nas cosmologias indígenas não são os mesmos que os das cosmologias ocidentais européias. Enquanto nas cosmologias ocidentais judaico-cristãs o bem e mal são dois pólos antagônicos, nas cosmologias indígenas, o bem e o mal possuem o sentido de complementares. Na cosmologia baniwa, por exemplo, o herói mítico, Kuwai que criou o veneno "kamahãe" (o mal mais temido entre os Baniwa, enquanto origem de todos os males sociais, pois causa contínuas e permanentes mortes provocadas – assassinatos -, entre si. O "kamahâe" é um veneno natural extraído de plantas ou de pedras secretamente manipulado por especialistas) é o mesmo que detém o conhecimento de sua cura. Além disso, Kuwai é cunhado de Nhampiricuri, o herói mítico (Deus) do bem, criador de todas as coisas boas. Como se pode perceber não há fronteira rígida e intransponível entre o bem e o mal na cosmologia baniwa.

momentos comuns e lugares e momentos específicos e especializados (Pimentel, 2009). As línguas faladas no cotidiano das pessoas são as de domínio comum e coletivo. As pessoas desde criança aprendem a falar. As linguagens especializadas referem-se aquelas de domínio restrito ou exclusivo de determinados grupos especializados, como os pajés, os xamãs e os mestres de cerimônias e de cantos sagrados. As linguagens ritualísticas são aquelas próprias de cerimônias sagradas, em geral, não faladas, mas representadas por meio de gestos, eventos, atitudes e exercícios específicos como são os períodos de jejuns, as danças sagradas, os rituais de transe por meio de substâncias alucinógenas como o paricá[6]. A comunicação simbólica é aquela que ocorre por meio de gestos ou atitudes simbólicos, como são as oferendas materiais. Entre os Baniwa é muito comum, o pescador, aos sair para a pescaria, oferecer uma oferenda às "mães dos peixes", que pode ser um pedaço de beiju ou uma porção de farinha. As oferendas são deixadas em lugares sagrados, em geral, uma gruta, uma pedra sagrada, um lago ou uma foz de um rio. Em geral esses lugares levam o nome representativo de "mãe dos peixes" ou mãe de um determinado peixe, como, por exemplo "tucunaré lago" (lago dos tucunaré), "pirá-paraná" (rio dos peixes), "uatucupá itá" (pedra da pescada); wirá-uaçu paraná irumaça (foz do rio dos gaviões).

Ainda no campo da função político-pedagógica das línguas indígenas, importa considerar os diferentes papéis de grupos sociais e de gênero. As mulheres são as guardiãs principais das línguas e culturas, principalmente na educação dos filhos, centrada basicamente no ensino das línguas, culturas, crenças e tradições. Nas aldeias e fora delas é muito comum que as meninas sejam mais monolíngües na língua indígena do que os homens. É neste sentido que as mulheres-mães dão sentido transcendental á noção de mãe-terra, em referência ao território, pois assim como as mulheres-mães são essenciais e vitais para a continuidade da língua, da cultura e da identidade, o território é essencial e vital para a continuidade da vida humana e do cosmo. Há consenso entre os indígenas e os estudiosos do tema, de que as mulheres indígenas são mais resistentes e pragmáticos na luta e na defesa de suas línguas e culturas. Os homens são os defensores principais que, assim como as mulheres, carregam a responsabilidade com afinco, cujo momento e espaço áureo ocorrem por ocasiões dos ritos de passagem.

6 Paricá é um pó alucinógeno produzido a partir da casca de um cipó ou árvore, encontrados na floresta amazônica, de conhecimento específico dos pajés ou sábios indígenas.

Em qualquer processo de valorização de uma língua indígena é fundamental considerar os papeis dos sujeitos com relação à língua: pais, mães, professores, tios, avós, irmãos mais velhos, comunidade, lideranças e outros. Cada um desses sujeitos possui uma responsabilidade na transmissão da língua que precisa ser cumprida pelo simples fato de que não pode ser substituída por outra pessoa, como equivocadamente a escola pensa e tenta fazer, por meio da figura do professor. Os pais, os tios e os avós são imprescindíveis nessa tarefa de ensinar a língua materna e os valores culturais para as crianças, por que são os que convivem com elas diariamente. Os professores e as lideranças, que exercem papéis sociais destacados, são essenciais, para darem exemplo às crianças, em práticas de valorização das línguas indígenas, dentro e fora das escolas e aldeias. As crianças tendem a se espelhar em seus comportamentos. Se um professor ou uma liderança de organização da aldeia que constantemente viaja para os centros urbanos, ao invés de falar a língua indígena, fala a língua portuguesa na aldeia, as crianças tendem a interpretar que para ser professor ou liderança, precisa falar o português no cotidiano da vida. Isso é um estímulo à desvalorização da língua materna.

Todas as formas de linguagem envolvem os seres não humanos, numa perspectiva de respeito e reciprocidade. A oferenda à mãe dos peixes é para que o pescador tenha sucesso na sua pescaria. Ou seja, trata-se de uma troca recíproca, mas também de reconhecimento e respeito por parte dos indígenas à alteridade, à autonomia e agencialidade da natureza e de todos os seres existentes no mundo.

É curioso e estranho perceber que em todas essas formas de linguagem a escola, em geral, está fora. Ou seja, a escola não incorpora, não valoriza e não prática essas diferentes formas de comunicação das crianças e jovens indígenas. Se a moderna escola indígena, de acordo com as leis e normas brasileiras, tem que ser intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada, as línguas indígenas deveriam ser pilares fundamentais de sua organização curricular e político-pedagógica. Se é por meio das línguas tradicionais que os povos indígenas transmitem seus saberes milenares, não é difícil concluir que as escolas indígenas por não considerarem tais saberes, contrariando os discursos modernos do politicamente ou pedagogicamente corretos da educação escolar indígena, não contribuem para a transmissão e continuidade viva das línguas, dos saberes e das culturas indígenas. Assim

sendo, as dimensões bilíngües/multilíngües e intercultural precisam ser levadas a sério nas escolas indígenas, pela importância que elas representam para a continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida. Sem as suas línguas não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais. Por exemplo, não se tem notícia até hoje, de casos em que as narrativas sagradas proferidas por pajés em suas línguas tradicionais em ocasiões de curas, tenham sido traduzidos e utilizadas em outras línguas não indígenas. O que acontece muito é a substituição de uma pela outra, como vem ocorrendo no Alto Rio Negro, onde as narrativas sagradas tradicionais conhecidas em Nheengatu como "mutawarissá" foram sendo substituídas por "orações a santos", incorporadas dos missionários.

Deste modo, fica clara a Interdependência entre a língua e a cultura ou entre a língua e a sociedade (Pimentel, 2009). Assim, quando se abandona uma tradição se abandona também uma língua e vice-versa e com elas toda uma concepção de vida e de mundo, porque uma língua expressa um determinado mundo, uma determinada maneira de entender, de interpretar e de se relacionar com o mundo. Quando determinadas atividades ou elementos da cultura são abandonados, parte da língua especializada é abandonada e desaparece. Toda a diversidade de línguas e linguagens, de rituais, de mitos, de rezas , de cantos, de gestos e de atitudes praticados pelo povos indígenas, que a escola e a comunidade precisam estimular, valorizar e promover em suas práticas cotidianas de vida. Os saberes sagrados ou especializados fazem a ponte entre o novo e o antigo, entre o presente e o passado, entre o passado e o futuro. Portanto, a transmissão do saber sagrado ou especializado é o elo entre o novo, o antigo e o futuro, sem a qual esta conexão se perde, em geral, de forma irreversível.

A densidade da relação com o território perpassa pela língua própria. Em uma língua indígena, cada criatura, material ou imaterial, cada lugar e cada espaço da natureza tem nome e significado próprio. Isso amplia e fortalece cognitiva e afetivamente a relação das pessoas e dos grupos com o território. Pude perceber isso por ocasião das discussões e implantações dos denominados "territórios etnoeducacionais", no âmbito das políticas nacionais de educação escolar indígena, coordenada pelo Ministério da

Educação nos anos finais da década de 2000. A noção de etnoterritório como referência espacial, cultural e de gestão nos processos de planejamento, execução e avaliação das políticas de educação escolar indígena, foi muito bem compreendia, aceita e incorporada pelos povos que falavam a língua própria e possuíam a posse de seus territórios.

Embora o dom da comunicação humana seja uma dádiva da criação, assim como tudo o que existe no mundo, segundo as mitologias indígenas, as línguas, assim como as culturas, vão sendo constantemente atualizadas, moldadas, aperfeiçoadas e enriquecidas ao longo do tempo. Processos de mudanças garantem a elas, dinâmicas próprias no acompanhamento permanente das dinâmicas naturais e históricas do mundo. Deste modo, as línguas indígenas acompanham a história, as descobertas, a economia, os costumes, a política, a religião e estão sempre abertas e receptivas às atualizações, às inovações, às descobertas, as invenções e às mudanças que vão transformando o mundo e, junto, a língua, a cultura e os modos de vida e de pensamento dos distintos grupos humanos (Bakhtin, 1992). Promover, portanto, uma língua, não é imunizá-la ou isolá-la, mas dar a ela vitalidade, dinâmica e relevância prática no cotidiano das pessoas.

Um língua só morre quando deixa de atender e resolver tarefas comunicativas e de contribuir para a organização cultural, política, econômica, social, e religiosa da comunidade. Ou seja, quando perde sua função social e seu lugar histórico na vida real e cotidiana das pessoas e dos grupos. Neste caso, ela é substituída por outra língua, em geral, por uma língua dominante (Hamel, 1984). Por isso, não basta promover práticas da língua em razão de eventos ou interesses específicos, para valorizá-la. Ela só terá vitalidade se ocupar um lugar e uma função relevante na existência das pessoas e do grupo falante.

Após tecer algumas considerações gerais sobre o "estado da arte" sociopolítica e sociohistórica das línguas indígenas no Brasil, do meu ponto de vista, passo agora a fazer algumas considerações sobre os desafios político-pedagógicos que considero relevantes para se pensar políticas públicas educativas que tenham por objetivo o resgate e a valorização das línguas indígenas no Brasil.

O primeiro e o maior desafio é superar o problema histórico e mental da cultura colonial equivocada e preconceituosa que vem se perpetuando ao longo dos mais de cinco séculos na relação entre o Estado e os povos indígenas. Não há como garantir a valorização concreta, ascendente e sus-

tentável das línguas indígenas enquanto os povos indígenas, falantes dessas línguas, continuarem sendo considerados como contingentes populacionais transitórios. Antes da vigência da atual Constituição Federal (1988), esse caráter de transitoriedade era imputada aos índios fundamentalmente no aspecto físico e étnico. Na atualidade essa transitoriedade é percebida por parte das elites econômicas e políticas como possibilidade ou necessidade cultural, ou seja, como um fenômeno sociocultural. Não se trata mais de pensar e estimular processos de extermínio físico ou populacional, que na prática continuam existindo, mas de estimular processos sóciopoliticos e educativos que conduzam os povos indígenas a uma integração híbrida e mestiça, enfraquecendo ou anulando as alteridades e identidades próprias, base dos modernos direitos indígenas coletivos. No fundo é uma nova modalidade de morte lenta, longa e silenciosa das línguas, das culturas e dos povos indígenas.

O segundo desafio é como superar a outra face perversa e histórica da tradição colonial do Estado que continua sustentando e legitimando uma relação de poder profundamente assimétrico de dominação, de negação, de opressão, de inferiorização, de discriminação, de racismo e de invisibilização dos povos indígenas e de outros grupos étnicos subalternizados. O Estado, por meio da escola e da universidade que inferioriza e subalterniza os conhecimentos, os valores, as culturas é o principal responsável pelas mortes e desvalorização das línguas indígenas. A continuidade das línguas, assim como das culturas indígenas, depende da superação da cultura eurocêntrica e branqueocêntrica imposta aos povos indígenas. Não se pode continuar com o processo colonial de supervalorização das línguas e das culturas dominantes e desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas e culturas indígenas. É necessário eliminar a visão de que as línguas e culturas brancas são superiores, mais desenvolvidas, mais civilizadas e verdadeiras. Ou que os povos indígenas são transitórios pelos seus estados atrasados de culturas e civilizações. Isso precisa começar pelas escolas e universidades, lugares aonde ainda encontramos à luz do dia e escrito nos livros científicos tais preconceitos já algum tempo abolidos em nossa legislação.

As dificuldades de reprodução cultural, lingüística e étnica atual dos povos indígenas passam necessariamente pela herança cultural colonialista e tutelar das políticas do Estado, ainda muito presente em campos vitais e sensíveis, notadamente nas questões territoriais, políticas de poder, de

participação, de representação, e pelas condições econômicas e sociais precárias a que foram condenados esses povos.

O status de inferioridade colonialista imputado arbitrariamente aos povos indígenas que vem causando entre as línguas indígenas o excesso de empréstimos linguisticos, como faz a escola, conduz essas línguas a posições secundárias, subalternizadas, inferiorizadas, empobrecidas e arranjadas. Aliás, esta é uma das estratégias colonialistas mais conhecida e perversa, em que os povos indígenas são estimulados ou obrigados a realizarem mudanças culturais com o argumento de que elas são necessidades modernas garantidas pelas leis, portanto são direitos, e uma vez incorporadas individual ou coletivamente, são usadas como justificativas para negação ou perdas de direitos. É comum ouvir: "há, eles não são mais índios, porque falam bem o português, vivem na cidade...por isso achamos que não precisavam mais de tais benefícios ou direitos". Enquanto que empréstimos lingüísticos, como já mencionei anteriormente, fazem parte da dinâmica e da vitalidade das línguas saudáveis e pulsantes, desde que realizados livre, autônoma e controladamente. Empréstimo linguistico é muito diferente de substituição linguistica. No primeiro caso, trata-se de atualização, o que é enriquecimento. No segundo caso pode significar perda ou mesmo abandono da língua ou parte dela.

Sabe-se que em condições normais, quando uma comunidade lingüística entra em contato com outra comunidade lingüística, seus sistemas lingüísticos passam a se influenciar e se enriquecer mutuamente. As noções de bilingüismo e multilinguismo dizem respeito a essa capacidade positiva que os sistemas lingüísticos possuem, que ao entrarem em contato com outros sistemas, desenvolvem empréstimos lingüísticos desejáveis e controlados que permitem complementações, inovações e atualizações dos seus sistemas (Pimentel, 2009). Mas para que o bi/multilinguismo não seja uma faceta da cultura e prática colonial precisa ser desenvolvida em base a uma relação simétrica de poder. Do contrário, estará se praticando um bilingüismo ou multilinguismo da subalternidade, ou seja, uma colonialidade lingüística, que só vai contribuir para aprofundar ainda mais a relação assimétrica entre as línguas e os seus falantes, que gera toda sorte de dominação, subalternização, negação e extinção das línguas.

O terceiro principal desafio é como e o que fazer para que a escola possa se tornar uma aliada estratégica na valorização das línguas e culturas

indígenas, inclusive no enfrentamento e superação das práticas e culturas colonialistas de que tratamos ao longo deste trabalho. Particularmente a escola indígena (escola da/na comunidade indígena) assume um papel essencial e focal nessa complexa missão, da qual não pode se eximir. Não penso que seja difícil imaginar o que fazer. O problema está em como fazer, do ponto de vista da natureza política da instituição. A questão, portanto, é de ordem política, e não pedagógica. Ora, a escola, enquanto instituição, é um instrumento ideológico do Estado e como tal, tende a seguir a sua visão predominante, que, como já vimos, é ainda muito anti-indígena, eurocêntrica e branqueocêntrica.

Mas o Estado não é homogêneo, pois a sociedade que a constitui e legitima não o é, do ponto de vista político-ideológico e sociocultural. Além disso, há uma constituição que garante aos povos indígenas o reconhecimento e a valorização de suas línguas e culturas. Assim, há possibilidade concreta da escola indígena ser uma poderosa aliada na luta pelo resgate e valorização das línguas e culturas indígenas, que em tese, só precisaria de decisão política de fazer ou pelo menos deixar fazer, do próprio Estado. Mas cabe também decisão e vontade política dos próprios povos indígenas para fazerem valer seus direitos e seus projetos educativos, á luz de suas autonomias etnopolíticas e dos seus direitos conquistados na forma da lei. É importante destacar que a grande maioria das escolas indígenas está sob o comando dos próprios indígenas, enquanto, caciques, gestores, técnicos, docentes e discentes, com inestimáveis potencialidades para a concretização das mudanças necessárias e desejáveis, no papel, na organização curricular e principalmente nos projetos político-pedagógicos da escola. A escola indígena protagonizada e gerida pelos próprios indígenas apresenta um inestimável potencial transformador nos processos educativos das comunidades indígenas e da sociedade mais ampla, por meio de suas práticas inovadoras no campo do ensino, da aprendizagem, da revitalização, resgate e vivências das línguas indígenas.

No entanto, para isso, a escola precisa realizar uma transformação radical na sua matriz cultural, pedagógica, metodológica, filosófica, política e epistemológica, toda ela referenciada e legitimada pela visão etnocêntrica das sociedades européias, para abrir possibilidades concretas de incorporar outras matrizes socioculturais e epistemológicas e de outros sujeitos de transmissão de conhecimentos, como os povos indígenas e seus sistemas linguisticos, envolvendo nas práticas cotidianas as mães, os pais, os mais

velhos, as lideranças e os sábios tradicionais. A escola indígena precisa deixar de ser o lugar exclusivo do professor e do aluno. No campo da transmissão de conhecimentos tradicionais por meio das línguas indígenas, o professor, ainda que indígena, é com certeza, o menos preparado para assumir e realizar essa função, pela sua própria bagagem e percurso formativo.

Outro aspecto desafiador é a existência de grande número de línguas indígenas faladas no Brasil, que segundo dados do IBGE de 2010 são 274. Mas é bom lembrar que esse número representa menos de um terço de idiomas faladas no Brasil à época da conquista portuguesa, estimada entre 1200 a 1500 línguas indígenas (Luciano, 2006). Pouco ou quase nada se conhece da situação dessas línguas. O número de lingüistas no Brasil é extremamente reduzido. Um dos maiores problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores indígenas é a ausência de lingüistas estudiosos de línguas indígenas. Sem esses especialistas como abordar de forma adequada a questão lingüística nesses processos formativos, tão importantes para a valorização, o resgate e o tratamento adequado das línguas indígenas dentro e fora das escolas? Além disso, sem os lingüistas especialistas, como produzir material didático bilíngüe ou monolíngüe nas línguas indígena?

No estado do Amazonas essa situação chega a ser dramática para os cursos de formação, pois, diante da existência de 39 línguas indígenas faladas, não há sequer um lingüista especialista em uma dessas línguas no Estado. Há portanto uma necessidade urgente de realização de estudos e pesquisas sociolingüísticos da situação das línguas indígenas no Brasil e principalmente sobre atuais atitudes das gerações falantes dessas línguas para se saber do futuro delas. Da mesma forma é urgente ampliar e acelerar a formação de lingüistas, preferencialmente, indígenas. É necessário que as universidades criem novos cursos de lingüística. Penso que seja necessário e urgente a criação de cursos apropriados e com turmas específicas para formar lingüistas indígenas, ainda que sejam na modalidade de projeto, pela urgência e relevância que a temática requer, assim como são as temáticas da educação, saúde, gestão territorial e outras áreas de conhecimento. Sabe-se, que no campo da saúde, da gestão territorial e principalmente no campo da formação de professores indígenas, algumas universidades brasileiras já estão oferecendo cursos com turmas específicas para indígenas. Penso que a linguistica é uma dessas urgências e relevâncias, antes que seja tarde, pois sabemos que se nada for feito, continuaremos assistindo o desaparecimento

e a morte de muitas línguas indígenas, e com elas o fim de muitos saberes, de povos inteiros que são partes importantes da nossa humanidade e de muitos mundos fascinantes, obras magníficas da grande natureza.

Antes de concluir é necessário destacar alguns aspectos relevantes da função política das línguas indígenas, no contexto das lutas mais amplas do movimento indígena. O primeiro aspecto é o poder prático e simbólico que as línguas indígenas possuem entre os povos indígenas e na sociedade mais ampla. As línguas indígenas são fundamentais nos processos de luta por reconhecimento e legitimação material da identidade étnica, que resultam em reconhecimento de direitos específicos. Além disso, as línguas indígenas, proporcionam a autoestima dos indivíduos e grupos falantes, no contexto das alteridades e autonomias étnicas e lingüísticas.

Em função disso, a prática de educação bilíngüe intercultural que valorizao pertencimento étnico e cultural é condição para a promoção de uma educação inter-epistêmica de longa duração com reformas do Estado e das políticas educacionais e culturais da sociedade nacional, capaz de superar as limitações teóricas e práticas das noções de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, ambas aprisionadas pela visão fragmentada e colonialista do saber e do poder disciplinar homogeneizador e autoritário. Uma educação pautada pela perspectiva ontológica de inte-epistemologias e cosmopolíticas abarca a noção holística da epistemologia intercósmica, própria das ontologias indígenas. Neste sentido, a educação bilíngüe, intercultural, intercósmica aponta para a necessidade de construção de novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes políticas e sociais da sociedade dominante e dos povos indígenas.

É importante salientar que as línguas indígenas, enquanto patrimônio da humanidade, gozam de reconhecimento, proteção e promoção da Constituição brasileira e de leis internacionais. A atual Constituição brasileira em seu artigo 231 assim determina:

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

O artigo 210 da mesma Constituição faculta às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Tais instrumentos legais declaram o

rompimento da política integracionista de homogeneização cultural, étnica e lingüística na sociedade brasileira e garante aos povos indígenas os direitos de continuarem falando suas línguas e praticando suas culturas e tradições, dentro e fora da escola.

Mas para que essa declaração resulte em realidade concreta é necessário que as línguas indígenas sejam valorizadas, faladas e escritas nos ambientes das escolas e das universidades e em toda a sociedade, de forma permanente, tomando-as como línguas de instrução, materializadas por meio de aulas orais, cantos, exercícios e tarefas escritas e orais cotidianas, elaboração e uso de livro didáticos, elaboração e defesa de monografias, dissertações e teses, tudo e todos em línguas indígenas. Além disso, essas línguas precisam alcançar os meios de comunicação de massa como a televisão, a rádio, os jornais impressos, as igrejas, os quartéis, os sindicatos e outros espaços relevantes.

A existência viva das diferentes línguas é fundamental para se estabelecer a prática do diálogo e do intercâmbio de saberes, de valores e de experiências de vida e de mundos. A diversidade de línguas possibilita o estabelecimento de diálogos cosmopolíticos e conexões transcendentais, envolvendo holisticamente inter-espiritualidades, inter-subjetividades, inter-epistemologias e as importantes capacidades de articulação das multireferencialidades cósmicas, as muldimensionalidades ontológicas humanas e as multicosmologias linguisticas. As línguas carregam e sustentam mundos, valores e existências humanas e não humanas únicas.

Os diálogos inter-linguisticos são diálogos filosóficos, cosmológicos e cosmopolíticos que podem ajudar a romper a subalternidade interétnica colonialista, na medida em que ajudem a construir processos educativos e exercitar atitudes objetivas e transformadoras propícias ao diálogo político e epistemológico de rompimento com o poder subjetivo da subalternidade e da colonialidade tutelar, etnocêntrica, eurocêntrica, historicamente enraizada em nossa sociedade. Entre os povos indígenas, o diálogo simétrico atua sempre na perspectiva da lógica e da prática de complementariedade, de intercâmbio, de troca, de reciprocidade, de interaprendizagens, de negociação político-linguistica e político-cosmológico ou seja, de um diálogo para o respeito, para o reconhecimento e para a solidariedade entre os humanos e não humanos. Assim sendo, a manutenção escrita ou falada de uma língua indígena é um verdadeiro ato de resistência sociopolítica,

que busca uma relação de reconhecimento e de respeito ainda que de modo subalterno ou assimétrico.

Por fim, destaco que ainda observo com muita tristeza a falta de interesse em nossa sociedade pela vivência da interculturalidade, enquanto vivência intermundos e exercício vivo do bilingüismo linguistico e cultural na escola, na comunidade e na sociedade, apesar dos discursos e das normas bem elaboradas, mas, muito pouco praticadas. Insisto no diálogo lingüístico, enquanto diálogo epistemológico para uma compreensão mútua e recíproca entre os distintos mundos que povoam, enriquecem e embelezam o nosso mundo. Para isso o diálogo intercultural é o começo, um importante começo, mas o desafio é alcançar o diálogo cosmopolítico, único capaz de tornar a vida no mundo, sustentável.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1993.

HAMEL, R.E. Conflito sociocultural y educacional bilíngüe: El caso de los indígenas Otomíes en México. *Revista Internacional de Ciências Sociales* – La interación por meio del Lenguaje. Paris: Unesco, 1984, v. 36, n. 1, p. 117-132.

LUCIANO, G. J. dos S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: SECADI/MEC; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

PIMENTAL DA SILVA, M. do S. *Reflexões Sociolinguisticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2009.

Cultura e Língua Pomeranas: Diálogos Interculturais sobre Ensino Bilíngue

Erineu Foerste

Professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Endereço eletrônico: erineufoerste@yahoo.com.br

Resumo: Discutem-se aspectos sobre Língua Pomerana, problematizando a falta de políticas públicas na oferta de ensino bilíngue em comunidades nas quais a língua materna é o pomerano. Parte-se de abordagens qualitativas e culturais (Fichtner *et al.*: 2013), para analisar num sentido mais amplo questões sobre cultura, língua e educação pomeranas. Ao mesmo tempo, avaliam-se dimensões das experiências do *Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO*, desenvolvido no Estado do Espírito Santo no Brasil. São apresentados impactos já observados no resgate da cultura do Povo Tradicional Pomerano (Decreto nº 6.040/2007), sobretudo no que se refere aos debates sobre interculturalidade e valorização da diversidade linguística (Decreto nº 7.387/2010).

Palavras-chave: Cultura Pomerana; Língua Pomerana; Ensino Bilíngue; Interculturalidade.

Resumen: Discutimos algunos aspectos sobre el lenguaje Pomerana, cuestionando la falta de políticas públicas en las oportunidades de educación bilingüe en las comunidades en las que la lengua materna es el Pomerano. Esto se basa en los enfoques cualitativos y culturales (Fichtner et al:. 2013), para analizar una serie de preguntas de los sentidos más amplios acerca de la cultura, el idioma y educación pomeranians. Al mismo tiempo, se evalúa dimensiones de las experiencias del Programa Educación Pomerana - PROEPO, desarrolladas en el Estado de Espirito Santo en Brasil. Se presentan los impactos ya constatados en el rescate de la cultura del "Povo Tradicional Pomerano" (Decreto N ° 6.040 / 2007), en particular con respecto a los debates sobre interculturalidad y apreciación de la diversidad lingüística (Decreto N ° 7.387 / 2010).

Palabras clave: Cultura Pomerana; Idioma Pomerana; La educación bilingüe; Interculturalidad**.**

O tema da interculturalidade como práxis de resistência

A Língua Pomerana é falada no Brasil em comunidades tradicionais pomeranas no Estado do Espírito Santo, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul e Rondônia entre outros. Não há dados estatísticos oficiais sobre esta população no cenário brasileiro, publicados decenalmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a exemplo do que se faz em relação aos povos indígenas nos censos nacionais. A Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT (Decreto Presidencial nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007)[1] reivindica ao IBGE atendimento a esta demanda, para produzir dados estatísticos sobre o Povo Tradicional Pomerano, tais como: autodefinição, falantes do pomerano, local de residência e domiílio, escolarização, renda, confessionalidade etc.

Aos poucos, entretanto, disponibilizamos de alguns estudos que tratam do uso da Língua Pomerana, o que nos ajuda a compreender o repertório linguístico, sobretudo no que se refere aos aspectos sociolinguísticos do Povo Tradicional Pomerano, aspecto central em nossas análises (Höhmann: 2010; Schaeffer: 2012; Schaffel-Bremenkamp: 2014). A maioria dos pomeranos vive no campo e é bilíngue. 85% empregam de maneira fluente o Pomerano e o Português (Schaffel-Bremenkamp: 2014, p. 163 a 170).

TABELA 1: Preferência linguística dos informantes

Em que língua se sente melhor?	09 – 13 Anos	14 - 30 anos	31 - 55 anos	> 55 Anos	TOTAL
Pomerano	4/11 36,4%	2/10 20%	5/8 62,5%	10/11 90,9%	21/40 52,5%
Português	5/11 45,5%	8/10 80%	2/8 25%	0	15/40 37,5%
Português/ Pomerano	2/11 18,1%	0	1/8 12,5%	1/11 9,1%	04/40 10%
TOTAL	**11**	**10**	**08**	**11**	**40**

Tabela elaborada por Schaffel-Bremenkamp (2014)

1 A CNPCT representa uma conquista significativa para os pomeranos no Brasil. É composta por representantes da sociedade civil, com participação dos povos e comunidades tradicionais brasileiras. O objetivo central dessa comissão é dar voz e visibilidade aos diferentes povos tradicionais, possibilitando a participação efetiva dos mesmos na construção de políticas públicas comprometidas com a agroecologia e a reforma agrária, com demarcação oficial de territórios tradicionais. Os pomeranos têm assento de dois representantes nessa comissão, eleitos nas bases (Associação de Cultura Alemã no Espírito Santo - ACAES e Associação Pomerana de Pancas – APOP). Reúne-se em Brasília para discutir temas de interesse político e cultural dos diversos povos tradicionais. São problemáticas que emergem de discussões locais e que são levadas para análise ampliada, com participação de representantes de todos os demais povos de que é composta a comissão nacional. Consultar: http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94949/decreto-6040-07

Os estudos de Schaffel-Bremenkamp (2014) registraram também que informantes com idade acima de 55 anos falam somente o Pomerano, mas entendem o Alemão. Entre os mais velhos encontram-se os chamados trilíngues, pois além de falar o Pomerano como língua materna e o Alemão, entendem o Português. Ocorre que as primeiras gerações do Povo Tradicional Pomerano nas montanhas capixabas (Santa Leopoldina, Domingos Martins, Santa Maria de Jetibá, Afonso Cláudio etc.) tiveram acesso à língua escrita, através das chamadas escolas paroquiais (Castelluber: 2014), organizadas pelas comunidades da Igreja Alemã (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB), uma vez que as políticas públicas do Estado não alcançavam esses sujeitos campesinos. Diante disso, os pastores provenientes da Alemanha assumiam também funções de magistério, já que no contexto local eles praticamente eram os únicos sujeitos que sabiam ler e escrever no idioma alemão. Na prática os pomeranos aprendiam a Língua Alemã pela educação escolar e a Língua Portuguesa no contato com outros falantes deste idioma. Somente entre pessoas com idade acima de 55 anos encontram-se sujeitos usuários exclusivamente da Língua Pomerana. Os mais jovens são bilíngues porque falam a Língua Pomerana e Portuguesa. Qual é o significado de dados como estes e de que modo podem fundamentar políticas públicas para o ensino bilíngue?

TABELA 2: Perfil linguístico dos informantes.

Quais línguas você fala?	09 - 13 anos	14 - 30 anos	31 - 55 anos	> 55 anos	**TOTAL**
Pomerano	0	0	0	5	**5**
Português	0	0	0	0	**0**
Pomerano e Português	11	10	5	3	**29**
Pomerano, Português e Alemão	0	0	3	2	**5**
Pomerano e Alemão	0	0	0	1	**1**
TOTAL	11	10	8	11	40

Tabela elaborada por Schaffel-Bremenkamp (2014)

A Língua Pomerana em nosso país constitui-se como patrimônio cultural imaterial de fundamental importância para autoafirmação do Povo Tradicional Pomerano (Brasil, 2007). O Decreto Presidencial nº 7.387 de 09 de dezembro de 2010 afirma: *"Art. 5º As línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público"* (Brasil: 2010).

Assim como todos os idiomas que são marcados por culturas e tradições sócio-históricas diversas, o *Pommerisch* ou o Pomerano é uma língua que foi formada a partir da influência de outros modos de falar, praticados por povos com os quais os pomeranos tiveram contatos diretos e indiretos ao longo de várias épocas e fases de sua história (Buchholz: 1999, p. 18), inclusive no Brasil. Segundo estudos preliminares de Tressmann (2005: p. 1), o pomerano é uma língua da família germânica ocidental e da subfamília Baixo-Saxão Oriental. Também fazem parte desta subfamília linguística o Saxônio, Platt Menonita, o Vestfaliano, entre outras línguas europeias.

Nos municípios de Santa Maria de Jetibá, Vila Pavão, Pancas, Domingos Martins e Laranja da Terra, entre outros, no Estado do Espírito Santo, os descendentes de pomeranos comunicam-se na Língua Pomerana em locais, como: em casa, no trabalho, no comércio, nos postos de saúde e/ou hospitais, na igreja, em velórios e sepultamentos, na lavoura, nos mutirões e nas festas comunitárias e/ou privadas. Grande parte das crianças aprende a língua oficial (português) na escola (Mian: 1993; Weber: 1998; Siller: 1999; Ramlow: 2004; Hartwig: 2011; Schaeffer: 2012; Schaffel-Bremenkamp: 2014; Marquart-Dettmann: 2014). Essa realidade é fato marcante no contexto campesino dos respectivos municípios; já na zona urbana, onde predominam populações que empregam o português como língua materna, o pomerano é menos falado (exceto em Laranja da Terra e Santa Maria de Jetibá; conferir na Tabela 3).

Na sede do município de Santa Maria de Jetibá, identificam-se placas públicas bilíngues (localização, boas-vindas a visitantes, orientação de trânsito, identificação de órgãos públicos, igrejas, rodoviária etc.), com informações na Língua Portuguesa e no Pomerano. No comércio também há folhetos informativos em ambas as línguas. Atribui-se isso ao processo de co-oficialização da Língua Pomerana e do desenvolvimento do *Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO*, conforme será discutido aqui, mais à frente.

Esse movimento específico adquiriu fôlego com os debates no cenário nacional sobre diversidade linguística, que culminaram com a aprovação do Decreto nº 7.387/2010; no contexto local, impulsionou-se a co-oficilização da Língua Pomerana, sobretudo naqueles municípios no Estado do Espírito

Santo, onde dirigentes ousaram na criação de programa de governo[2], para introduzir no currículo escolar o ensino da língua e cultura pomeranas, como projeto piloto.

Fotografia 1 - Placa publicitária bilíngue Pomerano-Português em via pública em Santa Maria de Jetibá

Foto: Síntia Bausen Küster – 2013

Imagem 1 - Folheto bilíngue Pomerano-Português de um banco em Santa Maria de Jetibá

2 A luta dos Povos e Comunidades Tradicionais (indígenas, quilombolas, pomeranos etc.) pela valorização de seus saberes é em favor da cri ação de *políticas públicas* de educação e cultural. Os *programas de governo* no Brasil têm curta duração, pois estão vinculados a mandatos de prefeitos, governadores e presidentes da República. No geral eles têm data marcada para iniciar e terminar, fragilizando assim o atendimento às demandas da sociedade civil.

Os pomeranos por muito tempo se consideraram e foram chamados pelos outros como alemães, o que no período da Segunda Guerra Mundial e durante a Guerra Fria, sobretudo, trouxe-lhes problemas e sérias dificuldades. Havia muito preconceito em relação à cultura pomerana, porque vivem no campo. Por muito tempo seus costumes foram "folclorizados" nas repartições públicas e pela imprensa. Ao mesmo tempo eram tratados com desconfiança e até com certo desprezo, por serem identificados pelos outros como "nazistas". Do ponto de vista geográfico, a região montanhosa do Estado do Espírito Santo dificultou muito o contato deste povo com a sociedade espírito-santense de um modo geral até os anos de 1980, quando começaram a ser implementadas infraestruturas, como: rede de energia elétrica, linhas telefônicas, estradas asfaltadas, atendimento médico nas comunidades, assistência técnica e crédito para a agricultura familiar, entre outros. A industrialização brasileira contribuiu muito para esse desprezo em relação aos povos tradicionais e os campesinos de modo geral.

Podemos observar nesse contexto significativa segregação linguística. A dominação de um povo sobre outro se dá por diversas formas de *silenciamento* e todo tipo de imposição. É fato que a dominação linguística está presente desde os primórdios da história do Brasil, pois ocorreu e continua muito presente no contato da população brasileira com os Povos Tradicionais Indígenas. Os imigrantes germânicos foram submetidos a políticas governamentais na Era Getúlio Vargas (1930 a 1945 e 1951 a 1954) de segregação linguística, quando se proibiu o uso do *Deutsch*, *Hunsrüker* e *Pommerisch*. Mostrou-se eficaz e duradoura, apesar de se constituir na prática como um processo relativamente lento, mas ininterrupto até os dias atuais, de um segmento social dominante impor sua cultura a outro grupo não hegemônico (Gramsci: 1988, p. 217; Semeraro: 2009, p. 28; Fichtner *et al.*: 2013, p. 31). A nacionalização do ensino no Brasil cumpriu este papel ideológico sobre os povos de culturas germânicas no século passado, inibindo de forma muito significativa o uso da Língua Pomerana desde então pelo Povo Tradicional Pomerano, principalmente entre as gerações mais novas.

A *cultura do silêncio ou silenciamento* é um fenômeno social e cultural muito presente na América Latina*,* segundo Paulo Freire (1970, p. 143); encontra suas raízes na colonização e conquistas europeias dos povos deste território (Bosi: 1992). Esta prática cresceu e frutificou, tendo como alicerce *"a*

senhoria *da terra* [e] *o poder do* ***senhor****, que se estendia da terra às pessoas"* (Martin-Barbero: 2014, p. 23); numa sociedade com história fortemente marcada pela escravidão e pelo latifúndio, como a brasileira, consagraram-se desse modo o poder do patrão (e os governantes) e do padre, que têm o direito à palavra sobre o povo, que deve sempre silenciar e ouvir.

Os pomeranos tiveram que se ajustar linguisticamente ao longo de toda sua história, quando eram submetidos ao *silêncio cultural*. Do ponto de vista oficial, no século XVI, mais especificamente a partir de 1530, a Reforma Luterana é introduzida na Pomerânia, e com ela a Língua Alemã foi imposta e estabelecida nas igrejas, escolas e repartições públicas (Buchholz: 1999, p. 223; Inachin: 2008, p. 44).

Mesmo à margem do projeto cultural hegemônico no país, os falantes da Língua Pomerana, por inúmeras vezes, optaram por estratégias de transgressão e resistência cultural, com recusa à opressão das classes dominantes (oligarquias agrárias coloniais). Assim mantiveram a duras penas a língua ancestral em diferentes contextos sociais, em espaços em que o controle do poder oficial não alcançava (lar, trabalho na lavoura, mutirões, festas comunitárias, rituais de cura, casamentos, batizados, confirmação, velórios e enterros etc.).

A resistência histórica dos pomeranos indica uma postura de luta pelos direitos sociais e identitários, da mesma forma que outros povos tradicionais o fizeram e permanecem imbatíveis e vivos no cenário brasileiro e da América Latina (Fornet-Betancourt: 2001, p. 53). Hoje os pomeranos se fortalecem no contato mais direto com outros povos tradicionais, como, entre outros, os indígenas e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, o que coloca para a universidade o desafio de aprofundamento de estudos colaborativos sobre *interculturalidade como práxis de resistência* e luta coletiva por direitos sociais (Fornet-Betancourt: 2001, p. 191). Trata-se de esforço acadêmico engajado de se registrar, interpretar e socializar aspectos da língua e cultura do Povo Tradicional Pomerano no Brasil.

Cultura e língua pomeranas no Brasil

Os pomeranos brasileiros, juntamente com outros povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.) fazem história não apenas sob as condições que lhes são dadas, como diziam Marx e Engels (2007, p. 88),

mas nas contradições das disputas na sociedade de classes. Constituindo sua humanidade, ao mesmo tempo em que humanizam o mundo pela *práxis*, os trabalhadores em geral e os povos tradicionais de modo especial, como discutem Merler, Foerste e Schütz-Foerste (2013, p. 39), produzem culturas alternativas como forma de resistência ao projeto hegemônico de desenvolvimento e de educação do capitalismo.

Nossas investigações acadêmicas emergem principalmente dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa (CNPq)[3] *Culturas, parcerias e educação do campo* do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro de Educação - CE da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Estabeleceram-se interlocuções com a produção acadêmica acumulada sobre a questão pomerana desenvolvidas por Hartwig (2011), Schaeffer (2012), Schaffel-Bremenkamp (2014) e Marquardt-Dettmann (2014). Os debates promovidos fundamentam-se na perspectiva teórico-prática de que é na luta pela redistribuição e pelo reconhecimento, conforme Semeraro (2006 e 2009), que os oprimidos produzem práticas sociais e culturais alternativas de emancipação humana.

Nos últimos tempos observa-se que o Povo Tradicional Pomerano levanta sua voz com reivindicações históricas dos oprimidos no Brasil e na América Latina, articulados com outros povos tradicionais; são lutas coletivas por direitos sociais como prática intercultural (Fornet-Betancourt: 2001, p. 123). Este movimento insere-se no contexto de resistências históricas coletivas dos povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ciganos, caiçaras, ribeirinhos etc.) e outras comunidades do campo (agricultores familiares em geral, trabalhadores rurais vinculados ao Movimento Sem Terra – MST, ao Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA etc., articulados em *La Via Campesina*). Fortalece-se protagonismo na conquista de políticas afirmativas de inclusão social.

Os povos europeus da imigração tardia chegaram ao Brasil no final da primeira metade do século XIX[4]; vieram em busca de uma nova pátria, onde pudessem produzir suas existências materiais e simbólicas. Tratava-se de construir possiblidades de dignidade humana, depois de séculos de

3 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

4 Majoritariamente o Estado do Espírito Santo recebeu imigrantes da Alemanha (região da Pomerânia e Hunsrüker) e da Itália. Fundaram-se também comunidades com suecos, austríacos, poloneses e holandeses.

exploração da nobreza europeia sobre os campesinos, com trabalho pesado e condições desumanas de vida.

No Estado do Espírito Santo os primeiros imigrantes alemães desembarcaram em 1847[5], partindo da região do Hunsrüker. As Comunidades Pomeranas pioneiras começaram a se constituir nas montanhas espírito-santenses em 1859 com imigrantes provenientes da Hinterpommern, um dos dois estados da então *Pommerland*, território atualmente anexado à Polônia. Desembarcaram no Porto de Vitória no Estado do Espírito Santo e dirigiram-se ao continente pelo Rio Santa Maria, que deságua na Baía de Vitória; chegaram a Santa Leopoldina (então um dos distritos de Vitória), às margens deste rio, em meio às montanhas, uma região de difícil acesso naquela época, acerca de 50 Km do litoral. Aos poucos migraram para diversos locais do Estado - inclusive para além do Rio Doce, ao norte do ES, as chamadas "terras quentes" -, para fundar inicialmente Santa Maria de Jetibá (localizada na região de montanhas, juntamente com Domingos Martins, Santa Teresa e Afonso Cláudio), e mais tarde Laranja da Terra, Pancas, Vila Pavão etc. Também se mudaram para outros Estados do país, como Minas Gerais, Paraná e Rondônia. Num primeiro momento, portanto, a diáspora ocorre da Europa para o Brasil, posteriormente, realiza-se no interior do próprio Estado do Espírito Santo e mais tarde para outras regiões brasileiras. A questão principal deste movimento se resume no fato de que este povo tradicional produz-se historicamente na sua relação com o mundo do trabalho na terra, a partir da agricultura familiar agroecológica, aprendendo a construir suas existências materiais e simbólicas, no diálogo com outras culturas.

A imigração fez parte do processo acelerado de transformações sociais que ocorreram no Brasil na segunda metade do século XIX e início do século XX. A ascensão das ideias republicanas, em substituição ao Brasil Império, com transformações políticas, sociais e culturais, teve impacto direto na população de imigrantes germânicos assentados em diversos Estados da Região Sudeste e Sul do país.

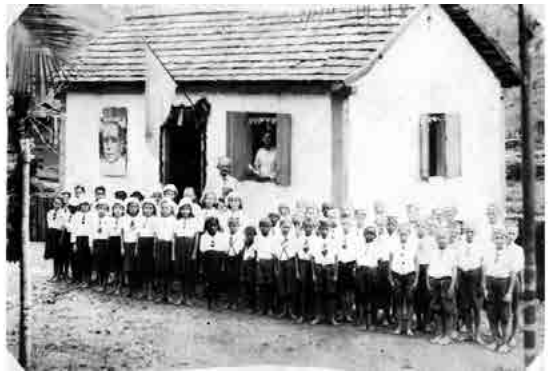
Especificamente no que se refere à educação escolar, o período inicial do século XX caracterizou-se pela forte influência do *Projeto Escolanovista*,

5 A primeira colônia de imigrantes germânicos estabelece-se em Santa Isabel, hoje uma das comunidades do município de Domingos Martins no Estado do Espírito Santo.

conduzido nos Estados Unidos por John Dewey, fundador e diretor da Escola de Chicago. Este ideário norte-americano serviu de base para incremento do projeto educacional nacionalista brasileiro o que significou, concretamente, a construção de estratégias pedagógicas e políticas para fortalecer a identidade nacional.

Tomando como exemplo a fotografia[6] a seguir, tirada por volta de 1942, podemos dizer que retrata uma escola comunitária pomerana de sala multisseriada campesina no município de Pancas, ao norte do Estado do Espírito Santo, região de Mata Atlântica, ocupada e preservada até os dias atuais pelo Povo Tradicional Pomerano, desde os anos 1930[7]. As aulas eram em Língua Portuguesa, pois o uso da Língua Alemã era identificado ideologicamente na época como alinhamento com o nazismo.

Fotografia 2 – Escola do Campo em Comunidade Pomerana em Pancas – ES.



Fonte: Acervo Família Foerste; Fotógrafo Emílio Schultz (Pancas/Espírito Santo/Brasil) – 1942.

6 Descrição: Na fotografia observamos o professor, contratado na época com recursos angariados pela comunidade local, com crianças na idade de 7 a 12 anos, que integram o grupo escolar em comunidade campesina na comunidade predominantemente pomerana de Lajinha (Pancas - Estado do Espírito Santo). As crianças uniformizadas trajam saias, bermudas pretas, camisas brancas com gravatas e boina; estão, em sua maioria, descalças. A escola unidocente tem paredes de adobe e telhas de madeira (taubilhas), recursos típicos para construção de moradias, igrejas, escolas etc. da época de 1940; abriga alunos e professor de classes multisseriadas. O período histórico conhecido como "nacionalização" é caracterizado pela ostensiva presença do Estado, através de imagens amplamente distribuídas da figura do ditador Getúlio Vargas. Percebe-se uma bandeira na entrada da porta e a sua ornamentação com guirlandas. Na janela fechada à direita do imóvel estampa-se a fotografia de Getúlio Vargas e nas outras janelas abertas vemos bandeirinhas que ornamentam o interior da escola. Além do professor, encontra-se no local o Senhor Carlos Foerster, proprietário da terra em que a escola foi construída em regime de mutirão.

7 Os municípios de Pancas e Águia Branca, ao norte do Estado do Espírito Santo, abrigam atualmente o *Monumento Natural dos Pontões Capixabas* (criado no final do Governo de Fernando Henrique Cardoso como Parque Nacional dos Pontões Capixabas), reconhecido como importante território do Povo Tradicional Pomerano da região, graças às lutas coletivas dos moradores locais pelos seus direitos constitucionais (Haese-Dettmann: 2014).

Nesse período de transição do Império para a República, o país passava por significativas transformações, entre as quais se destacam as reformas educacionais do governo do Presidente Getúlio Vargas[8]. A Reforma Educacional Francisco Campos (1931) e a Reforma Gustavo Capanema (1942), que são orientadas ideologicamente pelo discurso modernista e dão sustentação aos projetos de nacionalização do estado brasileiro, na lógica do Estado ditatorial. A educação, nessa perspectiva, ocupa papel fundamental na propaganda nacionalista. Segundo Nagle (1974, p. 97), o movimento do *otimismo pedagógico* atribuiu à educação a tarefa redentora e unificadora do Estado brasileiro; também favoreceu as medidas de intervenção do oficial nas escolas comunitárias, a proibição do ensino da língua e cultura alemãs em escolas das comunidades de imigrantes situadas grosso modo no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Espírito Santo e a institucionalização da escola primária como "democratizadora" do acesso à formação dos trabalhadores.

Também, na esteira da discussão nacionalista ganhou força o movimento do *ruralismo pedagógico*, que defendia maior equidade na relação campo e cidade, para justificar formas de cobrança tributária. Este movimento suscitou olhar da união sobre as escolas campesinas de comunidades de imigrantes para incremento dos projetos de educação locais como estratégia fundamental à unificação do Estado nacional e como campo de disseminação ideológica das concepções hegemônicas do chamado "Estado Novo".

O discurso político da época reforçava a ideia de que a imigração representava um mal necessário. A presença de imigrantes apresentou-se, sobretudo na primeira metade do século XX, como um problema que explicitava a dialética do progresso e da civilização num país de tradição escravocrata. O estrangeiro foi considerado peça chave, ao mesmo tempo em que, de forma contraditória, era tomado como indesejável. Para fazer frente ao problema, medidas foram tomadas como a obrigatoriedade do domínio da Língua Portuguesa, sobretudo pelas crianças em idade escolar. Os currículos das escolas comunitárias germânicas foram ajustados pelo poder público aos interesses nacionais, sobretudo com a proibição do ensino em Língua Alemã.

À revelia desse movimento oficial, em que a educação escolar foi afetada de forma muito especial, o Povo Tradicional Pomerano manteve suas culturas e identidades. Sua língua constitui uma das dimensões articuladoras, para seu reconhecimento como povo tradicional no cenário das lutas

8 A assim chamada *Era Getúlio Vargas* da história brasileira iniciou-se em 1930 com a eleição democrática do caudilho legado pelo Estado do Rio Grande do Sul e terminou com o seu suicídio em 1945.

coletivas por direitos sociais. Ela, portanto, é patrimônio cultural de um povo tradicional brasileiro (Decreto nº 6.040/2007) e cabe ao Estado prover incentivos para sua valorização, através de políticas públicas (Decreto nº 7.387/2010).

Hoje há cerca de 300 mil pomeranos no Brasil.[9] No Estado do Espírito Santo estima-se uma população de 120 a 150 mil pomeranos, conforme quadro abaixo elaborado por Jacob (2012). Nos municípios de Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão, foi desenvolvido desde 2003 o *Projeto* [piloto] *de Educação Escolar Pomerana – PROEPO,* que visa basicamente a valorização e fortalecimento da cultura e língua pomeranas. Foi transformado em programa em 2007. Desde 2013 realizam-se debates para expandir oferta do ensino bilíngue também em Afonso Cláudio, Baixo Guandu, Itarana e Itaguaçu. [10]

Tabela 3 – Povo Tradicional Pomerano no Estado Espírito Santo - Brasil

MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO (IBGE\2010)	ESTIMATIVA POMERANOS	PERCENTUAL
1 - Santa Maria de Jetibá	34.774	27.819	80%
2 - Laranja da Terra	10.826	7.578	70%
3 - Vila Pavão	8.672	5.203	60%
4 - Domingos Martins	31.847	19.108	60%
5 - Pancas	21.548	8.619	40%
6 - Afonso Cláudio	31.091	18.654	60%
7 - Baixo Guandu	29.081	11.632	40%
8 – Itaguaçu	14.134	5.653	40%
9 – Itarana	10.881	5.440	50%
10 - Vila Valério	21.823	6.546	30%
11 - São Gabriel da Palha	31.859	3.186	10%
12 – Colatina	111.788	5.589	5%
13 - Marechal Floriano	14.262	4.278	30%
14 - Outros municípios	-	16.000	-
TOTAL	-	145.309	-

Quadro: População do Povo Tradicional Pomerano do Estado do Espírito Santo - Brasil (dados aproximados)

9 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE não incluiu ainda no censo nacional questões específicas sobre o Povo Tradicional Pomerano, a exemplo do que já vem sendo feito oficialmente no caso dos indígenas e quilombolas.

10 No dia 07 de junho de 2014, durante Encontro do Programa de Educação Escola P|omerana – PROEPO, em Santa Maria de Jetibá – ES, foi firmado termo de parceria entre os municípios para promover e fortalecer a cultura, língua e educação pomeranas em comunidades com presença do Povo Tradicional Pomerano (Espírito Santo: 2014).

Mapa 1 – Povo Tradicional Pomerno no Estado do Espírito Santo (dados aproximados)

Programa de Educação Escolar Pomerana

O *Projeto de Educação Escolar Pomerana – PROEPO* surgiu de debates coletivos e trabalho de lideranças comunitárias, articuladas a alguns dirigentes municipais, por um lado, a partir de avaliações que apontam situações concretas em que parte das gerações mais novas das comunidades pomeranas não se interessa mais em falar o pomerano no contexto familiar nem público. De outro lado, conforme Siller (1999) e Hartwig (2011), Schaeffer (2012), Schaffel-Bremenkamp (2014) e Marquardt-Dettmann (2014), pais, mães, membros das comunidades (igreja, lideranças da sociedade civil), professores, pesquisadores, etc. manifestam há muito tempo preocupação com o fracasso escolar de crianças pomeranas, principalmente nas séries iniciais, pelo fato de dominarem o pomerano como língua materna e não falarem a Língua Portuguesa ao ingressarem na escola.

Dentre as dificuldades mais preocupantes em relação à escolarização dessa população, as pesquisas de Mian (1993), Weber (1998), Siller (1999), Ramlow (2004) e Hartwig (2011), Schaffel-Bremenkamp (2014), Marquart-Dettmann (2014) destacam: a) alto índice de reprovação; b) currículo desvinculado do contexto social; c) contratação de professores que não falam pomerano; d) gestores educacionais e equipe pedagógica que desconhecem a realidade local campesina e promovem fechamento de escolas locais; e) subestimação da capacidade de aprendizagem das crianças pomeranas; f) exclusão dos alunos das práticas escolares por não serem entendidas em sua língua nem compreender a Língua Portuguesa; g) reprodução do mito de que os pomeranos são tímidos.

Podemos afirmar que o fracasso escolar entre o Povo Tradicional Pomerano caracteriza o que Henry Giroux (1986), em diálogo com a *Pedagogia libertadora* de Paulo Freire, denomina de resistência cultural à escola burguesa, quando analisa a problemática do sucesso escolar nos Estados Unidos entre filhos da classe trabalhadora. Problematiza a teoria do déficit linguístico, elaborada por Basil Bernstein, destacando a relevância dos saberes e culturas do povo no currículo. Assim ressaltamos que os pomeranos podem potencializar processos educativos inovadores – por exemplo a educação escolar bilíngue - na perspectiva do que já denominamos de "pedagogias alternativas" (Foerste; Schütz-Foerste e Merler: 2013), na medida em que questionam a educação escolar tradicional como única possiblidade de promoção da cidadania.

É fato que a criança de origem pomerana, ao ingressar na escola de Ensino Fundamental, passa a ser submetida a pelo mesmo duas tarefas que emergem do modelo escolar oficial: aprender outra língua e atender aos objetivos do período de alfabetização (1º ao 2º anos do Ensino Fundamental, para desenvolver habilidades de leitura e produção de textos escritos na língua oficial; muitas vezes isso é feito em detrimento da língua materna, o pomerano).

Os estudos acima estão vinculados, entre outros, a diferentes linhas de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) na produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Denunciam descasos do poder público e ataques à alteridade e às especificidades culturais do povo pomerano; ao mesmo tempo, sinalizam para a importância e a necessidade de reflexões, com implementação de políticas oficias para superar problemas que entravam a escolarização pública dos pomeranos como direito social. Evidenciam também interesse crescente da academia pela temática da cultura pomerana, fortalecendo ainda mais a organização política dos pomeranos. Como o Povo Tradicional Pomerano pode contribuir no debate sobre uma proposta pública e alternativa de educação escolar bilíngue?

Alguns destes trabalhos registram relatos de professoras que são orientadas a proibir as crianças a falar na língua materna pomerana na escola, sob a alegação de que a função da escola é ensinar a ler e escrever na *língua oficial*. Este processo apresenta ainda resquícios do período de nacionalização, instituído no Brasil durante a Segunda Guerra Mundial.

O fato de muitas crianças falarem o pomerano como língua materna ao ingressarem na escola é apontado por diversos professores e gestores educacionais como causa de fracasso escolar em contextos sociais com presença do Povo Tradicional Pomerano. As crianças de descendência pomerana de modo geral, destacadamente as que ainda vivem com seus familiares em comunidades tradicionais, sentem-se na escola e são vistas pelos profissionais do ensino, no dizer de muitos pais, como *estranhos fora do ninho* ou estrangeiros, onde a absoluta maioria da população fala o pomerano no dia-a-dia. As dificuldades de se comunicar em Língua Portuguesa geram constrangimento (confundido muitas vezes com timidez) para essas crianças e respectivas comunidades, impedindo-lhes de participar de forma espontânea e ativa da vida da escola. Na prática a cultura da escola dialoga pouco com a cultura pomerana e não desenvolve projetos pedagógicos bilíngues (Marquardt-Dettmann: 2014). Mesmo quando solicitadas a falar em sua língua ou em português, ficam em silêncio. Para Thum (2009, p. 330) os pomeranos no Rio Grande do Sul foram silenciados por décadas, fenômeno que vem se revertendo com as lutas políticas coletivas deste povo tradicional pelos seus direitos sociais.

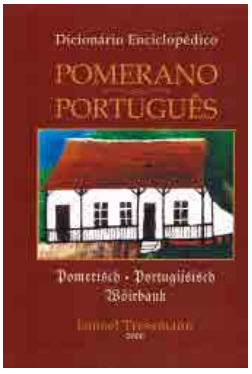
Hartwig (2011, p. 149) registra depoimentos de crianças pomeranas em Santa Maria de Jetibá que têm medo de fazer perguntas e ou emitir opiniões referentes aos conhecimentos das disciplinas curriculares por causa da dificuldade de comunicação na Língua Portuguesa. Seus dados mostram que elas têm "medo" de *falar errado.* O recreio é, não raras vezes, o momento em que essas mesmas crianças se sentem livres no contexto escolar para conversar em pomerano com seus pares, longe do controle da equipe pedagógica. Narrativas das famílias pomeranas explicitam sentimento de tristeza face ao fato crescente dos filhos resistirem para falar a língua materna (o pomerano) não só em espaços públicos, como também de forma recorrente inclusive em casa, depois de ingressarem na escola. Ao mesmo tempo há aqueles que se sentem culpados por não ensinarem a Língua Pomerana aos filhos; chegam a confessar que agindo assim, podem proteger as gerações mais novas de enfrentar as mesmas dificuldades pelas quais eles mesmos passaram anos atrás no período da escolarização, decorrentes de sofrimentos relacionados ao preconceito e exclusão vividos na própria pele.

As pesquisas de Siller (1999, p. 128), desenvolvidas no contexto da Educação Infantil também em Santa Maria de Jetibá, demonstraram um

aspecto desafiador, pois capta o desejo das famílias em construir uma escola que incentiva a valorização da cultura e da língua pomeranas. Há relatos de pais de que as crianças deveriam dispor de ensino bilíngue na escola; outras sugeriram dois professores: um para falar pomerano e outro, português. O bilinguismo foi apresentado como proposta de trabalho pela maioria das famílias entrevistadas.

O PROEPO surge e consolida-se nesse cenário. Publicou-se *O dicionário pomerano* (Tressmann, 2006*a*), que apresenta verbetes levantados e sistematizados a partir de pesquisas etnolinguísticas em diferentes comunidades localizadas em Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão, entre outros. Estas investigações contribuíram simultaneamente para a organização de um volume de textos em pomerano com narrativas sobre temas diversos da vida do dia-a-dia do Povo Tradicional Pomerano, disponibilizadas no livro *Up Pommerisch Sprock* (Tressmann, 2006*b*). Ambas as publicações contaram com parcerias com a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU); servem de base como material de pesquisa e de elaboração de recursos didáticos para o ensino do pomerano nas escolas, desde então.

Imagem 1: Dicionário Pomerano (Pomerano e Português)



Fonte: Foto da capa - 2014

A adesão dos professores a esse projeto vem sendo crescente, sempre de forma voluntária. Para participar do PROEPO exige-se que o docente seja falante da Língua Pomerana, uma vez que um dos objetivos é também promover o ensino da escrita do pomerano, e tenha disposição para participar das formações programadas, que são desenvolvidas em serviço.

A criação e desenvolvimento deste programa concretizaram-se através de parcerias interinstitucionais, fortalecendo formas muito presentes de organização social nas comunidades tradicionais pomeranas. Conforme Foerste (2005, p. 72), estas práticas socioculturais emergentes apresentam-se como propostas alternativas para superar a racionalidade burocrática em crise, no processo de formação humano nos dias atuais. Quando referidas ao Povo Tradicional Pomerano, podemos dizer que se trata de ações comunitárias identificadas nas diferentes comunidades locais já na época da imigração, mantendo-se até os dias atuais. A ação colaborativa e o sentimento coletivo podem ser também observados em narrativas de memórias pomeranas. Fazem parte da cultura deste povo, como nos primeiros tempos, quando os pioneiros se organizaram solidariamente para fundar comunidades e vilas. Eram articulados mutirões para realizar festas, casamentos, construção de casas, abertura de estradas, etc. As pesquisas recuperam narrativas populares, contadas de geração em geração; registram-se receitas da culinária pomerana (sopa de pêssego, sopa de frango com aipim, pão de banana, brote de milho etc.), tradições do casamento, arquitetura, vestimentas festas etc.

Filmes e documentários[11] sobre a cultura pomerana retratam eventos comunitários e em contextos familiares de um povo tradicional, alegre, participativo, solidário e interessado no trabalho coletivo e na cooperação. Os pomeranos, independente da faixa etária ou do gênero de cada pessoa, participam ativamente da organização do processo produtivo na da agricultura familiar agroecológica e diferentes gerações integram-se aos momentos em que promovem trabalho coletivo para construir pontes, estradas, casas, organizar festas comunitárias, casamentos etc. até os dias atuais. O trabalho em mutirão (uma forma laboral de festa) é referência para o cultivo de uma forma tradicional peculiar do modo de se viver na comunidade tradicional pomerana. É uma tradição trazida da antiga Pomerânia e aqui, no contato e diálogo com outras culturas de povos tradicionais, em seus respectivos territórios (indígenas, quilombolas, caiçaras, extrativistas, pescadores etc.), ressignifica-se. Ao mesmo tempo em que abre possibilidades de produzir outras tradições e costumes, mantém muitos dos traços originais dos tempos ancestrais dessas práticas culturais. Sem dúvida essa dimensão apresenta-se como aspecto desafiador para realização de novas pesquisas.

11 Ver filmes e documentários sobre os pomeranos: Almeida (1978), Jacob (2005), Boldt (2005), Krüger (2009), Sá e Foerste (2010) entre outros.

Este encontro de culturas produz modos de se viver que podem ser definidos como práticas interculturais. Para Fornet-Betancourt (2001, p. 173) a interculturalidade caracteriza-se como alternativa de lutas coletivas produzidas em contextos específicos por sujeitos excluídos, quando se articulam para a conquista de direitos sociais. Os grupos se organizam e passam a lutar por condições dignas de vida para todos (educação, saúde, moradia, direito à terra etc.). Gramsci (1978, p. 191) discute que os sujeitos no mundo capitalista, considerada a correlação de forças entre os que detêm o processo produtivo (classe dirigente) e aqueles que vendem sua força de trabalho (os trabalhadores), produzem práticas ideológicas que reproduzem a hegemonia daqueles que estão no comando.

A interculturalidade é compreendida como alternativa de resistência dos povos tradicionais face ao projeto de desenvolvimento e de progresso do capital, que se instituem historicamente a partir do agronegócio, do latifúndio, da industrialização etc. Paulo Freire (1970, p. 91) e Bakhtin (2000, p. 277) falam-nos das práticas culturais como possibilidades de diálogo entre sujeitos em situação de oprimidos, que articulam esforços coletivos e desse modo produzem libertação de dominados e dominadores. A emancipação humana pressupõe crítica ao capital internacional e ruptura com as desigualdades sociais por ele produzidas. Interculturalidade, portanto, é luta por direitos sociais dos oprimidos, como forma de resistência ao projeto hegemônico de progresso da elite. Por isso se define essencialmente como diálogo libertador, pelo qual opressor e oprimido se emancipam e superam as desigualdades sociais.

Assim podemos dizer que o povo pomerano produz interculturalidade ao fortalecer lutas coletivas juntamente com outros povos tradicionais, o que se traduz, por exemplo, nas agendas específicas deste grupo social (e o PROEPO é uma causa apoiada pelos coletivos dos pomeranos) e/ou nas pautas discutidas e encaminhadas na Comissão Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto 6.040/2007). São práticas de resistência e por isso mesmo também ações articuladas de libertação. A conquista de direitos sociais pelos excluídos é, portanto, mola propulsora da interculturalidade no cenário da América Latina.

O PROEPO tem como objetivo geral, segundo Tressmann *et al.* (2008, p. 10 e 11): *"desenvolver nas escolas públicas um projeto pedagógico que valorize e fortaleça a cultura e a Língua Pomerana, representadas por meio da língua oral e escrita, danças, religião, arquitetura e outras tradições"*. E os objetivos específicos são:

> "a) Introduzir uma educação bilíngue (Pomerano e Português) nas escolas envolvidas no Projeto; b) Identificar as transformações e permanências dos costumes das famílias pomeranas: no nº de filhos; divisão de trabalho entre sexo, idade; costumes alimentares; vestuário; tipos e história das moradias; hábitos de higiene; meios de transporte e comunicação; preservação da saúde; lazer; música; danças; narrativas; brinquedos e brincadeiras da infância; jogos; c) Resgatar a história da escola, identificando os antigos espaços escolares, materiais didáticos, antigos professores e alunos; d) Construir a partir de pesquisas material didático-pedagógico que será utilizado nas diferentes áreas do conhecimento; e) Valorizar a língua pomerana no ambiente escolar promovendo a auto-estima dos alunos falantes da língua; f) Trabalhar a importância da língua pomerana e o modo de vida camponês como fatores de identidade étnica e social; g) Valorizar a língua pomerana como principal fonte de preservação da cultura; h) Ampliar o conhecimento sobre a cultura pomerana, sem tentar isolá-la dos aspectos econômicos e sociais. Os pomeranos se identificam enquanto (I) falantes da língua pomerana, (II) camponeses, e (III) luteranos; i) Refletir sobre as implicações da cultura pomerana na prática pedagógica."

Em 2005, o conteúdo programático dos cursos de formação docente passou a ser organizado em duas fases indissociáveis: A primeira parte consistiu em *Estudos sobre a Etnolinguística*: Diversidade linguística e cultural e escola ou escolar; O Pomerano: uma família do Baixo-Saxão; O calendário pomerano; Educação escolar e o trabalho camponês; Identidade étnica e social, tradição e mudança; Música: cantigas de ninar, cantigas de roda, instrumentos musicais. A segunda parte abordou o *Estudo da Língua Pomerana*: Fonologia, morfologia e sintaxe da Língua Pomerana; Estudo da gramática descritiva do pomerano: substantivos, verbos, adjetivos, preposição, partículas e ordem operacional - o fenômeno V2 (verbo em segunda posição na sentença); Léxico; Linguística e alfabetização; Leitura e produção de textos em Língua Pomerana; Narrativas (histórias e contos) e literatura escrita).

Cada município optou por propostas metodológicas específicas, observadas as peculiaridades locais, para desenvolver o trabalho pedagógico nas escolas de acordo com as condições e possiblidades da realidade de cada uma delas. Assim, podemos perceber que o PROEPO é um trabalho inacabado, em constante construção, tanto no que diz respeito à escrita, na elaboração de material e no desenvolvimento do programa propriamente nas escolas na sua relação com as comunidades.

Os cursos de formação com os professores ocorrem semanalmente nos municípios e também inclui a realização de encontros entre professores, lideranças comunitárias, pesquisadores, gestores públicos de todos os municípios para troca de experiências, avaliações e planejamentos.

Vale destacar que materiais didáticos (livros, álbuns seriados, quebra-cabeças, mapas, músicas etc.) estão sendo elaborados por professores que trabalham com esta área emergente no currículo escolar. Não se encontram até o momento, como já se pode constatar sobre as Comunidades Tradicionais Indígenas e Afro-brasileiros (e isso é compreendido como conquista e avanço), referências à cultura do Povo Tradicional Pomerano nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, tão pouco em livros didáticos produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação. Apesar de algumas iniciativas oficiais isoladas de valorização local (isolada) da cultura pomerana no Brasil, há que se questionar a ausência de políticas públicas que promovam mais processos investigativos em relação aos pomeranos, com valorização de sua história e cultura, seja na educação escolar e/ou em outras agendas de promoção cultural, sobretudo no âmbito dos governos estaduais (Secretaria de Cultura e Secretaria de Educação) e federal (Ministério da Cultura e Ministério da Educação). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação em Brasília não incluiu ainda em seu programa de trabalho a questão pomerana, um direito já conquistado pelos indígenas e pelos quilombolas, na medida em que nesse órgão de governo se contam com coordenadorias de cultura e educação desses povos tradicionais. Articuladas politicamente pelo Povo Tradicional Pomerano, lideranças e entidades organizadas da sociedade civil (Associação Pomerana de Pancas, Associação Pomerana de Vila Pavão, Associação de Cultura Alemã no Espírito Santo) clamam por ruptura deste *silenciamento oficial.*

Como toda prática social, que se encontra em fase de consolidação, o PROEPO tem apresentado suas potencialidades e também seus limites ao buscar uma educação escolar diferenciada. Podemos perceber que o programa traz importantes contribuições, principalmente para o debate da questão cultural, com ênfase no ensino bilíngue.

O currículo bilíngue nas comunidades tradicionais pomeranas ainda tem muito a conquistar. A carga horária destinada ao ensino da língua e cultura pomeranas deveria ser modificada, reservando pelo menos 50% do tempo

na escola para as atividades propostas. Outra dificuldade é o fato de que o número de professores qualificados para esta desafiadora tarefa ainda não é suficiente para atender à demanda de todas as escolas localizadas em contexto com presença pomerana. Essa carência levou à implementação da figura do *Professor Itinerante de Língua Pomerana,* para suprir a necessidade de ensino bilíngue nas comunidades em que as escolas não dispõem desses docentes.

A preocupação em manter viva essa língua tradicional, que impulsionou inicialmente a criação do PROEPO, foi redimensionada na prática, através da capacidade de articular parcerias e promover trocas colaborativas de saberes. Nesse contexto a aprovação do Decreto Presidencial nº 7.378/2010 incluiu na agenda oficial o direito dos povos tradicionais de ter suas línguas respeitadas e valorizadas, impactando de forma concreta a oferta de ensino escolar bilíngue. Antes disso, em 2007, a partir do contato com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), iniciou-se a co-oficialização linguística dos municípios envolvidos no PROEPO. Os municípios de Pancas (2007), Laranja da Terra (2008), Santa Maria de Jetibá (2009) e Domingos Martins (2012) já tiveram sancionada a Lei de Co-oficialização da Língua Pomerana.

Quando analisamos a maneira como essa língua se manteve viva, transgredindo e resistindo a todas as proibições que lhe foram imputadas, o que sempre a colocava em situação de língua "periférica", percebe-se que hoje há perspectivas para o Povo Tradicional Pomerano conquistar mais direitos sociais, como: a) oferta de escolas públicas de qualidade situadas nas comunidades locais, que atendam a suas necessidades ou especificidades; b) disponibilização de recursos para projetos de cultura; c) apoio oficial à agricultura familiar (moradia, estradas, assistência técnica, comercialização, financiamentos etc.); d) assistência à saúde nas comunidades locais; e) incentivo a projetos culturais diversos (música, literatura, cinema, dança, teatro etc.), com apoio para as diferentes faixas etárias, como a criança, a juventude, as mulheres, os homens, os idosos etc.

Integrado ao processo de co-oficialização, em Santa Maria de Jetibá, realizou-se o censo linguístico municipal. Espera-se que os debates acumulados nesse processo incentivem novos levantamentos, bem como sejam balizadores para implementação de políticas governamentais por parte dos poderes públicos local, estadual e nacional.

O PROEPO nessa perspectiva representa para todos aqueles envolvidos na educação pomerana, especificamente, a possibilidade de aprender mais sobre essa língua e cultura. Trata-se de sistematização de conhecimentos constituidores de um currículo diferenciado nas escolas em comunidades pomeranas. Busca-se aprofundar processos interdisciplinares de investigação sobre a história desse povo em território brasileiro e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com outros contextos sociais do cenário internacional. São articulações que unificam interesses dos povos tradicionais na perspectiva intercultural, fortalecendo movimentos de resistência ao projeto hegemônico de desenvolvimento das elites.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Este primeiro programa de ensino bilíngue pomerano no cenário brasileiro, conforme analisa Hartwig (2011), é capaz de servir de contrapeso à globalização nas comunidades onde vive o Povo Tradicional Pomerano. É uma alternativa de resistência ao desaparecimento da diversidade de línguas no mundo.

Para continuidade dos debates vale questionar: Como podemos promover a sustentabilidade do Povo Tradicional Pomerano, num mundo em que direitos sociais são negados de forma crescente? Como as parcerias colaborativas entre professores do PROEPO, a sociedade civil e o poder público podem responder às tensões entre diferença e igualdade, sem adesão a movimentos de massificação cultural e linguística?

Enfim, de que modo os debates sobre interculturalidade e educação podem contribuir para a valorização das culturas e saberes dos povos e comunidades tradicionais, entre eles os pomeranos no Brasil, especialmente no que se refere à construção coletiva de projetos bilíngues de educação?

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Rio de Janeiro: Gramond/FAPERJ, 2011.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. *Decreto Federal nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007*. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm Acesso em 10 de julho de 2014.

BRASIL. *Decreto Federal nº 7.387 de 09 de dezembro de 2010*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm Acesso em 10 de julho de 2014.

BUCHHOLZ, Werner. *Pommer;* Deutsche Geschichte im Osten Europas. Berlin: Siedler Verlag 1999.

CASTELLUBER, Arildo. *Ensino Primário e matemática dos imigrantes e descendentes germânicos em Santa Leopoldina (1857-1907)*. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES (tese de doutorado), 2014.

COSMO, Marciane. *Ser pomerana: história que desvelam a memória, a experiência e os sentidos de ser professora*. Vitória: PPGE/UFES (dissertação de mestrado), 2014.

ESPÍRITO SANTO. *Termo de parceria: cultua, língua e educação pomerana no Espírito Santo*. Santa Maria de Jetibá –ES: Programa de Educação Escolar Pomerana, 2014.

FICHTNER, Bernd *et al. Cultura, dialética e hegemonia;* pesquisas em educação. Vitória: EDUFES, 2013.

FOERSTE, Erineu. *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; MERLER, Alberto. Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas. *In*.: *Visioni Latinoamericane,* n. 8, 2013 pp. 30-41. Disponível: http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/8315/1/Visioni_Latinoamericane_numero_8_2013.pdfRE

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HAESE-DETTMANN, Vanilda. *Breve histórico, abrangência e compromisso da Associação Pomerana de Pancas – APOP*. Pancas/ES: APOP, 2014.

HARTWIG, Adriana Vieira Guedes. *Professores (as) pomeranos (as): um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escola Pomerana – PROEPO no município de Santa Maria de Jetibá/ES*. Vitória: PPGE/UFES (dissertação de mestrado), 2011.

INNACHIN, Kyra T. *Die Geschichte Pommerns*. Rostok: Hinstorff Verlag, 2008.

JACOB, Jorge Küster. *Bate-paus*. Documentário Revelandobrasis, 2005

_____. *População pomerana no Estado do Espírito Santo – Brasil*. Vila Pavão – ES: Secretaria Municiapl de Cultura, 2012.

KRÜGER, Vanildo. "*Pomeranos, a Trajetória de Um Povo"*. Filme. Santa Maria de Jetibá, ES, 2009. Disponível em: www.youtube.com Acesso em 10 de julho de 2014.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação.* São Paulo: Contexto, 2014.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã.* Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas. *In.*: *Visioni Latinoamericane,* n. 8, 2013, pp. 30-41. Disponível: http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/8315/1/Visioni_Latinoamericane_numero_8_2013.pdfRE Acesso em 10 de julho de 2014.

MIAN, Bernadete Gomes. *Educação de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado.* Vitória: UFES (dissertação de mestrado), 1993. NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República.* São Paulo: E.P.U., 1974.

RAMLOW, Leonardo. *Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectiva.* Vitória: UFES (dissertação de mestrado), 2004.

RÖLKE, Helmar. *Descobrindo raízes;* aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: EDUFES, 1996.

SÁ, Ricardo e FOERSTE, Erineu. *A estrada silvestre.* Documentário. Vitória – ES, 2010.

SCHAEFFER, Shirlei Conceição Barth. *Descrição Fonética e Fonológica do Pomerano Falado no Espírito Santo.* Vitória: PPGEL/UFES (dissertação de mestrado), 2012.

SCHAFFEL-BREMENKAMP, Elizana. *Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo – Brasil.* Vitória: PPGEL/UFES (dissertação de mestrado), 2014.

SEMERARO, Giovanni. *Libertação e hegemonia;* realizar a América Latina pelos movimentos sociais. São Paulo: Ideias & Letras, 2009.

SILLER, Rosali Rauta. *A constituição da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil.* Vitória: UFES (dissertação de mestrado), 1999.

THUM, Carmo. *Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes.* São Leopoldo: UNISINOS (tese de doutorado), 2009.

TRESSMANN, Ismael. *Da sala de estar à sala de baile - Estudos etnolinguisticos de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo.* Rio de Janeiro: UFRJ (tese de doutorado), 2005.

_____. *Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português.* Vitória: Sodré, 2006*a*.

_____. *Upm Land;* Up Pommerisch Sprok. Vitória: Sodré, 2006*b*.

TRESSMANN, Ismael; DALEPRANE, Luzia Fiorotti; KUSTER, Síntia Bausen. *O programa de Educação Escolar Pomerana.* II Congresso Consad de Gestão Pública: Painel 54: Inovações em programas educacionais, 2008. Disponível em: www.seplag.rs.gov.br/download.asp?nomeArq=Painel_54_Sintia...pdf. Acesso em 10 de julho de 2014.

WEBER, Merklein Gerlinde. *A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins.* Vitória: PPGE/UFES (dissertação de mestrado), 1998.

Diversidade Linguístico-Cultural Latino-Americana e os Direitos Linguísticos dos Povos Originários

Angel Corbera Mori

Departamento de Linguística. IEL-UNICAMP. angel@unicamp.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma breve referência da diversidade etnolinguística que caracteriza os diversos países da América do Sul, tendo como base o reconhecimento oficial dos direitos linguísticos e culturais dos diversos povos originários que se distribuem por esses países. Mostra-se como as diversas bases legais internacionais das políticas e direitos linguísticos vêm influenciando a mudança política dos governos locais em se tratando da proteção dos direitos individuais e coletivos dos povos originários, e como cada país da América do Sul vem desenvolvendo políticas linguísticas específicas para concretizar esses direitos.

Palavras-chave: povos originários; direitos linguísticos; políticas linguísticas.

Resumen: El propósito de este trabajo es describir rápidamente la realidad etnolingüística de los países sudamericanos, trayendo al punto el reconocimiento oficial de los derechos lingüísticos y culturales de los diversos pueblos originarios que habitan las diversas regiones de estos países. Se asume que las diversas disposiciones legales internacionales relacionadas a las políticas y derechos lingüísticos están influenciando los cambios de políticas de los gobiernos locales cuando se trata de la protección de los derechos colectivos e individuales de los pueblos originarios, y cómo cada país Sudamericano viene desarrollando políticas lingüísticas concretas sobre esos derechos.

Palabras-clave: pueblos originarios; derechos lingüísticos; políticas lingüísticas.

Contexto etnolinguístico das nações latino-americanas

Os países latino-americanos apresentam uma enorme diversidade etnolinguística, que contrasta com a organização político-jurídica desses países, que se autodefinem como Estado-Nações monolíngues. Caracterizados, dessa forma, por reconhecerem como Oficial uma única língua, aquela utilizada no contexto das diversas atividades oficiais: o castelhano nos países da fala espanhola, e o português, no caso específico do Brasil. As línguas maternas faladas pelas diversas sociedades originárias foram, até um pouco tempo atrás, totalmente ignoradas ou tratadas simplesmente como elementos que integram o patrimônio nacional.

O documento apresentado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) na Conferência Mundial sobre os povos Indígenas da Organização das Nações Unidas (ONU), realizado em Nova York, nos dias 22 e 23 de setembro de 2014, registra 826 povos indígenas distribuídos pelos diversos territórios do continente latino-americano, com uma população aproximada de 45 milhões de pessoas: 17 milhões delas vivem no México, 7 milhões no Peru e 6,2 milhões na Bolívia, sendo o Brasil o país com a maior quantidade de etnias originárias (305), seguido pela Colômbia (102), Peru (85), México (78) e Bolívia (39). Calcula-se também que existem 200 etnias em isolamento voluntário na Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru e Venezuela.

Das 6.909 línguas faladas no mundo, 993 delas distribuem-se pelas Américas; dessas, entre 400 a 500 encontram-se nos países da América do Sul (GRINEVALD, 1998). Estabelecer o número exato de línguas originárias que ainda são faladas é problemático, pois depende dos critérios que se usem para classificar um determinado sistema de comunicação como língua ou como dialeto. No caso do Brasil, os linguistas do Museu Goeldi, D. Moore. V. Galúcio e N. Gabas Jr. (2008) afirmam que "idiomas considerados diferentes às vezes são, de fato, dialetos de uma mesma língua, frequentemente refletindo divisões étnicas e políticas" (p. 37-38), ou no caso do quéchua, visto como uma língua única, quando, na verdade, ela é uma família de línguas, pois os falantes provenientes de diferentes territórios têm muitas dificuldades para se comunicarem entre si, ou chegando, em alguns casos, a não se compreenderem em absoluto (TORERO, 1974).

Assim sendo, assume-se que o cálculo do número de línguas originárias faladas nos países da América do Sul é apenas aproximativo.

Bases legais internacionais das políticas e direitos linguísticos

Nas últimas décadas tem-se dado avanços importantes em diversos aspectos relacionados à sobrevivência dos povos originários; por exemplo, na área da saúde e da educação. No campo linguístico têm surgido diversos projetos de revitalização e recuperação das línguas e culturas dos diversos povos originários. Sem dúvida, essas conquistas são resultados das mudanças políticas que os diversos países da América do Sul vêm experimentando nas últimas décadas. Atualmente, os governos dos diferentes países reconhecem que os povos originários têm o pleno direito de conservar e continuar desenvolvendo suas línguas e culturas ancestrais. Hoje já não é novidade que nas diversas Cartas Magnas e em outros dispositivos desses países se incluam artigos que legitimem e garantam a existência legal dessas sociedades e de suas línguas e culturas. Muito dos dispositivos atuais têm seus antecedentes em acordos surgidos inicialmente no âmbito da OIT, UNESCO, ONU, entre outros organismos nacionais e internacionais. Não podemos deixar de mencionar também a organização política e social dos próprios povos originários, que vão abrindo espaços na sociedade nacional dominante para defender seus direitos.

Dentro dos dispositivos legais no nível internacional, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989), que trata sobre os Povos Indígenas e Tribais, representa, de fato, o primeiro instrumento internacional relacionado concretamente aos direitos dos povos originários. Outro documento de suma relevância é a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, denominada também Declaração de Barcelona, aprovado em 09 de junho de 1996, em Barcelona, Espanha, pela UNESCO e por diversas organizações não governamentais. Ela surge como base de apoio aos direitos linguísticos, sobretudo, das línguas ameaçadas de extinção; posteriormente, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou em sua 107º Sessão Plenária do dia 13 de setembro de 2007, a sua Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Nela, a ONU reconhece o direito dos povos originários a praticarem e revitalizarem suas tradições e costumes

culturais, a desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradicionais orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas. Reconhece, igualmente, o direito de atribuir nomes tradicionais as suas comunidades, lugares e pessoas, além de continuar a mantê-los.

Instrumentos legais, como os citados acima, têm sido a base para que os diferentes Estados Nacionais se vejam obrigados a gerarem políticas e inícios de ações visando à proteção dos povos originários, dentro dos quais se situam os direitos individuais e coletivos em torno ao uso de suas línguas e culturas ancestrais. Hoje em dia, podemos ver que as Cartas Magnas (Constituições) de cada país inserem diversos artigos relacionados à proteção e reconhecimento dos povos originários. Destacam-se, igualmente, diretrizes específicas sobre a Educação Indígena, que complementam as Leis de Educação, tendo em conta as características específicas de cada Nação. Não se pode esquecer que nos últimos anos países como a Bolívia, Colômbia, Paraguai e Peru, têm aprovado as Leis de Línguas como formas de dar maior visibilidade à proteção, conservação e revitalização das línguas faladas pelas sociedades originárias.

Os países da América do Sul e os direitos linguísticos

Os direitos linguísticos são direitos fundamentais e coletivos relacionados à liberdade das pessoas usarem sua língua materna e continuarem desenvolvendo suas culturas ancestrais em todos os espaços sociais. Reconhecer os direitos linguísticos dos povos originários implica que as pessoas continuem desenvolvendo sua vida pessoal, social, educativa, política e profissional em suas próprias línguas maternas e culturas ancestrais. Implica, igualmente, receber dos Estados Nacionais e organismos públicos uma atenção adequada e de qualidade, além de permiti-lhes de pertencer a uma determinada comunidade linguística.

Os direitos linguísticos passam, inicialmente, pelo reconhecimento da língua materna porque ela é a fonte da identidade étnica e cultural dos povos, reconhecer os direitos linguísticos dos povos abre o caminho para que as populações indígenas recebam dos estados nacionais uma adequada atenção nas áreas da saúde, educação, acesso aos diversos meios de informação, entre outros. Surge, então, a questão seguinte: Como os países da América do Sul vêm concretizando os direitos linguísticos? No que se segue, tratarei

de apresentar um breve panorama dessa questão considerando as políticas linguísticas que realizam os países dessa parte do Continente.

Argentina

A Constituição Nacional de Argentina (1994) passou a reconhecer a existência étnica e cultural das sociedades originárias que habitam o território argentino; além disso, garante o respeito à identidade linguístico-cultural, e o acesso dos falantes a uma educação bilíngue bicultural. O Estado Argentino reconhece a preexistência étnica e cultural dos povos indígenas argentinos e garante o respeito à sua identidade e o direito a uma educação bilíngue e intercultural. Reconhece, igualmente, a Educação Intercultural Bilíngue como modalidade do sistema educativo dos níveis de Educação Inicial, Primária e Secundária garantido pelo direito constitucional dos povos indígenas.

Bolívia

A Constituição Política da Bolívia, país que se define como Estado Plurinacional, reconhece como idiomas oficiais do Estado Boliviano o castelhano e também os 36 idiomas das nações e povos indígenas originários. O Estado Plurinacional Boliviano reconhece pela Lei Nº 269 (2012) a igualdade de todos os idiomas falados no país. Especifica, igualmente, que qualquer pessoa tem o direito de usar sua língua materna tanto na forma oral como na escrita, no interior de sua comunidade linguística e em outros âmbitos socioculturais. Com a criação do Instituto Plurinacional de Estudos de Línguas e Culturas (IPELC), criando em outubro do ano de 2012, o Governo da Bolívia procura "reconhecer, proteger, promover, difundir, desenvolver e regular os direitos linguísticos individuais e coletivos, além de recuperar os idiomas oficiais em risco de extinção dos habitantes do Estado Plurinacional da Bolívia".

Brasil

A Constituição Brasileira, promulgada em 1988, conseguiu romper com a prolongada história de políticas que promoviam o monolinguismo e a assimilação dos povos originários, negando-lhes o direito a suas línguas e culturas ancestrais. Os direitos básicos dos povos indígenas estão registrados especificamente no Capítulo VIII "Dos Índios", mas também na Seção

II do Capítulo dedicado aos artigos relacionados à Educação, Cultura e Desporto. Assim, pelo artigo 231, o Estado Brasileiro reconhece aos povos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. No que se relaciona ao uso das línguas originárias, o Artigo 210 da Constituição estabelece que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, mas mantendo assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas. Por sua parte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), aprovada em 1996, consolida as bases legais para o desenvolvimento da educação nas escolas indígenas, resguardando o direito dos povos originários à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Chile

A Lei Indígena Nº 19.253 promulgada no ano de 1993 pelo Governo de Chile estabelece as Normas Legais de proteção, fomento e desenvolvimento dos povos originários. Por esta Lei, o Estado de Chile reconhece que os indígenas de Chile são os descendentes das agrupações humanas que existem no território nacional desde tempos pré-colombianos, que conservam manifestações étnicas e culturais próprias, sendo para eles a terra o fundamento principal de sua existência e cultura. Em relação à Educação, o artigo 32º "*da Educação Indígena*" estabelece que se "desenvolverá um sistema de educação intercultural bilíngue com o objetivo de preparar os educandos indígenas para se desenvolverem de forma adequada tanto na sua sociedade de origem quanto na sociedade global".

Em 2011, a Biblioteca do Congresso Nacional de Chile publicou um diagnóstico sociolinguístico das línguas originárias. De acordo com esse documento, o Programa de Educação Intercultural Bilíngue (PEIB) tem como objetivo "contribuir a uma pertinência cultural maior dos estudantes indígenas no sistema educativo chileno, a partir da revitalização de seus conhecimentos e saberes, e fortalecendo a interculturalidade em contextos de diversidade cultural e linguística com o objetivo de constituir estabelecimentos educativos culturalmente responsáveis". Mas, antes, em 2005, a Unidade de Cultura e Educação da Direção Nacional da Corporação Nacional de Desenvolvimento Indígena (CONADI) elaborou um Programa de Recuperação e Revitalização das línguas indígenas faladas pelos povos

originários de Chile. Nesse país, criaram-se, nos últimos anos, Academias de Línguas Originárias: A Academia da Língua Rapa Nui, em 2005, Academia da Língua Aymara, em 2008, e Academia da Língua Mapuche, em 2009. Essas academias criaram-se no âmbito de acordos realizados entre o Conselho Nacional da Cultura e das Artes e a Corporação Nacional de Desenvolvimento Indígena, assinado em 2007. Esses acordos estabelecem que as Academias das línguas originárias promovam o estudo, proteção, cultivo e difusão das línguas originárias e a criação de um cadastro de falantes de línguas originárias.

Colômbia

De acordo com o artigo 10º da Constituição Política de Colômbia (2014) "o castelhano é o idioma oficial de Colômbia. As línguas e dialetos dos grupos étnicos são também oficiais em seus territórios. O ensino que se desenvolva nas comunidades com tradições linguísticas próprias será bilíngue". Como parte dos conteúdos mencionados no artigo 68º dessa Constituição, estabelece-se que os "integrantes dos grupos étnicos terão direito a uma formação que respeite e desenvolva sua identidade cultural".

O avanço mais significativo do Estado Colombiano deu-se com a aprovação da Lei 1381, em janeiro de 2010. Essa Lei coloca em prática os artigos 7, 8, 10 e 70 da Constituição Política, e os artigos 4, 5, y 28 da Lei 21 de março de 1991, referendando o Convênio 169 da OIT sobre os povos indígenas e tribais. Com a Lei 1381 se aprovaram normas específicas sobre o reconhecimento, fomento, proteção, uso, preservação e fortalecimento das línguas das etnias de Colômbia, sobre seus direitos linguísticos e os de seus falantes. O artigo 2º, desta Lei, relaciona-se com a preservação, salvaguarda e fortalecimento das línguas nativas. Coloca como dever do Estado Colombiano e dos poderes públicos, a proteção e fortalecimento, promovendo a preservação, a salvaguarda e o fortalecimento das línguas nativas, mediante a adoção, financiamento e realização de programas específicos. Em relação aos "Direitos dos falantes das línguas nativas", inclui seis artigos dedicados a esta questão (Artigos. 4, 5, 6, 7, 8, 9). Esses artigos englobam aspectos relacionados à não discriminação dos falantes das línguas nativas, o direito de uso das línguas nativas, estabelecendo o direito a se comunicar em suas próprias línguas, sem restrições no âmbito público ou privado, em todo o território nacional, em forma oral e escrita.

Recuperação dos nomes próprios e da toponímia em línguas nativas, direitos em relações com a justiça, direitos nas relações com a administração pública, direitos nas relações com a saúde. Outros artigos dessa Lei tratam de forma específica da gestão e da proteção das línguas nativas.

Equador

O artigo 1º da Constituição Política da República do Equador de 2008 reconhece que: "O Equador é um Estado constitucional de direitos e justiça, social, democrático, soberano, independente, unitário, intercultural, plurinacional e laico". Pelo artigo 2º dessa Constituição, "O castelhano é o idioma oficial do Equador, o castelhano, o kichwa e o shuar são idiomas oficiais de relação intercultural. Os demais idiomas ancestrais são de uso oficial para os povos indígenas nas zonas onde habitam e nos termos que fixa a lei. O Estado respeitará e estimulará sua conservação e uso".

Enquanto aos direitos, o artigo 56º estabelece que as "Comunidades, povos e nacionalidades indígenas, o povo afroequatoriano, o povo montubio e os costumes formam parte do Estado Equatoriano, único e indivisível". O artigo 57º reconhece e garante às "comunas, comunidades, povos e nacionalidades indígenas, de conformidade com a Constituição e com os pactos, convênios, declarações e demais instrumentos internacionais de direitos humanos, os direitos", que se relacionam principalmente a:

- Desenvolver, fortalecer e potencializar o sistema de educação intercultural bilíngue e, com critérios de qualidade, desde a estimulação precoce até o nível superior, conforme à diversidade cultural, para o cuidado e preservação das identidades em consonância com suas metodologias de ensino e aprendizagem,
- A seus sistemas, conhecimentos e práticas de medicina tradicional,
- Formular prioridades em planos e projetos para o desenvolvimento de suas condições econômico-sociais,
- Participar de seus representantes nos organismos oficiais que determina a Lei,
- Usar símbolos e emblemas que os identifiquem.

Paraguai

Este país promulgou em 2010 a Lei 4251 "Lei de Línguas", por esta Lei possibilitou-se a criação do Ministério de Políticas Linguísticas, dependente da Presidência da República, encarregada de lidar com o bilinguismo e com

as línguas indígenas. Inicialmente, o artigo 140 da Constituição Nacional de 1992 já considerava o "Paraguai como um país pluricultural e bilíngue, sendo o castelhano e o guarani idiomas oficiais. As línguas indígenas e as línguas de outras minorias formam parte do patrimônio cultural da Nação".

A Lei de Línguas fala dos direitos linguísticos individuais (Art. 9), coletivos nacionais (Art. 10), Direitos coletivos comunitários (Art. 11). Nos direitos individuais, todos os falantes têm o direito a conhecer e usar as línguas oficiais, tanto na forma oral como escrita; além disso, todos os cidadãos indígenas tem o direito a conhecer e usar sua língua própria.

Nos direitos coletivos nacionais, a Lei de Línguas considera que é necessário contar:

> com um plano de educação bilíngue guaraní-castelhano em todo o sistema de educação nacional, desde a educação inicial até a superior, e com programas diferenciados para os povos indígenas. Dentro dos coletivos comunitários, considerados direitos linguísticos das comunidades culturais diferenciadas, considera-se a manutenção da língua e cultura próprias do povo.

Peru

Em julho de 2001, o Congresso Peruano promulgou a Lei 29735 que regula a preservação das línguas originárias. De acordo com essa Lei, todas as línguas do mapa etnolinguístico do Peru são reconhecidas como línguas oficiais. Essa Lei regulamenta o artigo 48º da Constituição Política do Peru, promulgada em 1993; pela Lei 29735 as línguas indígenas amazônicas e andinas (Quéchua e Aimara) são línguas oficiais. Na Constituição de 1979, o quéchua e o aimara eram tratadas como de uso oficial, e as línguas amazônicas como patrimônio cultural. O Castelhano continua como língua oficial do Estado. No articulo 2º, inciso 19, da Constituição de 1993 que trata da identidade étnica e cultural, especifica que o Estado reconhece e protege a pluralidade étnica e cultural da Nação. Considera, igualmente, que todo peruano tem direito a seu próprio idioma perante qualquer autoridade mediante um intérprete. O artigo 4º da Lei de Línguas considera que são direitos da pessoa:

a. Exercer seus direitos linguísticos de maneira individual e coletiva,
b. Ser reconhecida como membro de uma comunidade linguística,
c. Usar sua língua originária nos âmbitos público e privado,
d. Manter e desenvolver a própria cultura,
e. Ser atendida em sua língua materna, nos organismos e estâncias públicas,

f. Dispor dos meios de tradução direta ou inversa que garantam o exercício de seus direitos em todo âmbito,

g. Receber educação em sua língua materna e em sua própria cultura sob um enfoque de intercultaridade.

Venezuela

A partir do ano de 1998, a Venezuela vem apresentando mudanças importantes na vida política e econômica do país, principalmente em matéria relacionada aos povos originários. Um ponto central na política venezuelana tem sido o reconhecimento oficial das sociedades indígenas, a valorização e revitalização de suas culturas e línguas. A Constituição da República Bolivariana de Venezuela, vigente desde 1999, define esse país como multiétnico e multicultural. O artigo 119º dessa Constituição, que trata dos direitos dos povos indígenas, considera que "O Estado reconhecerá a existência dos povos e comunidades indígenas, sua organização social, política e econômica, suas culturas, usos e costumes, idiomas e religiões, assim como seu habitat e direitos originários sobre as terras que ancestral e tradicionalmente ocupam e que são necessárias para desenvolver e garantir suas formas de vidas". De fato, todo o Capitulo VIII, em que ficam inseridos os artigos 119º a 126º, trata especificamente dos direitos dos povos indígenas. No que se refere às línguas, o artigo 9º da Constituição Venezuelana considera como idioma oficial o castelhano, "os idiomas indígenas também são de *uso* oficial para os povos indígenas e devem ser respeitados em todo o território da República, por constituir patrimônio cultural da Nação e da humanidade".

Em julho de 2008, a Gazeta Oficial da República Bolivariana de Venezuela, publicou a "Lei de Idiomas Indígenas". Esta Lei foi promulgada com o intuito de regular, promover e fortalecer o uso, revitalização, preservação, defesa e fomento das línguas indígenas faladas no território venezuelano, considerando o direito originário dessas sociedades de falarem seus idiomas como meio de comunicação e expressão cultural. A Lei, no seu Artigo 2º, estabelece que "os povos indígenas tem o dever e o direito de usar de forma ampla e ativa seus idiomas originários em suas próprias comunidades e em todos os âmbitos da vida da nação. Os idiomas indígenas e o idioma castelhano são os instrumentos de comunicação entre o estado e os povos e comunidades indígenas, em qualquer cenário e

instância pública o privada em todo o território nacional". Posteriormente, no seu artigo 4º afirma "são idiomas oficiais da República Bolivariana de Venezuela, o idioma castelhano e os idiomas dos povos indígenas...". O artigo 6º se relaciona especificamente com os direitos e deveres dos povos e comunidades indígenas, de acordo com isso:

- Os povos e comunidades indígenas têm o direito e o dever de usarem os recursos necessários para segurar a transmissão geracional e futura de seus idiomas,
- Toda comunidade linguística indígena têm o direito e dever de codificar, standarizar, preservar, desenvolver e promover seu próprio sistema linguístico,
- Os povos e as comunidades indígenas, no âmbito familiar e pessoal, têm o direito e a obrigação de usar seu idioma como única garantia de seu fortalecimento contínuo e supervivência irrestrita,
- Da mesma forma, no âmbito público os povos e comunidades indígenas têm o direito e o dever de desenvolverem toda sua atividade e iniciativa em seus idiomas originários, acrescentado seu uso nos âmbitos tanto espacial como social e político.

Como uma forma de ação concreta dessa Lei, o artigo 9º estabelece a criação do Instituto Nacional de Idiomas Indígenas, definido como ente de caráter acadêmico descentralizado, com personalidade jurídica e patrimônio próprio, adjunto ao órgão que regula os aspectos relacionados à Educação. No mês de outubro de 2014, o presidente venezuelano, Nicolas Maduro, anunciou a criação do Instituto de Línguas Indígenas de Venezuela.

Conclusões

Não se pode negar que nas últimas décadas deram-se avanços importantes em relação à política dos povos originários. Esses avanços, mesmo sendo ainda tímidos, cobrem os campos da saúde, educação, reconhecimento de seus territórios ancestrais, participação das sociedades originárias nas políticas de seus respectivos países. Claro, não podemos negar que ainda persiste uma profunda desigualdade social, como mostra o documento preparado recentemente pela ONU. A violação dos direitos linguísticos dos povos originários é visível, por exemplo, a não transmissão dos nomes a seus filhos nas próprias línguas; no campo espiritual continua-se, de forma muito sofisticada, cristianizando e domesticando as populações indígenas.

No aspecto coletivo, as línguas faladas pelos povos originários estão ameaçadas de desaparecer, quando isso acontecer se perderão os conhecimentos ancestrais. Hoje, em dia, as sociedades originárias suportam a inva-

são de seus territórios com a presença de companhias petroleiras, madeiras, entre outros, que vêm destruindo o habitat tradicional dessas populações. Dessa forma, sem o respeito aos direitos coletivos dessas sociedades não se pode falar de educação intercultural.

No nível individual, os indígenas sentem, em pele própria, a discriminação, encoberta em um racismo velado da sociedade nacional. Como consequência disso, os pais se vem obrigados a pressionar seus filhos a aprenderem a língua majoritária e a viveram como pessoas das cidades urbanas.

Referências

ARGENTINA. *Constitución de la nación Argentina*. Disponível em: <www.ppn.gov.ar/sites/default/files/Constitucion%20Nacional.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2014. Argentina, 1994.

ARGENTINA. *Ley Nº 26.206. Ley de educación nacional*. Disponível em:

<www.portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ.nac1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2014. Argentina, 2006.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE. *Situación de las lenguas originarias de Chile (*Informe elaborado para la Comisión especial de pueblos originarios de la Cámara de Diputados). Chile, 2011.

BOLIVIA. *Constitución política del estado plurinacional de Bolivia*. Disponível em: <www.presidencia.gob.bo/documentos/publicaciones/constitucion.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2014. Bolivia, 2008.

BOLIVIA. *Ley general de derechos y políticas lingüísticas*. Disponível em: <http://lexivox.org>. Acesso em: 06 nov. 2014. Bolivia, 2012.

CEPAL. *Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11362/37222>. Acesso em: 06 nov. 2014. Santiago: CEPAL, 2014.

CHILE. *Ley Nº 19.253 - Ley indígena*. Disponível em: <www.uta.cl/masma/patri_edu/PDF/LeyIndigena.PDF>. Acesso em 09 nov. 2014. Chile, 1993.

COLOMBIA. *Constitución política de Colombia*. Colombia. Disponível em: <www.secretariassenado.gov.co/index.php/leyes-y-antecedentes/constituciony-susreformas> Acesso em: 09 nov. 2014. Colombia, 2014.

DGEEC. *Población indígena - Censo 2002 resultados*. Asunción: Fernando de la Mora. Disponível em: <www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/condiciones_de_vida_de_la_poblacion_paraguaya/7%20Poblacion%20Indigena.pdf> . Acesso em 09 nov. 2014. Paraguay, 2005.

ECUADOR. *Constitución de la República del Ecuador*. Disponível em: <www.cicad.oas.org/fortalecimento_institucional/legislations/PDF/EC/constitucion.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2014. Ecuador, 2008.

GRINEVALD, Colette. Language endangerment in South America: a programmatic approach. In: GRENOBLE, Lenore A.; WHALEY, Lindsay J. (eds.). *Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 124-159.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2012). *Bolivia. Características de población y vivienda.* (Censo nacional de población y vivienda 2012). Disponível em: <www.ine.gob.bo:8081/censo2012/PDF/resultadosCPV2012.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2014.

MINEDU-DIGEIBIR. *Documento nacional de lenguas originarias del Perú*. Lima: Ministerio de Educación. Disponível em: <www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/DNL-version%20final%WEB.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2014. Lima, Peru, 2013.

MINEDU. *Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*. Disponível em: <www.minedu.gob.pe/files/358_201109201112.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014. Lima, Peru, 2011.

MINISTERIO PÚBLICO FEDERAL. *Ley 1381 – Protección de lenguas nativas*. Disponível em: <www.colombia.justia.com/nacionales/leyes/ley-1381-de-2010/gdoc>. Acesso em: 12 nov. 2014. Colombia, 2010.

MOORE, Dennis Albert; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS JÚNIOR, Nilson. Desafio de documentar e preservar línguas. *Scientific American Brasil: Amazônia*, São Paulo, vol. 3, 2008, pp. 36-43.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Disponível em: <www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS/_pt.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2014. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008.

OIT. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais, e resolução referente à ação da OIT*. Brasília: OIT, 2011.

PARAGUAY. *Ley de lenguas Nº 4251*. Disponível em: <www.cultura.og.py/lang/es-es/2011/05/ley-de-lenguas-nº-4251>. Acesso em: 13 nov. 2014. Paraguay, 2011.

P.E.N. INTERNACIONAL. *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Barcelona. Disponível em: <www.penclubeportugues.org/?page_id=213>. Acesso em 13 nov. 2014. Barcelona, 1996.

PERU. *Constitución política del Perú de 1993*. Disponível em: <www.tc.gob.pe/constitucion.pdf>. Acesso em 14 nov. 2014. Lima, Peru, 1993.

SENADO FEDERAL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/cons/con1988/CON1988_15.12.1998/CON1988.pdf>. Acesso em 14 nov. 2014. Brasília, DF., 2013.

SENADO FEDERAL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014. Brasília, DF., 2005.

TORERO, Alfredo. *El quechua y la historia social andina*. Lima: Universidad Ricardo Palma, 1974.

VENEZUELA. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Venezuela. Disponível em: <www.oas.org/Juridico/mla/sp/ven/sp_ven-int-cons.html>. Acesso em: 16 nov. 2014. Venezuela, 1999.

VENEZUELA. *Ley de idiomas indígenas*. Gaceta Oficial Nº 38.981 del 28 de julio de 2008. Disponível em: <www.defensoria.gob.ve/dp/Leyes/Indigena/03_Ley_de_idiomas_indigenas.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014. Venezuela, 2008.

Direito à Diversidade Linguística no Brasil e sua Proteção Jurídica

Inês Virgínia Prado Soares

Mestre e Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo. Realizou pesquisa de pós-doutorado no Núcleo de Estudos de Violência da Universidade de São Paulo - NEV-USP (2009-2010). Autora do livro Direito ao(do) Patrimônio Cultural Brasileiro, Editora Forum, 2009. Contato : inespradosoares@hotmail.com.

Em novembro de 2014, o Ministério da Cultura e o IPHAN promoveram o I Seminário Ibero-americano sobre Diversidade Linguística. Na ocasião, o Ministério da Cultura entregou o título de "Referência Cultural Brasileira" às línguas Talian, Asurini do Trocará e Guarani Mbya. Esses falares brasileiros inauguram o Inventário Nacional sobre Diversidade Linguística – INDL, criado em 2010, por decreto presidencial.

Com a titulação dessas línguas brasileiras, o INDL se firma como importante instrumento de proteção da diversidade linguística no cenário brasileiro, especialmente por ter conferido um espaço de oficialidade à pluralidade linguística do Brasil. Esse reconhecimento público e formal tem um alcance bem maior do que as três línguas tituladas: ao lançar luzes para inúmeras línguas faladas em nosso território, o Estado não apenas protege as línguas e as comunidades falantes de outros falares brasileiros mas principalmente incentiva que bens e serviços essenciais para o gozo dos direitos linguísticos (educação, acesso à justiça, saúde etc) dos diversos grupos estejam disponíveis e acessíveis ou possam ser exigidos caso não estejam.

A linguagem, forma de expressão estreitamente ligada à liberdade e à essência da vida humana e o ingrediente básico para o exercício do direito linguístico, é um direito humano cultural viabilizador de outros direitos e vetor do patrimônio cultural imaterial. Sob essa perspectiva, a comunidade internacional e também o Estado Democrático brasileiro têm refletido não somente sobre a proteção dos direitos linguísticos, mas principalmente sobre os mecanismos e ações para valorização e manutenção da diversidade linguística de grupos falantes.

No âmbito global, além das normas que declaram o direito à cultura e de se expressar na língua materna como direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos da Unesco (Barcelona 1996) aponta o direito linguístico como o direito de um povo se expressar na língua

comum que desenvolveu e que adota como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros (art. 1°). Esse direito à inerente a cada membro da comunidade falante, como direito individual e também um direito coletivo. E, por isso, a sobrevivência da língua falada pelo grupo e a sua transmissão para as próximas gerações dependem da garantia de outros direitos humanos, como o direito à educação, com ensino da própria língua e da própria cultura, direito à autodeterminação, com a participação nos processos decisórios, o direito ao desenvolvimento e à identidade cultural, dentre outros.

No plano local, a Constituição brasileira indica que os direitos da coletividade à memória coletiva e à identidade cultural devem ser acessíveis à presente geração e, ao mesmo tempo, constituem um legado às gerações futuras. A diversidade linguística é abrigada em diversos artigos constitucionais, permeando temas como direitos indígenas, direito à educação, direito ao patrimônio cultural, liberdade de expressão e de manifestação cultural, dentre outros. As comunidades quilombolas, as de descendentes de imigrantes e as comunidades surdas também encontram abrigo na Constituição para garantia de seus direitos linguísticos. O paradoxo é que esses falares brasileiros se desenvolvem e convivem "sob o mesmo teto" do monolinguismo (e da adoção do português como língua oficial).

Nesse sentido, vale destacar desde logo que a atenção à diversidade linguística não modifica a predominância da língua portuguesa nem permite se falar na possibilidade de oficialidade de pluralismo linguístico no ordenamento jurídico brasileiro: a comunicação deve ser prioritariamente em português quando praticada pelos órgãos públicos, nos espaços públicos e nas relações privadas com repercussão social ou pública, a menos que uma lei excepcione o uso exclusivo da língua portuguesa.

No entanto, além do português, nossa língua oficial e com *status* constitucional, há em torno de outras 210 línguas faladas no Brasil. E a partir do Inventário Nacional sobre Diversidade Linguística – INDL, com o reconhecimento oficial do valor desses falares, cria-se a expectativa de que o Estado brasileiro - e seus Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário – garantam o direito à diversidade linguística: seja com edição de leis municipais (ou estaduais) que admitam o bilinguismo na localidade (e ou na região); seja com a formulação das políticas públicas que promovam o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos; e seja ainda

com a fixação do entendimento da existência de liberdade de expressão linguística nos processos judiciais.

No presente artigo analisaremos o suporte normativo para o exercício do direito à diversidade linguística. No tópico seguinte, a abordagem é do direito linguístico como um direito humano, com a apresentação das normas (e documentos) internacionais. Após, a apreciação é do suporte constitucional para a garantia do direito à diversidade linguística no Brasil e para a proteção do direito linguístico como direito fundamental. O quarto e último item trata dos instrumentos protetivos dos falares brasileiros, com destaque para as legislações municipais que co-oficializam as línguas e para o INDL, que dá visibilidade aos falares. Por fim, como conclusão do presente estudo apontaremos a potencialidade do Plano Nacional de Cultura e o Sistema Nacional de Cultural para superar os desafios na efetividade dos direitos linguísticos.

O Direito à Diversidade Linguística como Direito Humano

Como direito humano, o direito linguístico se desenvolve num ambiente de respeito à diversidade e de promoção de liberdades, no qual os instrumentos políticos, jurídicos, sociais, econômicos e culturais são utilizados com a finalidade de garantir, a todas as pessoas e todos os povos, o amplo acesso aos bens e valores que lhes garantam um patamar mínimo para sobrevivência digna, com qualidade de vida.

A partir da concepção de que os povos têm direito à autodeterminação e a se expressar em sua língua materna, inclusive com o exercício do direito de participar dos processos decisórios que envolvam o acesso e fruição aos direitos e bens da vida, o direito linguístico é abordado em diversos documentos internacionais de direitos humanos: na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948); no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); e no Pacto de São José da Costa Rica (1969). No que toca à busca de concretização dos direitos humanos, inclusive dos direitos linguísticos, no âmbito regional, vale destacar que Brasil é Estado Parte na Convenção Americana desde 1992 e que está submetido à competência contenciosa da Corte desde 1998, de acordo com o artigo 62 da Convenção.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) indica no artigo 27 que *toda a pessoa tem direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de gozar das artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que dele resultam, e toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais que lhe correspondem por razões das produções científicas, literárias ou artísticas de que seja autor*. No mesmo sentido é o artigo XIII da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948). A Carta da Organização dos Estados Americanos, OEA (1948), em seu art. 48, dispõe que os Estados-membros fortalecerão o *sistema de educação de adultos e assegurarão a toda a população o gozo dos bens da cultura e promoverão o emprego de todos os meios para o cumprimento desses propósitos*.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) declara, em seu artigo 1º (1), que todos os povos têm direito à autodeterminação e, em virtude desse direito, têm liberdade para assegurar o seu direito cultural. Também relaciona, nos artigos 13 e 15, os direitos culturais como direitos humanos, com ênfase no direito à educação. O Pacto declara o direito de participação na vida cultural, como o de gozo dos benefícios do progresso científico e suas aplicações (art. 15). Ainda estabelece que entre as medidas adotadas pelos Estados com a finalidade de assegurar o pleno exercício do direito cultural estão aquelas necessárias à conservação, ao desenvolvimento e à difusão da cultura (art. 15, 2).

O Pacto de São José da Costa Rica, OEA (1969), estabelece no art. 26 a obrigação dos *Estados-partes de adotarem medidas contidas na Carta da Organização dos Estados Americanos para atingir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, na medida dos recursos disponíveis, por via legislativa ou por outros meios*. O Protocolo de San Salvador,[1] no mesmo sentido, declara o direito aos benefícios da cultura.[2]

A partir dos anos 60, a concepção de que a diversidade cultural seria pressuposto para efetiva garantia dos direitos culturais marcou a produção dos documentos internacionais que versavam especificamente sobre a matéria. Esses documentos passaram a declarar a necessidade de respeito mútuo dos povos em relação à diversidade cultural como forma de desenvolvimento dos países, numa clara adoção de uma concepção que

1 Protocolo adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1969).

2 Art. 14.

ultrapassa o resguardo dos valores de igualdade e de liberdade. Também estabelecem o dever do Estado de adotar medidas que garantam o acesso e fruição dos direitos e bens culturais.

Ainda no plano local, é interessante destacar que o Brasil recepcionou o evento que deu origem à Declaração do Recife, em 1987, originária do XXII Seminário da Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural. Essa Declaração recomenda às Nações Unidas que tomem as medidas necessárias à adoção e aplicação de uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Em 1989, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, ao versar sobre os povos indígenas em países independentes e seu direito à autodeterminação, traz novamente à tona o direito linguístico e a necessidade de respeito da diversidade linguística. O mesmo ocorre na Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos, de 1990, que declara que todos os povos têm direito a exprimir e a desenvolver a sua cultura, a sua língua e as suas normas de organização e, para o fazerem, a dotarem-se de estruturas políticas, educativas, de comunicação e de administração pública próprias, em quadros políticos diferentes.

A Resolução 47/135 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, de Dezembro de 1992, adotou a Declaração sobre os Direitos das Pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas. Nesse momento, havia um caminho bem alinhavado para o surgimento de um documento específico sobre os Direitos Linguísticos. Trata-se da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Unesco, 1996, esclarece que parte do princípio de que "direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, e adota como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua." Desde este pressuposto, a Declaração é composta por 52 (cinquenta e dois artigos) e, segundo Manifesto de Girona elaborado pela Organização Não-Governamental PEN, tem dez princípios centrais:

1. "A diversidade linguística é um património da humanidade que deve ser valorizado e protegido.
2. O respeito por todas as línguas e culturas é fundamental no processo de construção e manutenção do diálogo e da paz no mundo.
3. Cada pessoa aprende a falar no seio de uma comunidade que lhe dá a vida, a língua, a cultura e a identidade.
4. As diversas línguas e os diversos falares não são só instrumentos de comunicação; são também o meio em que os seres humanos crescem e as culturas se constroem.
5. Qualquer comunidade linguística tem direito a que a sua língua seja utilizada oficialmente no seu território.
6. O ensino escolar deve contribuir para prestigiar a língua falada pela comunidade linguística do território.
7. O conhecimento generalizado de diversas línguas por parte dos cidadãos é um objectivo desejável, porque favorece a empatia e a abertura intelectual, ao mesmo tempo que contribui para um conhecimento profundo da língua própria.
8. A tradução de textos – particularmente dos grandes textos das diversas culturas – representa um elemento muito importante no necessário processo de maior conhecimento e respeito entre os homens.
9. Os meios de comunicação são altifalantes privilegiados quando se trata de tornar efetiva a diversidade linguística e de prestigiá-la com competência e rigor.
10. O direito ao uso e proteção da língua própria deve ser reconhecido pelas Nações Unidas como um dos direitos humanos fundamentais."[3]

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos aponta a interdependência existente entre os direitos linguísticos e outros direitos humanos e tende para um tratamento holístico desse tema. Não poderia ser diferente: é pacífico na doutrina que os direitos humanos se caracterizam pela universalidade, indivisibilidade e interdependência em relação aos outros direitos e se desenvolvem num processo de acomodação constante para a satisfação humana a partir dos referenciais construídos pela geração presente. Todos os direitos humanos - sejam eles políticos, civis, sociais, econômicos ou culturais- devem ser garantidos e a busca pela sua efetividade passa por um processo de ponderação entre os direitos e escolha dos bens de acesso necessários para a fruição desses direitos. Desse modo, o art. 3° da Declaração dimensiona, com importantes elementos, os direitos linguísticos:

3 Disponível em http://www.pen-international.org/who-we-are/translation-linguistic-rights/girona-manifesto/manifesto-de-girona-sobre-os-direitos-linguisticos/, acesso em 21.03.2015

"Artigo 3.º

1. Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes: o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público; o direito ao uso do próprio nome; o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; o direito a manter e desenvolver a própria cultura; e todos os outros direitos de caráter linguístico reconhecidos no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 16 de Dezembro de 1966 e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da mesma data.
2. Esta Declaração considera que os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir ainda, em acréscimo aos estabelecidos no número anterior, e de acordo com as especificações do ponto 2 do artigo 2º: o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.
3. Os direitos das pessoas e dos grupos linguísticos mencionados anteriormente não devem representar qualquer obstáculo à sua interrelação e à integração na comunidade linguística de acolhimento, nem qualquer limitação dos direitos desta comunidade ou dos seus membros ao pleno uso público da própria língua na totalidade do seu espaço territorial."

No que tange ao direito linguístico como direito humano, por se tratar de direito de minorias, especialmente de grupos étnicos e comunidades tradicionais, é importante destacar a vinculação do exercício do direito linguístico aos direitos ao desenvolvimento e à identidade cultural. Esses direitos servem para realçar ainda mais a necessidade de respeito dos direitos essenciais para a sobrevivência das comunidades falantes: desde suas formas de organização até o reconhecimento e fortalecimento dos direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais.[4]

O direito ao desenvolvimento[5] é um direito inalienável de toda pessoa e de todos os povos. Esse direito tem a pessoa humana como sujeito central do desenvolvimento.[6] É um direito que versa sobre o direito a um processo específico de desenvolvimento econômico, social e cultural que facilita e possibilita a realização de liberdades e direitos fundamentais e visa expandir

4 Nesse sentido é o objetivo geral da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, constante no Anexo, art. 2º.

5 Para aprofundar o conceito e saber mais sobre a evolução do direito ao desenvolvimento ver: SENGUPTA, Arjun, *On the Theory and Practice of the Right to Development*, Human Rights Quarterly - Volume 24, Number 4, November 2002, pp. 837-889.

6 Nos termos dos arts. 1º 2º da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, ONU (1986).

capacidades e habilidades básicas das pessoas para que usufruam seus direitos e tenham acesso aos bens da vida. É, portanto, "um processo no qual a via de realização de liberdades e direitos fundamentais é facilitada por mecanismos e instrumentos próprios, com a finalidade de ampliar os horizontes e possibilitar que cada pessoa possa exercitar suas capacidade e habilidade básicas bem como usufruir de seus direitos, nos planos individual e coletivo".[7]

Essa ótica deixa clara a ligação do direito ao desenvolvimento com os direitos linguísticos, já que o exercício desses direitos permitem a preservação da dignidade da pessoa humana, além de ser um instrumento de ligação intra e intergerações. O desenvolvimento do ser humano e sua expressão em língua materna revelam processo constante de herança, fruição e legado dos bens que dão suporte a uma existência digna e com qualidade. E como instrumento de ligação intra e intergerações, exigem a constante construção e manutenção das bases materiais e imateriais culturais, as quais serão transmitidas às gerações futuras.

O direito ao desenvolvimento da comunidade falante de outro falar (diferente do oficial do país) consiste no "direito de conservar, utilizar, controlar, reivindicar e proteger seu patrimônio cultural material e imaterial, bem como todo tipo de produto ou fruto de sua atividade cultural e intelectual, seus procedimentos, tecnologias e instrumentos próprios e lugares onde sua cultura se expressa e desenvolve".[8]

Além da vinculação com o direito ao desenvolvimento, o direito linguístico é vinculado ao direito à identidade cultural, que é o "direito de todo grupo étnico-cultural e seus membros a pertencer a uma determinada cultura e ser reconhecido como diferente, conservar sua própria cultura e patrimônio cultural tangível ou intangível e a não ser forçado a pertencer a uma cultura diferente ou a ser assimilado, involuntariamente, por ela".[9] Como ressalta Oswaldo Ruiz Chiriboga, a identidade cultural de uma comunidade é dinâmica e tem constituição heterogênea. Está em constante processo de construção e acomodação, sendo afetada pelas contínuas discussões internas ou pelos contatos e influências de outras culturas.[10]

7 Conforme NWAUCHE, E. S.; NWOBIKE, J. C. Implementação do direito ao desenvolvimento. Revista internacional de direitos humanos: SUR, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 97-117, p.100-101

8 CHIRIBOGA. *O direito à identidade cultural dos povos indígenas e das minorias nacionais*: um olhar a partir do Sistema Interamericano, p. 60.

9 CHIRIBOGA. *O direito à identidade cultural dos povos indígenas e das minorias nacionais*: um olhar a partir do Sistema Interamericano, p. 45.

10 Ibidem.

Sem menção expressa ao direito à identidade cultural, mas com absoluta harmonia com seu teor e com o perigo que este direito corre na acomodação com outras culturas, os dispositivos Declaração Declaração dos Direitos Linguísticos são importantes quando afirmam que

> "Artigo 7.º
>
> 1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.
> 2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora.
>
> Artigo 8.º
>
> 1. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais.
> 2. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de dispor dos meios necessários para assegurarem a transmissão e a projeção futuras da língua."

Em 1997, portanto no ano seguinte à Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, a comunidade internacional tem publicada a Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Atuais para com as Gerações Futuras[11], documento que destaca em seu preâmbulo: "o destino das gerações vindouras depende em grande parte das decisões e medidas que sejam adotadas hoje e que os problemas atuais, entre os quais a pobreza, o subdesenvolvimento tecnológico e material, o desemprego, a exclusão, a discriminação e as ameaças ao meio ambiente, devem se resolver em benefício tanto da geração presente como das futuras gerações". Esse documento, mais focado na questão ambiental, traz instigantes subsídios para reflexão sobre o direito linguístico das gerações vindouras.

Especificamente em relação aos povos indígenas, o direito linguístico é reconhecido por vários tratados internacionais dos quais o Brasil é parte, valendo citar a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2003:

> "Art. 13
>
> 1. **Os povos indígenas têm o direito d**e revitalizar, **utilizar**, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, **idiomas**, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas, e de atribuir nomes às suas comunidades, lugares e pessoas e de mantê-los.

11 UNESCO, Paris, 1997.

2. *Os Estados adotarão medidas eficazes* **para garantir a proteção desse direito e também para assegurar que os povos indígenas possam entender e ser entendidos em atos políticos, jurídicos e administrativos***, proporcionando para isso, quando necessário, serviços de interpretação ou outros meios adequados".*

Totalmente vinculado ao tema da diversidade linguística, a Convenção sobre a Diversidade Cultural,[12] Unesco (2005), destaca que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber. A promoção da diversidade cultural, o incentivo ao diálogo cultural, o reconhecimento da importância da cultura para o desenvolvimento dos países e a reafirmação do direito soberano dos Estados signatários em adotarem e implementarem as políticas e medidas que sejam necessárias para a promoção da diversidade cultural são os principais objetivos da aludida Convenção.

No preâmbulo desta Convenção consta que "a diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade", que se "constitui patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos", posto que "cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo, assim, um dos principais motores do desenvolvimento". Ainda no preâmbulo, há trecho que se enquadraria perfeitamente na proteção específica dos direitos linguísticas:

> *"Tendo em conta* a importância da vitalidade das culturas para todos, incluindo as pessoas que pertencem a minorias e povos indígenas, tal como se manifesta em sua liberdade de criar, difundir e distribuir as suas expressões culturais tradicionais, bem como de ter acesso a elas, de modo a favorecer o seu próprio desenvolvimento,
>
> *Sublinhando* o papel essencial da interação e da criatividade culturais, que nutrem e renovam as expressões culturais, e fortalecem o papel desempenhado por aqueles que participam no desenvolvimento da cultura para o progresso da sociedade como um todo,"

A Convenção em comento pode oferecer um aparato normativo importante para o cenário brasileiro, principalmente para a valorização dos direitos linguísticos que se relacionam com as atividades econômicas, políticas e sociais dos grupos brasileiros falantes de outras línguas que não o português: artes cênicas, cinema, produção de espetáculos, festivais etc. O aludido documento pode ser trabalhado em conjunto com a base

12 A Convenção também é chamada de Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais.

constitucional para dos direitos linguísticos para fornecer elementos de discussão jurídica tanto sobre o acesso do público à produção cultural desses grupos falantes como sobre a destinação de recursos financeiros para as atividades educativas e culturais realizadas nas línguas brasileiras diferentes do português.

O que se quer destacar é a possibilidade de usar o conjunto normativo internacional para avançar na proteção dos direitos linguísticos e possibilitar que os grupos falantes participem da vida cultural brasileira, sem distinção ou maiores entraves por terem um língua materna diversa do português. Afinal, o direito de participar da vida cultural do seu município, estado e país é um direito humano muita vezes esquecido.

Nesse sentido, em 2010, com a finalidade de reforçar a proteção aos direitos culturais como direitos humanos, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU elaborou o *Comentário Geral* (*General Comment)* sobre o direito de toda pessoa participar da vida cultural [13]. Este Comentário 21 oferece orientações consistentes sobre o conteúdo do direito de todos participarem da vida cultural em sua cidade, seu Estado e seu país. Nas palavras de Christian Courtis:

> "Em termos substantivos, o Comentário Geral nº 21 considera o direito de fazer parte da vida cultural como uma *liberdade*. Mas, mesmo quando caracterizada como uma liberdade, a Comissão continua a empregar a sua tipologia habitual tripartite para clarificar o âmbito das obrigações decorrentes desse direito: a obrigação de respeitar, proteger e cumprir. A conclusão é importante: o gozo de liberdades, tal como a liberdade de participar da vida cultural, não só exige a abstenção do Estado - ou seja, a não-interferência , mas também obrigações positivas, incluindo as necessárias para proteger o direito da não-interferência ou o abuso de terceiros, e aquelas necessárias para facilitar e promover o gozo do direito por parte de indivíduos e grupos que não estejam em posição de fazê-lo.
>
> O Comentário Geral ressalta ambos os aspectos - individuais e coletivos - do direito de fazer parte da vida cultural. Segundo o texto, "os direitos culturais podem ser exercidos por uma pessoa (a) individualmente; ou (b) em associação com outros; ou (c) dentro de uma comunidade ou grupo, como tal." Embora o significado de tal afirmação possa necessitar de mais esclarecimentos, ele está apto a captar o sentido coletivo da palavra

13 Este documento (E/C.12/GC/21) está disponível na página da ONU (http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/comments.htm), em inglês, francês, espanhol e russo. Uma apresentação completa sobre esse Comentário é feita por Christian Courtis, in Os direitos culturais como direitos humanos: alguns passos significativos para clarificação conceitual, na coletânea Bens Culturais e Direitos Humanos, org. Inês Virginia Prado Soares e Sandra Cureau, inédito.

> cultura ou – em outras palavras - o fato de que os bens e práticas culturais constituem referências para uma comunidade cultural.
>
> (…)
>
> Além de reforçar a aplicação do princípio da *não-discriminação* no direito de participar da vida cultural, o Comitê traz dois pontos importantes sobre este assunto: primeiro, ele afirma que ninguém deve ser discriminado por exercer ou não exercer o direito de participar da vida cultural ou de pertencer a uma comunidade cultural. Este é um corolário importante a se considerar o direito de participar da vida cultural como uma liberdade. Em segundo lugar, deixa claro que, a fim de erradicar a discriminação, os Estados devem reconhecer a existência de diferentes identidades culturais dos indivíduos e das comunidades sobre seus territórios. Esta é uma obrigação imediata, que não exige muitos recursos, e constitui um esclarecimento fundamental para identificar determinadas formas de discriminação, tais como a negação ou assimilação cultural.." [14]

Outra iniciativa relevante para o tema dos direitos linguísticos é a do Conselho de Direitos Humanos da ONU, que, em 2009, criou o Procedimento Especial chamado de *Perito Independente na Área dos Direitos Culturais* (Resolução 10/23, de 26 de março de 2009). A criação desse Procedimento fortalece os direitos culturais como direitos humanos, já que o trabalho do Perito visa exatamente compreender e apresentar seu conteúdo e alcance nos diversos países, identificando as melhores práticas e os possíveis obstáculos na promoção e proteção dos direitos culturais a nível local, nacional, regional e internacional, apresentando propostas e/ou recomendações ao Conselho para sobre possíveis ações que garatam a efetivide dos direitos culturais.

O mandato do *Perita Independente na Área dos Direitos Culturais* da ONU é de três anos. Para ocupar essa função, Farida Shaheed foi nomeada em 2009 e reconduzida em 2012[15]. A sua primeira visita oficial como Perita Independente foi ao Brasil. A missão se deu de 8 a 19 de novembro de 2010. No relatório da visita foram destacados avanços no cenário brasileiro com menção expressa ao Programa "Territórios de Identidade" e ao Plano Nacional de Cultura, que naquele momento estava prestes ser regulamentado pela Lei 12.343/10 - Lei do Plano Nacional de Cultura/PNC, promulgada em dezembro de 2010.

14 Christian Courtis, in Os direitos culturais como direitos humanos: alguns passos significativos para clarificação conceitual, na coletânea Bens Culturais e Direitos Humanos, org. Inês Virginia Prado Soares e Sandra Cureau, inédito.

15 Ricos relatórios tem sido produzidos por Farida Shaheed como Perita e estão disponíveis em: http://www.ohchr.org/EN/Issues/CulturalRights/Pages/MandateInfo.aspx . Acesso em 22.10.2014

Sobre os desafios a serem superados pelo Brasil que guardam ligação com a proteção dos direitos linguísticos, a Perita destacou, dentre outros pontos, a necessidade do país [16]:: "continuar adotando todas as medidas necessárias para garantir destinação de recursos e de bens culturais a pequenas cidades e regiões menos desenvolvidas; a importância de ações governamentais que garantam os direitos dos povos indígenas a viverem em suas territórios; e a necessidade de intensificar esforços para combater a discriminação e intolerância em relação aos afrodescendentes, com menção expressa à proteção às religiões de origem africana e à proteção do patrimônio linguístico dos afrodescendentes, complementando as medidas já existentes para implementar as Leis 10.639/2003 e 12.288/2010".

Além de direito humano, o direito linguístico é também direito fundamental assegurado no sistema de justiça brasileiro, a começar pela Constituição. No Estado Democrático brasileiro, o indivíduo (ou a comunidade) residente no país tem direito a preservar e ver preservados os elementos mais significativos de sua cultura e da cultura nacional para fruição presente e transmissão às próximas gerações.

É o que veremos no tópico seguinte.

Direito à Diversidade Linguística como direito fundamental previsto na Constituição

No Estado Democrático brasileiro, a ação do Estado deve respeitar a diversidade cultural e as formas de manifestações culturais que brotam na comunidade, sem uma intervenção na esfera do direito individual ou coletivo. Nesse sentido, José Afonso da Silva destaca que as intervenções e competências públicas em matéria cultural se baseiam no duplo aspecto da cultura: valor simbólico que representa uma identidade coletiva e na dimensão interativa que se manifesta num poder de transformação social. Esta dimensão coletiva, ainda segundo o autor, é efetivada pela atuação estatal em três áreas: a política de proteção cultural, política de formação cultural e política de promoção cultural [17]

O art. 215 *caput* da Constituição determina que o Estado garantirá a todos o acesso às fontes da cultura nacional, apoiando, valorizando e incen-

16 Report of the independent expert in the field of cultural rights, Farida Shaheed, Mission to Brazil (8-19 November 2010), A/HRC/17/38/Add.1, 21 March 2011.

17 Ordenação ..., ob.cit, p.210/214

tivando a difusão das manifestações culturais. Ao Estado cabe uma atuação que possibilite que as manifestações culturais nacionais ou estrangeiras se desenvolvam no país. Mas, especialmente, incumbe ao Poder Público proteger as manifestações locais, regionais ou nacionais das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, nos termos do art. 215, §1º da Constituição.

A previsão do art. 215 (direito à manifestação cultural) pode ser entendida em dois sentidos: a) como direito à liberdade de expressão (cultural); b) como direito que dá suporte à proteção dos elementos materiais e imateriais constitutivos (existentes ou a serem criados) do patrimônio cultural brasileiro. Assim, a alegação de afronta ao direito à manifestação cultural tem o ônus da fundamentação no sentido de demonstrar que foi cerceado, não em um comportamento qualquer, mas em um comportamento justamente relevante para o exercício de seus direitos culturais ligados relevantes para o acesso e fruição dos bens culturais portadores de valores de referência ligados à memória, à identidade ou à ação da sociedade brasileira.[18]

As manifestações culturais expressam direitos fundamentais ligados à liberdade e á memória e podem sempre ser objeto de ponderação com outros direitos de igual valor e importância para o sistema jurídico. Mesmo quando abrigadas na diversidade cultural e na garantia do pluralismo cultural estabelecido pelo Estado democrático brasileiro, as manifestações podem sofrer restrições.

Um exemplo bem plausível vem do direito linguístico. Trata-se da obrigatoriedade de manifestação em língua portuguesa no território nacional (art. 13). A hegemonia do português não cede, a princípio, espaço para a pluralidade cultural linguística e o estrangeiro não pode, sob alegação de direito à manifestação cultural, utilizar-se de sua língua materna no trato de questões públicas e formais no território brasileiro, sob pena de nulidade do negócio. Há exceções para os nacionais integrantes de grupos falantes de outros falares também considerados brasileiros. E uma dessas exceções vem prevista na Constituição, que é o uso das língua indígena. Há também uma lei federal que normatiza a Língua Brasileira de Sinais.

18 Argumentação desenvolvida a partir de votos do Juiz Dieter Grimm, especialmente de um dos mais famosos votos dissidentes da Jurisprudência do TCF (voto proferido na decisão (Beschluss) do Primeiro Senado do Tribunal Federal de 6 de junho de 1989- 1 BvR 921/8/BVERFGE 80, 137), no qual defende que o dispositivo que garante o direito fundamental ao desenvolvimento da personalidade não protege qualquer comportamento. In Leonardo Martins (Org), Cinquenta Anos de Jurisprudência do Tribunal Constitucional Federal Alemão, Fundação Korand Adenauer, 2005, p.228/233.

Sob essa ótica, se todo bem cultural brasileiro resulta de um processo de manifestação cultural, o inverso não é verdadeiro: nem toda manifestação cultural é consolidada em um bem cultural brasileiro. Por isso, pode-se afirmar que a liberdade de manifestação cultural, prevista no artigo 215 da CF, é um direito cultural que não está necessariamente ligado à produção e preservação dos bens culturais que integram (ou podem vir integrar) o patrimônio cultural brasileiro. As consequências jurídicas mais importantes dessa diferenciação são: a) que as manifestações culturais que não guardem ligação com a memória, a identidade e a ação dos grupos formadores da sociedade brasileira estão protegidas pelo sistema jurídico brasileiro, cabendo à União, aos Estados e Municípios a sua tutela no exercício de suas competências legislativas e administrativas; b) que cabe ao Poder Judiciário a apreciação de ações coletivas ou individuais que visem à tutela de bens e valores decorrentes das manifestações culturais que não guardem ligação com a memória, a identidade e a ação dos grupos formadores da sociedade brasileira; c) que as comunidades ou grupos detentores ou produtores dessas manifestações têm direitos individuais e coletivos que lhes assegurem a fruição e o acesso aos bens culturais decorrentes; d) que os bens culturais que não integram o patrimônio cultural brasileiro, embora possuam instrumentos (administrativos e jurídicos) e mecanismos (inclusive financeiros) para sua tutela, não têm prioridade sobre os bens culturais brasileiros, que são bens qualificados pelo sistema jurídico brasileiro.

Pelo exposto acima, resta a dúvida se os falares brasileiros são apenas manifestações culturais ou também bens culturais imateriais. E desde já respondemos que os falares brasileiros são sempre manifestações e bens culturais. A diversidade linguística, decorrente da concepção constitucional de diversidade cultural, encontra fundamento na valorização dos bens que sejam importantes para a memória, a identidade e a ação dos grupos formadores da sociedade brasileira (art. 216, caput, da Constituição).

Vale lembrar que, da utilização da linguagem falada como forma de manifestação e comunicação, decorrem duas significações sobre os falares brasileiros com consequências jurídicas diversas: a) a significação normativa, expressa nos direitos relativos à liberdade de expressão, de educação e outros direitos fundamentais que garantam uma vida com dignidade; e b) a significação material, que se revela na tutela da língua como bem cultural que integra o patrimônio brasileiro. Essa tutela tem raiz no art. 216, I da

Constituição que arrola expressamente as "formas de expressão" como elemento integrante desse patrimônio.

A análise do enquadramento dos falares brasileiros como manifestação cultural e também como bem cultural requer ainda a compreensão do alcance do direito à diversidade linguística no Brasil. E nesse sentido é interessante transcrever trecho do Relatório produzido pelo Grupo De Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL) que situa a questão dos idiomas falados no Brasil:

> "No Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de *autóctones*), e as comunidades de descendentes de imigrantes cerca de 30 línguas (chamadas de línguas *alóctones*). Além disso, usam-se pelo menos duas línguas de sinais de comunidades surdas, línguas crioulas, e práticas linguísticas diferenciadas nos quilombos, muitos já reconhecidos pelo Estado, e outras comunidades afro-brasileiras. Finalmente, há uma ampla riqueza de usos, práticas e variedades no âmbito da própria língua portuguesa falada no Brasil, diferenças estas de caráter diatópico (variações regionais) e diastrático (variações de classes sociais) pelo menos. Somos, portanto, um país de muitas línguas, tal qual a maioria dos países do mundo (em 94% dos países são faladas mais de uma língua).
>
> Fomos no passado, ainda muito mais do que hoje, um território plurilíngue. Cerca de 1.078 línguas indígenas eram faladas quando aqui aportaram os portugueses, há 500 anos, segundo estimativas de Rodrigues (1993: 23). Porém o Estado português e, depois da independência, o Estado brasileiro, que o sucedeu, tiveram por política, impor o português como a única língua legítima, considerando-a 'companheira do Império' (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536).
>
> A política linguística principal do Estado sempre foi a de **reduzir** o número de línguas, num processo de *glotocídio* (eliminação de línguas) através de *deslocamento linguístico*, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. Somente na primeira metade do século XX, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das cerca de 1.078 línguas indígenas faladas em 1500, ficamos com aproximadamente 180 em 2000 (um decréscimo de 85%), e várias destas 180 encontram-se em estado avançado de desaparecimento, caracterizando uma verdadeira catástrofe cultural, já que a extinção deuma língua acarreta a perda de conhecimentos milenares ou centenários produzidos pela cultura do respectivo povo." [19]

19 Conforme Relatório 2006/2007 produzido pelo GRUPO DE TRABALHO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA DO BRASIL (GTDL), p. 2/3. Ver também Gilvan Müller de Oliveira, (org.) Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, Campinas, SP: IPOL/Mercado das Letras, 2003 *apud* Rosângela Morello e Gilvan Müller de Oliveira, "Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras", Revista Patrimônio, http:// www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=211, acesso em 25.04.08.

Além das línguas indígenas, como aponta o trecho acima, há outras línguas historicamente "situadas" e amplamente utilizadas no Brasil: línguas de imigração, de sinais, de comunidades afro-brasileiras e línguas crioulas. Esse patrimônio cultural é desconhecido ou mesmo ignorado por grande parte da população brasileira. Como destacado sobre as línguas africanas

> "O desaparecimento das línguas africanas no Brasil, o maior pólo escravocrata do mundo na era moderna, relaciona-se com a eliminação física dos próprios escravos, sua vida relativamente curta nas cruéis condições das fazendas, a dificuldade que tiveram em se estabelecer como comunidades e de constituir famílias. Relaciona-se também com a suma desvalorização, por parte dos segmentos do governo e da sociedade, de tudo o que se relacionava com a cultura dos escravos. Apesar disso, os quilombos nos dão mostras de grande vitalidade e originalidade linguísticas, ainda muito pouco estudadas, e que chamaremos nesse documento de *línguas de comunidades afro-brasileiras"*[20]

Por isso, não há dúvida que se pode falar em línguas distintas da língua portuguesa como bens culturais integrantes (ou potencialmente integrantes) do patrimônio cultural brasileiro. De acordo com o previsto no art. 216, caput, da Constituição, pode-se falar em línguas distintas da língua portuguesa como bens que integram o patrimônio cultural brasileiro quando os falares de grupos brasileiros são portadores de referencialidade, ou seja: estão ligados à memória, ação ou identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, essas línguas e falares devem ter uma continuidade histórica e uma projeção intergeracional, para o acesso e fruição pelas gerações futuras.

Nesse enfoque, além das línguas indígenas e africanas, as línguas de imigração faladas no Brasil devem ter atenção do poder público não somente por expressarem materialmente os direitos linguísticos, mas também porque os "falares dos imigrantes", se não absolvidos na língua portuguesa, podem ter presentes elementos que permitam sua autonomia e que caracterizem o bem como "forma de expressão ligada à memória, identidade e ação da sociedade brasileira".

Mas a aceitação de outros falares como bens culturais brasileiros não elimina a dificuldade da atividade de identificação de referências culturais que fundamentam a proteção da língua diversa do português bem cultural

20 Conforme Relatório 2006/2007 produzido pelo GRUPO DE TRABALHO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA DO BRASIL (GTDL), p. 4.

significativo para a sociedade brasileira. Por isso, vale destacar que, além do saber (do critério técnico), há também a questão do poder[21] e do prestígio de um grupo a partir da preservação das marcas de sua identidade e dos vestígios de sua cultura, de acordo com as suas percepções e não pelo olhar do grupo dominante.

Além disso, as seleções dos bens que integram o patrimônio cultural brasileiro, embora se pautem na atualidade e sejam desenvolvidas para atendem o interesse da geração presente, não podem deixar de ter a perspectiva da equidade intergeracional. Desse modo, os estudos, a sistematização dos dados, a utilização dos instrumentos como o inventário para tutela dos falares devem, ao mesmo tempo, considerar o exercício do direito linguístico pelos grupos falantes que estão em território brasileiro hoje e também a transmissão da língua para as gerações futuras.

Ao mesmo tempo, a língua portuguesa continua a ser a forma de expressão do povo brasileiro e a base unificadora da cultura do país (art. 13 da Constituição). Porém, a existência de uma base unificadora não significa uma base hegemônica, já que a diversidade cultural é nota característica do direito fundamental ao patrimônio cultural.

Assim, a pluralidade linguística brasileira pode ser garantida mesmo com a previsão constitucional da língua portuguesa como língua oficial. Essa afirmação é importante, posto que a implementação das políticas públicas e a discussão acerca dos instrumentos protetivos cabíveis para esses bens exigem a percepção de que a diversidade linguística é um direito fundamental e esse direito também reflete um bem que integra o patrimônio cultural brasileiro.

> A proteção jurídica da diversidade cultural significa o direito de participação de todos os grupos formadores da sociedade brasileira, especialmente dos que sejam étnica ou culturalmente diferenciados e se caracterizem como grupos minoritários, no acesso e fruição aos bens culturais. O sentido jurídico da diversidade também embasa o estabelecimento de políticas públicas diferenciadas, com previsão de ações afirmativas que possibilitem a igualdade material entre os grupos formadores.

Em termos gerais, em decorrência da importância da cultura para a ordem jurídica baseada na dignidade humana e na liberdade, os direitos de acesso e fruição relacionados a todos os bens culturais (materiais e imateriais) são, em tese, dotados constitucionalmente de maiores garantias

21 Maria Cecília Londres Fonseca, ob. cit., p. 87.

frente ao Poder Público. Desse modo, os direitos culturais linguísticos são direitos fundamentais que se desenvolvem em uma dinâmica social em que instrumentos aceitos na estrutura do Estado Democrático de direito são utilizados com a finalidade de garantir sua fruição e seu resguardo.

Ao mesmo tempo, de acordo com o texto constitucional, o patrimônio cultural brasileiro é constituído pelos bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de fazer, criar e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (art. 216 da CF).

Instrumentos protetivos da diversidade linguística brasileira

A conceituação constitucional de patrimônio cultural brasileiro e a previsão do dever de tutela dos bens culturais pelo Estado, com a colaboração da sociedade, indicam a obrigação do Poder Público em atuar positivamente (não ser omisso), no sentido de proporcionar a fruição e o acesso ao patrimônio cultural dentro de uma igualdade material.

Nessa perspectiva, o direito ao patrimônio cultural linguístico é um desdobramento dos direitos culturais, já que sua concepção pressupõe a diversidade linguística (e sua fruição) e tem por base a liberdade e a educação. Assim, o direito do indivíduo, ou do grupo, em se expressar na língua que represente a sua identidade e sua memória decorre do traço de diversidade cultural que informa o sistema jurídico brasileiro. Mas, como aponta Aryon Dall'Igna Rodrigues, a oferta de suporte constitucional é relevante porém insuficiente para um efetivo avanço no tema:

> A redução de 1200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura, não tendo sido interrompido nem com a independência política do país no início do século XIX, nem com a instauração do regime republicano no final desse mesmo século, nem ainda com a promulgação

> da "Constituição Cidadã" de 1988. Embora esta tenha sido a primeira carta magna a reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, inclusive direitos linguísticos, as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudou. Graças à Constituição em vigor está havendo diversos desenvolvimentos importantes para muitas dessas minorias em vários planos, inclusive no acesso a projetos de educação mais específicos e com consideração de suas línguas nativas. Entretanto, ainda são grandes a hostilidade e a violência, alimentadas não só por ambições de natureza econômica, mas também pela desinformação sobre a diversidade cultural do país, sobre a importância dessa diversidade para a nação e para a humanidade e sobre os direitos fundamentais das minorias". [22]

Para que esse direito linguístico se torne uma realidade, a educação formal tem um papel essencial. Mais uma vez, não falta amparo constitucional. O direito dos povos indígenas em se expressar em sua língua (art. 231, CF) e de utilizar a língua materna e processos próprios de aprendizagem em sua educação formal (art. 210 §2º da CF) é garantido no texto constitucional.

A partir da Constituição, não apenas os povos indígenas mas também outras minorias falantes encontram e criam espaços normativos para e efetividade dos direitos linguísticos. A educação bilíngue passa a ser uma realidade plausível e integrante da política educacional, no plano federal e também local. Como bem destacado no citado documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL):

> "A Constituição Federal de 1988 representou um marco nesta evolução jurídica, porque reconheceu aos povos indígenas, pela primeira vez na história, direitos linguísticos e culturais (Art. 210 e 230), que iriam se desdobrar na criação de uma modalidade de ensino pautada pela interculturalidade, uso das línguas maternas e participação comunitária. Esse ensino diferenciado hoje atende a mais de 174 mil estudantes indígenas em escolas bilíngues e/ou multilingues, ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação. No entanto, a mesma Constituição que reconheceu direitos linguísticos aos povos indígenas deixou de fora outras comunidades linguísticas brasileiras, como os surdos e os descendentes de imigrantes, que somente muito mais tarde conseguiram se organizar para a percepção dos seus direitos linguísticos".[23]

22 RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil, em Cienc. Cult. vol.57 no.2 São Paulo Apr./June 2005, disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200018&script=sci_arttext, acesso em 22.03.2015

23 Conforme Relatório 2006/2007 produzido pelo GRUPO DE TRABALHO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA DO BRASIL (GTDL), p. 5.

A aceitação de outros falares no Brasil decorre da garantia das liberdades e direitos fundamentais. No entanto, a implementação de políticas públicas que outros falares (outras línguas) tutelam como direito e bem cultural brasileiro não significa qualquer mudança na língua oficial do país. No máximo, a depender do interesse local ou regional, é possível que sejam editadas leis (municipais ou estaduais) que permitam a co-oficialidade desse outro falar brasileiro e, com isso, possibilite o bilinguismo na educação, na prestação de serviços públicos etc.

No âmbito local (municipal), a normatização da educação bilíngue deve sempre compatibilizar o direito à diversidade linguística com o direito à educação formal e em língua portuguesa. A lei também deve ter atenção para não interferir nas práticas escolares educacionais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao mesmo tempo que resguarde o direito dos alunos falantes de outras línguas brasileiras de terem acesso aos processos próprios de aprendizagem. Um bom exemplo é a Lei Municipal n° 145, de 11 de dezembro de 2002, de São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas, que dispõe sobre a co-oficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa. Nesta lei, que contém poucos artigos, é previsto que:

> *Art. 2°. O status de língua co-oficial concedido por esse objeto, obriga o município:*
>
> §1°. A prestar os serviços públicos básicos de atendimento ao público nas repartições públicas na língua oficial e nas três línguas co-oficiais, oralmente e por escrito:
>
> §2°. A produzir a documentação pública, bem como as campanhas publicitárias institucionais na língua oficial e nas três línguas co-oficiais.
>
> §3°. A incentivar a apoiar o aprendizado e o uso das línguas co-oficiais nas escolas e nos meios de comunicações.
>
> Art. 3°. São válidas e eficazes todas as atuações administrativas feitas na língua oficial ou em qualquer das co-oficiais.
>
> Art. 4°. Em nenhum caso alguém pode ser discriminado por razão da língua oficial ou co-oficial que use.
>
> Art. 5°. As pessoas jurídicas devem r também um corpo de tradutores no município, o estabelecido no *caput* do artigo anterior, sob pena da lei.
>
> Art. 6°. O uso das demais línguas indígenas faladas no município será assegurado nas escolas indígenas, conforme a legislação federal e estadual".

A co-oficialidade não se restingue à línguas indígenas. Vale citar exemplos do município de Serafina Corrêa no Rio Grande do Sul editou,

em novembro de 2009, a Lei 2.615 que declarou o Talian língua co-oficial do Município; e, da língua Pomerana, que foi co-oficializada pela Lei municipal n. 1136/2009 de Santa Maria de Jetibá no Espírito Santo.

A comunidade dos surdos tem o reconhecimento legal de sua comunicação pela Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, pela Lei Federal 10.436/2002. Essa comunicação não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa e deve ser garantida pelo Poder Público, especialmente pelo sistema educacional:

> *Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.*
>
> Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.
>
> Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.
>
> Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Desse modo, a edição de legislações que co-oficializem as línguas dos grupos falantes tem um impacto importante na comunidade local. Por isso, as leis dessa natureza são instrumentos de extrema relevância para proteção dos direitos linguísticos.

Quanto à possibilidade de judicialização de questões que envolvam o direito linguístico, o recebimento do titulo de Referência Cultural Brasileira pelas três línguas brasileiras já inventariadas indica um compromisso oficial do Estado com uma política pública de diversidade linguística e a oferta de todo o aparato necessário para os falantes e seu desenvolvimento na comunidade. E mesmo para as línguas que não receberam o título, cabe a judicialização, já que a natureza da língua como brasileira não depende do reconhecimento oficial. A titulação serve para tornar público o compromisso do Estado com os falantes e com a implementação de políticas públicas.

Assim, é necessário que o Poder Público adote todos os meios cabíveis para a implementação, em um prazo razoável, dos direitos linguísticos, que não se esgota com a legislação que trata da co-oficialização da língua no município. Essas iniciativas legislativas de co-oficialização são um passo bastante importante, já que a consequência é a formação de uma comunidade bilíngue, com oferta dos serviços de saúde, educação e de utilidade pública em geral nas duas línguas brasileiras faladas na localidade. Ou seja, o poder público precisará criar e ofertar estruturas que garantam o direito dos falantes das outras línguas brasileiras. Mas, caso isso não aconteça, a posição do Supremo Tribunal Federal é no sentido de que é cabível o controle e a intervenção do poder judiciário no tema de implementação de políticas públicas, quando configurada hipótese de abusividade governamental. (ADPF-MC Nº 45, Rel. Celso de Mello, DJ 4.5.2004).

A perspectiva do direito linguístico como direito de expressão e direito à educação na língua materna se soma à perspectiva da linguagem de um povo ou grupo como bem cultural imaterial. Nessa ótica, os instrumentos administrativos aplicáveis para a proteção dos falares brasileiros são o inventário, o registro e a vigilância. Esses instrumentos não são exclusivos e cabem outros tantos não nominados que servem para preservar e acautelar os falares brasileiros. Dentre esses outros instrumentos pode-se mencionar a educação patrimonial e a guarda (gravação e digitalização) das línguas indígenas (mortas) não mais faladas no Brasil, mas documentadas.

No âmbito do poder executivo, o inventário um instrumento administrativo essencial para promoção e proteção do patrimônio linguístico como patrimonio cultural brasileiro em razão da existência, desde 2010, do Inventário Nacional sobre Diversidade Linguística – INDL[24].

O INDL está voltado à identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da nossa sociedade. É um instrumento de proteção da cultura imaterial que visa dar visibilidade à pluralidade linguística do Brasil: quantas são, qual seu estágio de preservação e que quantidade de pessoas falam cada língua. A menção expressa ao inventário, entre a indicação constitucional (art. 216 §1°) de diversos mecanismos para proteção dos bens culturais, traz, para o Poder Público, o dever de definição de qual é o melhor meio para se alcançar a finalidade

24 O INDL foi criado pelo Decreto Presidencial n.7387/2010

de tutelar o bem linguístico. Nesse sentido, no documento preparatório da criação deste INDL, elaborado pelo IPHAN e Ministério da Cultura, pode-se ter a exata noção do que o Poder Público esperava do Inventário das línguas brasileiras:

> "O Inventário Nacional da Diversidade Lingüística (INDL) é instrumento de levantamento e registro das línguas faladas pelas comunidades linguísticas brasileiras. Estas línguas são constitutivas da história e da cultura do Brasil e devem ser entendidas como referências culturais da nação, tal qual ocorre com outros bens de natureza material ou imaterial.
>
> As línguas faladas no Brasil são classificadas em cinco categorias histórico-sociológicas, de acordo com sua origem histórica e cultural e sua natureza semiótica. Podem ser:
>
> - Indígenas
> - de comunidades Afro-Brasileiras
> - de Imigração
> - de Sinais
> - Crioulas
>
> Língua Portuguesa e suas variações dialetais
>
> O Inventário visa a dar visibilidade à pluralidade linguística brasileira e a permitir que as línguas sejam objeto de uma política patrimonial que colabore para sua manutenção e uso.
>
> Os resultados do Inventário Nacional da Diversidade Lingüística serão expressos em um formulário, único para todas as línguas, de modo que se possa ter uma visão geral e comparável da diversidade lingüística do Brasil. (...)"[25]

O *status* constitucional do inventário permite também que a comunidade participe das distintas fases que envolvem o uso do inventário nas situações concretas (desde a escolha e elaboração de metodologia adequada até sua aplicação). O conhecimento gerado durante o processo de inventário permite identificar de modo bastante preciso as formas mais adequadas de salvaguarda dos falares brasileiros e nesse enfoque é um instrumento essencial para a elaboração, implementação e acompanhamento de políticas culturais nessa seara. Por isso, a produção dos dados, a catalogação das línguas que integram o patrimônio cultural brasileiro, a manutenção de

25 Ministério da Cultura e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Anexo 4, Proposta De Metodologia Geral Para O Inventário Nacional Da Diversidade Lingüística,

recursos humanos e financeiros para produção dos inventários, entre outros aspectos, passam a ser obrigações do Poder Público e direito subjetivo do indivíduo e da comunidade. Sob esse enfoque, o inventário decorre do direito fundamental ao acesso à informação e do direito ao acesso às fontes da cultura nacional (art. 215 da CF).

Um ponto que merece destaque é a importância do INDL como instrumento de precaução (ou prevenção) e de informação. Nesse enfoque, a sua elaboração e implementação devem proporcionar o acesso, fruição, conhecimento e registro dos falares como bens culturais da comunidade e da região que os falantes habitam.

Em novembro de 2014, o Ministério da Cultura entregou o título de "Referência Cultural Brasileira" às línguas Talian, Asurini do Trocará e Guarani Mbya. Esse reconhecimento oficial traz à tona novas demandas não apenas para as línguas tituladas, mas para todas as outras línguas brasileiras em processo de pesquisa ou não.

As demandas e a busca por novos aportes legislativos e administrativos chegam juntamente com as comemorações dos avanços. O que pode ser aperfeiçoado para garantir os direitos linguísticos das minorias falantes no Brasil? Como preservar seus direitos culturais dentro dos arranjos institucionais disponíveis no Estado brasileiro?

As respostas a tais questões renderiam outro texto, mas como conclusão do presente estudo procuraremos indicar o Plano Nacional de Cultura e o Sistema Nacional de Cultural como um caminho a mais para superar os desafios na efetividade dos direitos linguísticos.

Novos ares para a diversidade linguística no plano jurídico

Um aspecto que pode ser melhor explorado pelos que atuam na defesa da diversidade linguística é a sua integração com a lei do Plano Nacional de Cultura – PNC e com o Sistema Nacional de Cultura.

O PNC está veiculado no ordenamento brasileiro pela Lei n. 12.343/2010 (lei do PNC) e tem por finalidade o planejamento e implementação de políticas públicas, de prazo decenal[26], voltadas à proteção e promoção da diversidade

26 O primeiro PNC vai até 2020

cultural brasileira. Diversidade que se expressa em práticas, serviços e bens artísticos e culturais determinantes para o exercício da cidadania, a expressão simbólica e o desenvolvimento socioeconômico do País.

A lei em comento criou o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais e embora tenha clara atenção para as práticas, expressões e valores culturais imateriais, alguns de seus dispositivos oferecem timidamente respaldo para tutela dos bens culturais materiais. Nesse sentido, dentre os objetivos do PNC, está o de proteger e promover o patrimônio histórico e artístico, material e imaterial" (art. 2°, inc. II). O art. 3° indica que compete ao Poder Público "garantir a preservação do patrimônio cultural brasileiro, resguardando os bens de natureza material e imaterial, os documentos históricos, acervos e coleções, as formações urbanas e rurais, as línguas e cosmologias indígenas, os sítios arqueológicos pré-históricos e as obras de arte, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência aos valores, identidades, ações e memórias dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (inc. VI).

Ainda sobre o PNC, cabe destacar que a previsão constitucional de Plano Nacional e ou Planos regionais/locais de cultura oferece a possibilidade de utilização, no que for cabível, das normas constitucionais e infraconstitucionais aplicáveis à seara econômica, no que for cabível. Assim, a Lei n. 12.343/2010 (lei do PNC) tem, pela sua natureza, o viés determinante para o setor público e indicativo para o setor privado.

Já o Sistema Nacional de Cultura, de acordo com a Constituição, "institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais" (art. 216-A, *caput*). Este Sistema terá uma lei federal para dispor sobre sua regulamentação do Sistema Nacional de Cultura, bem como sobre sua articulação com os demais sistemas nacionais ou políticas setoriais de governo (art.216-A, §3°). É previsto ainda que "os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de cultura em leis próprias" (art.216-A, §4°).

Desde 2005 já havia criado o Sistema Federal de Cultura - SFC pelo Decreto n.5.520/2005, que dispunha sobre a composição e o funcionamento

do Conselho Nacional de Política Cultural - CNPC do Ministério da Cultura. Esse Decreto foi modificado pelo Decreto n. 6.973/2009; e essas alterações dizem respeito, basicamente, à composição e funcionamento do CNPC. Atualmente esse Sistema Federal de Cultura integra o Sistema Nacional de Cultura.

Em 2014, é promulgada a Lei 13.018/14, que baseada no art. 215 da Constituição, institui a Política Nacional de Cultura Viva- PNCV. Essa PNCV surge como primeiro marco regulatório após a previsão constitucional do Sistema Nacional de Cultura (SNC) e soma-se ao Plano Nacional de Cultura (Lei 12.343/2010) dando nova feição ao conjunto normativo para a gestão cultural no Brasil, que voluntariamente opta gestão compartilhada entre Estado e sociedade.

Ao mesmo tempo que é uma novidade no campo normativo, trata-se de uma Política portadora de uma experiência de uma década, já que decorre do programa estatal homônimo criado em 2004. É uma norma voltada para a pautar gestão democrática das políticas públicas culturais e na oferta de instrumentos e ferramentas que permitam o diálogo (com) e a participação da sociedade civil; e que garantam a liberdade de expressão cultural e a valorização e difusão das manifestações culturais. Estabelece a gestão compartilhada do Programa Cultura Viva entre a União, estados e municípios e tem como finalidade primordial ampliar o acesso da população aos direitos culturais, a partir do fortalecimento das ações de grupos culturais já existentes.

Dentre os objetivos da PNCV indicados na lei (art. 2°), muitos dos quais foram destacados acima, chamamos atenção para os incisos V, VIII e IX, pela sua interdisciplinariedade e comunicação com outras políticas públicas, especialmente voltadas para a sustentabilidade, o desenvolvimento econômico, a educação e os direitos humanos:

> "V - garantir o respeito à cultura como direito de cidadania e à diversidade cultural como expressão simbólica e como atividade econômica;
>
> VIII- Potencializar iniciativas culturais, visando à construção de novos valores de cooperação e solidariedade, e ampliar instrumentos de educação com educação;
>
> IX- Estimular a exploração, o uso e a apropriação dos códigos, linguagens artísticas e espaços públicos e privados disponibilizados para a ação cultural."

O art. 5° deixa explicito o compromisso da PNCV com a promoção da interculturalidade e indica como ações estruturantes dessa Política, dentre

outras: intercâmbio e residências artístico-culturais; cultura, comunicação e mídia livre; cultura e educação; cultura e saúde; conhecimentos tradicionais; cultura digital; cultura e direitos humanos; economia criativa e solidária; livro, leitura e literatura; memória e patrimônio cultural; cultura e meio ambiente; cultura circense.

O art. 3° declara que a PNCV "tem como beneficiária a sociedade e prioritariamente os povos, grupos, comunidades e populações em situação de vulnerabilidade social e com reduzido acesso aos meios de produção, registro, fruição e difusão cultural, que requeiram maior reconhecimento de seus direitos humanos, sociais e culturais ou no caso em que estiver caracterizada ameaça a sua identidade cultural." Mais uma vez, fica claro o que já estava previsto no primeiro dispositivo da lei em comento: que o art. 215 da Constituição é a maior fonte do inspiração dessa Política e que o foco é a liberdade cultural. É uma lei que pode ser usada para empoderamento de grupos vulneráveis.

O conjunto normativo apresentado neste tópico é rico e certamente guarda pertinência com o exercício dos direitos linguísticos e com a garantia da diversidade linguística. Mas precisa ser testado e explorado no cenário que abriga as políticas culturais no Brasil.

Africanidade e Contemporaneidade do Português de Comunidades Afro-Brasileiras no Rio Grande do Sul

Antonio Carlos Santana de Souza

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: acssuems@gmail.com

Contatos linguísticos no Brasil

As pesquisas e enfoques na área de **Sociolinguística e Dialetologia** tem como foco central o estudo da relação entre o uso da língua falada e o contexto social. A correlação entre esses dois eixos – linguístico e extralinguístico – em situações de contatos linguísticos e de plurilinguismo envolvendo línguas minoritárias em contato com o português, no entanto, só nos últimos anos, a partir das políticas de fomento da diversidade linguística vem ganhando um impulso mais significativo (cf. MELLO; ALTENHOFEN; RASO, 2011; ALTENHOFEN, 2013a). O objeto da pesquisa realizada no meu Doutorado aparece nessa perspectiva por ter abordado a "língua afro-brasileira", sendo o tipo de contato historicamente um contato africano-português, porém sincronicamente uma modalidade de contato intervarietal, de variedades do português de base histórica distinta.

Para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que leva a cabo o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), o *português afro-brasileiro* designa uma variedade constituída pelos padrões de comportamento linguístico de comunidades, na sua maioria rurais, compostas predominantemente por descendentes de escravizados que se fixaram em localidades remotas do interior do país, praticando até os dias de hoje a agricultura de subsistência. Muitas dessas comunidades têm a sua origem em antigos "quilombos" de escravizados foragidos e ainda se conservam em um grau relativamente alto de isolamento. Esta visão mais tradicional de comunidades "antigas", "isoladas", "predominantemente rurais" e "etnicamente demarcadas" parece ser também a visão corrente no senso comum.

Segundo essa perspectiva, o português afro-brasileiro guarda uma especificidade no universo mais amplo do português popular rural brasileiro (ou, mais precisamente, norma popular rural do português brasileiro), não apenas pelas características sócio-históricas próprias às comunidades em que ele é falado, mas, sobretudo, pelas características linguísticas que o distinguiriam das demais variedades do português popular do Brasil (ou melhor, da norma popular brasileira)[1] (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009, p. 32).

O discurso sobre a influência africana no português do Brasil

Seguindo esse mesmo ponto de vista linguístico, Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009, p. 31-33) centram seu trabalho no caráter pluriétnico do Brasil, dando especial atenção às comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, ampliando o conhecimento sistemático acerca da realidade linguística destes grupos e comunidades, para eles falantes do que denominam de *português afro-brasileiro*. A definição desse conceito fundamenta-se, não em parâmetros étnicos, mas em parâmetros sócio-históricos. Não se reconhece no Brasil uma fronteira linguística determinada por fatores étnicos, como ocorre, por exemplo, nos EUA, onde o chamado *Black English* constitui uma variedade específica do inglês empregada pelos afro-americanos. Mas o português afro-brasileiro não é o português empregado pelos afro-brasileiros em geral. Muitos praticam a **norma culta brasileira ou** a **norma popular urbana**, ou **rurbana**.

Algumas, porém, foram adquirindo forçosamente, em seu processo de integração, os padrões urbanos de maior valor simbólico, dando origem ao indivíduo **rurbano** (ALTENHOFEN, 2006) marcado por seu caráter híbrido. Nesse contexto, as comunidades afro-brasileiras constituem um espaço único para a pesquisa em linguística sócio-histórica que visa a rastrear os reflexos do contato entre línguas na estrutura gramatical das variedades

1 A etnolinguista Yeda Pessoa de Castro alerta para a "falta de dados" no tocante às línguas de origem afro-brasileira, onde a carência de informações e registros ainda é maior. Sistemas lexicais de diferentes línguas africanas, segundo Yeda, foram preservados pelas religiões afro-brasileiras como marca litúrgica. Mas, de acordo com a pesquisadora, nenhuma língua original da África continua sendo falada no País, nem em comunidades de remanescentes de "quilombos". A pesquisadora observa que as cerca de 500 línguas faladas pelo grupo Banto na região central e sul da África foram as que mais influenciaram o português do Brasil; mas, para a ela, as línguas africanas no Brasil foram historicamente "desprezadas". "Quais universidades se dedicam a pesquisas?", questiona. "São vistas como línguas que nem faladas eram. Parece que os 4 milhões de africanos trazidos para cá eram mudos." Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=7131. Acesso em: 17 de outubro de 2014.

atuais do português brasileiro. Ao reunir essas características, essas comunidades de fala ocupariam um papel específico no cenário das variedades do português do RS. Essa especificidade seria atestada com a identificação nelas de processos de variação que estariam ausentes em outras comunidades de fala.

Afrodescendentes no contexto das línguas minoritárias

A investigação acerca das línguas africanas é ciência recente; muito se baseou nos estudos de Nina Rodrigues, Jacques Raimundo e Artur Ramos, entre outros. Nosso trabalho configura-se em mais um esforço para integrar os estudos de línguas africanas e seu contato com a língua portuguesa no Brasil e seu reflexo sobre a língua falada atualmente por afro-brasileiros (FIORIN; PETTER, 2009; LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO 2009). As pesquisas realizadas por linguistas estrangeiros também contribuíram significativamente para aprofundar o conhecimento da verdadeira extensão da participação da África na formação da língua portuguesa no Brasil (NARO; SCHERRE, 1993; BONVINI, 2009).

Comunidades afro-brasileiras no Rio Grande do Sul

A história da população afro-brasileira no RS se confunde com a história de formação e integração/incorporação do território, mais tarde Estado, ao Brasil. Quando da fundação de Laguna, Santa Catarina, em 1686, para servir de ponto de apoio à Colônia de Sacramento, começa a exploração do afrodescendente na região. Esses escravizados começaram a ser levados em maior número ao Estado do Rio Grande do Sul, a partir do final do século XVIII, com o desenvolvimento das charqueadas, e chegaram a representar metade da população rio-grandense em 1822. O Rio Grande do Sul chegou a ser o segundo Estado brasileiro em número de escravizados na primeira metade do século XIX, perdendo apenas para a Bahia. Todavia, grande parte dessa população afro-gaúcha iria morrer durante a Guerra do Paraguai e a Revolução Farroupilha, chegando a cair de 50% em 1822, para 25% do total da população da província em 1858 (LAYTANNO, 1942; MAESTRI, 1984). Outro fator importante para a diminuição da participação dos afrodescendentes na população gaúcha, durante o século XIX, foi o tráfico interno. Hoje, os afro-brasileiros representam cerca de 9% da população gaúcha (por volta de 970 mil pessoas), a maior parte concentrando-se

em cidades médias e grandes, principalmente na Grande Porto Alegre e região de Pelotas; e uma grande parcela significativa nas comunidades afro-brasileiras espalhadas pelo Estado. Participaram da pesquisa as seguintes comunidades:

1) *Região do Litoral/Lagunas:* RS01 – Morro Alto (Osório); *2) Região Metropolitana:* RS02 – Família Fidelix (Porto Alegre); *3) Região das Antigas Charqueadas* – RS03 Maçambique (Canguçu); *4) Região dos Pampas:* RS04 – Palmas (Bagé); *5) Região da Depressão Central:* RS05 – Cerro Formigueiro (Formigueiro); *6) Serrana/Imigração:* RS06 – São Roque (Arroio do Meio); **7)** *Região das Missões:* RS07 – Comunidade Quilombola Correa (Giruá).

Segundo o INCRA-RS, o RS possui cadastradas 155 comunidades em 82 municípios que englobam 3831 famílias.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, vale destacar ao menos dois pontos relevantes que serviram de motivação à finalização do estudo. Primeiro, tratar-se da linguagem de um tipo de minoria, cuja linguagem não se encontra em um processo de obsolescência no que diz respeito à espacialidade sul-riograndense. Temos plena certeza que com ele, pelo menos parte de nossa riqueza linguística fica registrada. Em segundo lugar, o estudo tem seu valor como registro da fala regional brasileira, especificamente do RS; afinal, o que as comunidades afro-brasileiras estudadas falam é uma variedade do português.

Com o auxílio dos Laudos Antropológicos constantes nos Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação, conseguimos destacar situações sociais que possivelmente influenciaram a linguagem falada nas comunidades afro-brasileiras:

a) A formação das próprias comunidades com elementos portugueses e escravizados (que constituem a maioria absoluta dos moradores dessas comunidades);

b) Os fatores político-econômico-administrativos (por exemplo, a abertura de estradas, BR-101, como no ponto RS01);

c) A amálgama e modos de fala regionais ou sociais com a vinda de imigrantes (como se observou no ponto RS06), e a saída das comunidades dos homens mais velhos e dos jovens (RS01, RS02, RS04,

RS07), além dos conflitos/disputas e invasões dos seus territórios (no caso do RS01, RS 02, RS04);

d) O efeito nivelador dos meios de comunicação de massa (televisão e rádio);

e) A difusão de novos sistemas de ideias religiosas, com a propagação de igrejas evangélicas no seio das comunidades (a exemplo de RS01 e RS03 que estão perdendo sua identidade manifestada culturalmente por meio de congadas e maçambique).

A realização deste estudo permitiu, enfim, entender um pouco melhor a dinâmica de formação do português em comunidades desse tipo, historicamente segregadas em virtude de sua condição de opressão, porém não descontextualizadas, tampouco tão isoladas que só se possa pensar em formas arcaicas.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo V. Interfaces entre dialetologia e história. In: MOTA, Jacyra; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (orgs.). *Documentos 2: Projeto Atlas Linguístico do Brasil.* Salvador : Quarteto, 2006. p. 159-185.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

BONVIN, I Emilio. Línguas africanas e português falado no Brasil. IN: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida Maria Taddoni. África no Brasil – a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-62.

LAYTANO, Dante. *Alguns aspectos da história do negro no RS*. In: RS – Imagem da terra gaúcha. Porto Alegre, 1942.

LAYTANO, Dante. *Os africanos no dialeto gaúcho*. Revista nº. 62 do IHG do RS. Porto Alegre, 1936.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAESTRI FILHO, Mario José. *O escravo no Rio Grande do Sul*: a charqueada e a gênese do escravismo gaúcho. Caxias do Sul: EDUCS, 1984

Mello, Heliana; Altenhofen, Cléo V.; Raso, Tommaso (orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

NARO, Anthony J.; SCHERRE, Maria Marta P. *Sobre as origens do português popular do Brasil*. In: D.E.L.T.A., São Paulo, v. 9, n. especial, 1993, p. 437-454.

PETTER, M. M. T.; FIORIN, J. L. África no Brasil: a formação da língua portuguesa. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Encontros Interétnicos e o Espaço Relacional da Linguagem: Por uma Política Linguística do Falante

Beto Vianna

Universidade Federal de Sergipe. E-mail: btvianna@gmail.com

Introdução

O Brasil é tratado como país monolíngue em quase toda instância institucional e difusora de cultura: da administração pública à mídia, do judiciário à escola. A própria Constituição diz, em seu artigo 13º, que o português é "o idioma oficial da República Federativa do Brasil", estatuto de fato e de direito que se choca, porém, com outra realidade brasileira, em dois níveis fundamentais.

Primeiro, se o português é a língua da maioria (como quer que se defina "língua"), não é a língua de todos. Como em toda a América, que a uma história antiga de ocupação se sobrepôs um quadro mais recente de transfiguração étnica[1], o mapa linguístico do Brasil passou por reacomodações complexas, abrigando hoje, além da língua prestigiada de matriz europeia, línguas minoritárias (autóctones e de imigração), de fronteira, de contato e de sinais. A diversidade marca milhões de brasileiros que, por conta da língua única instituída, tratam-se e são tratados como estrangeiros no próprio país.

Em segundo lugar, a ligação automática entre uma dada língua (ou seja, um *corpus* linguístico acabado e coerente) e um grupo humano específico – um povo, uma nação, uma etnia – não é consensual entre os linguistas e vem sendo cada vez mais posta em cheque nas ciências da linguagem. Ao questionarmos o monolinguismo brasileiro, é preciso levar em conta os falantes de variedades do português que, mesmo compondo o contingente mais expressivo da população, são estigmatizados em seu comportamento linguístico e impedidos de usar a língua materna nas mesmas funções

1 RIBEIRO, 2007.

desempenhadas pela língua oficial, seja essa entendida (e praticada) como a norma padrão codificada nos compêndios gramaticais, seja como variedade "culta", a língua utilizada pela elite cultural e socioeconômica do país.

O choque entre o monolinguismo instituído e os níveis apontados da realidade linguística brasileira resulta na continuada minorização da maioria das línguas praticadas em território nacional[2], marginalizando os falantes em suas relações sociais e econômicas. O caso das variedades do português é especialmente preocupante, pois um compromisso epistemológico das ciências da linguagem com o *código linguístico* dificulta a legitimação desses modos de falar contra o pano de fundo da diversidade linguística, dificultando também a aplicação de políticas linguísticas mais abrangentes ou inclusivas.

Proponho, como subsídio conceitual para políticas linguísticas, particularmente nas situações de encontro interétnico, a abordagem da linguagem como um espaço relacional dos falantes, uma abordagem situada que reconhece o caráter multimodal e plurilíngue da experiência linguística das pessoas em seus processos interacionais, e que contribua para a ampliação do escopo de preocupações dos planejadores linguísticos.

Dentro e fora da língua

Ao sugerir que a ciência é a "arte do solúvel"[3], o bioquímico Peter Medawar honrou seu próprio campo de pesquisa, mas o alvo ultrapassa a fronteira disciplinar. A linguística, desde seu surgimento como ciência, sempre buscou delimitar seu objeto de estudo em nome da "solubilidade" científica, mantendo, ao mesmo tempo, uma distância segura da solução de problemas dos falantes: a consequência política de se pensar (eventualmente, intervir) nos encontros linguísticos recorrentes entre os seres humanos.

Diversas escolas da linguística pós-estrutural têm questionado a autonomia da língua na investigação, chamando a atenção para o uso e os aspectos sócio-históricos e ideológicos da linguagem. No entanto, permanece um compromisso epistemológico com o *código linguístico*: a redução dos processos de conversação a um sistema codificado de símbolos – a *gramática*, o *texto*, o *enunciado* –, fonte privilegiada dos dados da investigação, mesmo

2 VIANNA, 2015

3 MEDAWAR, 1967

nos casos em que se considera o código "emergente" (no funcionalismo), "variável" (na sociolinguística) ou "opaco" (sendo tarefa do investigador, na análise do discurso, torná-lo transparente[4]).

Uma evidência do compromisso com o código é a manutenção da dicotomia linguístico/extralinguístico na economia conceitual da disciplina. Assim, abordagens sócio-históricas ou situadas referem-se à própria análise como "contextual", ou "paralinguística", externa à realização propriamente linguística, que só se configura através de componentes lexicais e gramaticais.

Outra evidência da orientação para o código é o consenso profissional de que toda língua é igualmente complexa (na estrutura) e igualmente funcional (no uso). Os leigos, porém, não pensam assim, e costumam ter ideias bastante fortes sobre o que é certo ou errado nas formas e usos linguísticos[5]. Na sociolinguística, os processos de *avaliação* (julgamentos do falante sobre as formas e usos de sua língua) são considerados na análise, e as *comunidades de fala* são concebidas como grupos que partilham julgamentos semelhantes, mas, não, o próprio código (ou seja, a comunidade de fala é reconhecida como social e linguisticamente estratificada)[6]. No entanto, a adesão do investigador à tese da igualdade entre os códigos, não permite que ele comungue das ideias do falante, sendo essa uma instância em que o conhecimento (e as crenças) do linguista e as crenças (e o conhecimento) do falante não se intersectam. O que o falante *diz* de sua língua não faz parte do *saber* científico sobre a língua.

O PORTUGUÊS BRASILEIRO

A língua portuguesa no Brasil tem uma história de tensão social entre dois modos de falar: a língua materna da maioria dos brasileiros, e a língua oficial, um conjunto mais ou menos homogêneo de recursos linguísticos, que, apesar de não configurar um vernáculo, sempre esteve à disposição da população mais favorecida economicamente. Essa clivagem tem raízes, de um lado, na adoção da norma europeia pelas classes altas, na ligação dessa variedade com a escrita (amparada por todo um arsenal ideológico, de gramáticas e dicionários a teorias acadêmicas) e na ligação dessa variedade

4 Uma crítica da análise da conversação e da análise crítica do discurso, quanto aos contextos que essas linhas de investigação negligenciam encontra-se em Blommaert (2008).

5 RAJAGOPALAN, 2008

6 LUCCHESI, 2012

com contextos mais urbanos, em oposição ao campo ou ao interior do país[7]. De outro lado, há a deriva histórica do português europeu não padrão em solo brasileiro, em um contexto nacional multilíngue, aprendido como segunda língua por povos de várias matrizes étnicas, inclusive europeias[8]. Essa "assimilação imperfeita" do português foi realizada sob condições de opressão, genocídio, servidão, e outras relações associais vividas pelos povos indígenas e pelos africanos escravizados e seus descendentes.

O complexo linguístico resultante, a que hoje chamamos português brasileiro (ou PB, com estatuto pleno de *língua* no país, apesar de não reconhecido na Constituição), vem sendo pesquisado enquanto um conjunto de subsistemas, em que são descritivamente relevantes as suas variações diatópica (regional), diastrática (de grupo social) e diafásica (de estilo), principalmente nas áreas da dialetologia e da sociolinguística.

Ao reconhecer a heterogeneidade da língua em uso, os linguistas assumem uma postura crítica em relação à irrealidade da norma padrão vigente no Brasil (principalmente no sistema de ensino); ao mesmo tempo em que reconhecem a funcionalidade dos vernáculos enquanto "sistemas em uso". A atitude geral é reconhecer, ao lado de uma *norma subjetiva*, (irreal, imposta e ideologicamente orientada), uma *norma objetiva*, efetivamente utilizada pela população[9]. Como a norma objetiva é, ela mesma, um conjunto de falares, permanece a discussão sobre a língua a ser utilizada na escola e outras relações institucionais em território nacional.

As propostas vão desde defender a normatização a partir das variedades cultas (mais realista quanto ao uso, mas ainda legitimada por suas relações com a escrita e o poder), passando por um "bilinguismo funcional" (em que a variedade normatizada é tratada como segunda língua), até o abandono da preocupação com a norma, com o argumento de que já existem mecanismos reguladores (isto é, unificadores) na sociedade[10]. Em todas essas propostas de solução do problema (pluri)linguístico há uma ligação entre a atenção ao código linguístico enquanto empreendimento científico e a ideologia da língua nacional enquanto construto social necessário.

7 MATTOS E SILVA, 2004; NOLL, 2008.

8 NARO e SCHERRE, 2007.

9 LUCCHESI, 2012.

10 FARACO, 2008; FARACO, 2012; LUCCHESI, 2012.

No primeiro caso, reconhecer a heterogeneidade da língua não impede (ao contrário, reforça) que se busquem mecanismos explicativos unificadores e que permitam visualizar os subsistemas envolvidos como códigos coerentes em si mesmos e com fronteiras nítidas. No segundo caso, reconhecer a estratificação linguística da sociedade não impede (ao contrário, reforça) que se busquem mecanismos institucionais reguladores, concentrando a maioria das funções sociais da língua em um código normatizado, relegando aos demais falares funções periféricas ou de alcance local.

Normas não escritas e encontros interétnicos

Se o que nos propomos é investigar a diversidade linguística, e as evidências apontam para uma *deforestación linguística,* nos termos de Bartolomeu Melià[11], com efeitos perversos na vida de milhões de pessoas, a postura do investigador isento é questionável, e de fato, muitos linguistas vêm se posicionando sobre as necessidades de intervenção e planificação cientificamente orientadas. A descrição e a gramaticização de línguas minoritárias tem ajudado a revitalizá-las, ampliando seus contextos de uso e beneficiando os seus falantes.

Mas se a identificação de um código abstrato com uma comunidade de fala pode ajudar uma língua minoritária na economia linguística nacional (como aconteceu com o baniwa, língua indígena que hoje é cooficial no município de São Gabriel da Cachoeira), dificilmente isso ocorrerá com vernáculos identificados com o Português Brasileiro. O processo de distinção requer que o falante apresente um sistema linguístico igualmente diferenciado em seus componentes gramaticais e lexicais. Pequenos desvios nos componentes, ou desvios em poucos componentes serão tratados como *variantes* a partir de um sistema abstrato mais abrangente. A divisão do código em subsistemas (orbitando o núcleo duro do sistema, que é a norma, consensual na comunidade de fala) e a postulação de um código variável, ou seja, o fracionamento de uma língua (abstrata) em suas variedades (concretas) não oferece suporte conceitual para legitimar um vernáculo enquanto *língua* e, muito menos, considerar o conjunto de seus falantes como uma comunidade de fala de pleno direito.

Gnerre, citando Gramsci[12], lembra-nos que à *gramática normativa escrita* (cujas origens históricas coincidem com a atenção do saber linguístico ao

11 MELIÀ, 2013,

12 GNERRE, 2009

código), corresponde uma gramática normativa *não escrita*, que envolve todo um complexo de atitudes e posturas relegadas como paralinguísticas, mas que são cruciais para barrar o acesso de certas comunidades de fala (exatamente por não serem reconhecidas como tal) aos recursos linguísticos legitimados nas relações de poder.

A *deforestación* de que fala Melià não é exatamente uma metáfora. Não é coincidência que, na história do processo de colonização da América, e do Brasil em particular, cada evento de ocupação civilizadora dos espaços indígenas de convivência, tenham se rompido possibilidades de interação linguísticas próprias daquelas comunidades. Essa ruptura se dá com a imposição de novos modos de dizer, de "apontar juntos"[13] para o mundo, que não se resumem na manipulação de signos codificados "na língua".

Uma etnia, ou seja, um agrupamento humano que se identifica e é identificado pelas comunidades de entorno como um povo distinto, não depende de exibir um código linguístico pré-determinado como condição para a identificação. O processo identitário se dá nas práticas interacionais, que são, além de multimodais (utilizam ou podem utilizar variados recursos expressivos: sinestésicos, posturais, entre outros)[14] constitutivamente plurilíngues, ou ainda, híbridas, inacabadas, no sentido em que é nas práticas interacionais (e não previamente) que os falantes irão decidir quais e como os recursos disponíveis contarão como "linguísticos"[15].

Um dos resultados dos processos brasileiros de *deforestación* colonial e pós-colonial foi a continuidade dos processos de identificação étnica, mesmo nos casos em que uma ou mais das comunidades em contato perderam sua "língua originária", ou seja, o código linguístico tal como definido em termos de sua coerência enquanto sistema de componentes lexicais e gramaticais. A visualização desses processos interacionais, enquanto encontros linguísticos plenos, depende de abandonarmos a definição gramatical do "linguístico", devolvendo à linguagem o seu caráter processual, e, nessas condições, gerativo das regularidades observadas, inclusive as regularidades gramaticais. O que chamo de *espaço relacional da linguagem*[16] é o espaço de coordenação da ação entre dois ou mais falantes,

13 TOMASELLO, 2003.

14 MONDADA, 2008

15 SIGNORINI, 2012

16 VIANNA, 2011; VIANNA, 2015

independente do código que utilizam, e onde são mobilizados os recursos expressivos disponíveis na interação.

Para isso, é preciso também abandonar a distinção entre linguístico e extralinguístico na definição prévia desses recursos, cabendo ao falante, enquanto participante das ações coordenadas, "escutar" ou não como linguístico os recursos mobilizados no processo interacional.

A constituição do domínio linguístico

Os cientistas sociais resistem a explicações biológicas, entendendo que tais explicações são reducionistas, ignorando as dinâmicas próprias das relações culturais humanas. No entanto, o fenômeno social implica, para que ocorra, a participação de dois ou mais organismos, colocando-se então como um fenômeno pertinente ao vivo e ao viver. Essa constatação não exige a utilização de mecanismos explicativos determinísticos, genéticos ou semelhantes. Em particular, com o arcabouço conceitual da escola conhecida como Biologia do Conhecer[17], podemos fazer referência à participação de um organismo na constituição de uma dinâmica social e em um domínio linguístico, sem lançar mão de explicações determinísticas.

Em qualquer organismo, a sua *ontogenia* (o seu desenvolvimento, do nascimento até a morte), requer a conservação da adaptação como condição para a sua realização enquanto ser vivo. O organismo vive em contínuo *acoplamento estrutural* com o meio (independente de suas condições de existência) até a sua morte[18]. Como o fluir comportamental do ser vivo modula o curso de suas mudanças estruturais, o mesmo irá acontecer quando uma parte do meio com o qual o organismo interage é outro organismo. A diferença é que se trata, nesse caso, de um processo *coontogênico*, ou seja, o acoplamento estrutural de dois organismos na interação (em que a ontogenia de cada um dos organismos serve de meio para o viver do outro organismo).

Se a interação entre esses organismos é recorrente e recursiva, ou seja, se observamos uma história contínua de interações onde os novos comportamentos são incorporados a processos interacionais seguintes, podemos dizer que esses organismos estão em um *domínio linguístico*. O domínio linguístico é um domínio comportamental de ações coordenadas,

17 MATURANA e VARELA, 1980; MATURANA, 1997

18 MATURANA e MPODOZIS, 1992

consensuais, entre dois ou mais organismos. Sempre que houver um domínio linguístico, uma rede social pode ser formada como uma rede de interações consensuais e recursivas entre os membros de uma mesma comunidade de organismos, ou uma cultura.

Sendo assim, tanto a definição quanto a autodefinição de uma etnia são produtos de uma coordenação de ações de organismos, necessariamente humanos, participantes de uma rede de conversações[19]. Essa rede de conversações pode tanto envolver membros de uma mesma etnia como membros de etnias distintas (os encontros interétnicos), conservando consensualmente os elementos distintivos das duas etnias (ou seja, é conservada, na conversação, a distinção entre as duas etnias). Da mesma forma, durante a história de interações esses elementos distintivos podem desaparecer para um ou ambos os participantes da interação, desparecendo, assim, para um ou ambos, a distinção entre as comunidades étnicas.

Com relação à participação do código linguístico (a "língua" na tradição das ciências linguísticas) nos processos interacionais, devemos observar que nenhum elemento tradicionalmente descrito como expressivo da linguagem humana – um som, gesto, grafismo – faz parte, de antemão, da linguagem, pois esta é definida historicamente no processo coontogênico. Se há recursão, se no curso da interação determinado som, gesto ou grafismo é distinguido como um elemento na coordenação de ações consensuais, ele fará parte da linguagem na descrição do observador. O mesmo se dá com as regularidades percebidas na língua, como o léxico ou a sintaxe. É preciso fazer referência à história, ao curso de interações, para se dizer que uma palavra ou uma frase pertence à linguagem.

19 Não por haver habilidades cognitivas ou de qualquer natureza que limitem os membros de uma etnia a uma determinada espécie, mas por nos referirmos a *etnia* apenas no contexto do viver humano.

Referências

BLOMMAERT, Jan. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008. pp. 91-115

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São paulo: Parábola, 2008

FARACO. Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2012. pp. 35-55

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2012

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2012. pp. 57-83

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *Autopoiesis and cognition*. Dodrecht: Reidel, 1980

MATURANA, Humberto. Seres humanos individuais e fenômenos sociais humanos. In: MAGRO Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson, (orgs.). *Humberto Maturana: a ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997

MATURANA, Humberto; MPODOZIS, Jorge. *Origen de las especies por medio de la deriva natural*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 1992

MEDAWAR, Peter, *The art of the soluble*. London: Penguin, 1967

MELIÀ, Bartolomeu. La deforestación lingüística en el Paraguay: problemas y soluciones. In: RODRIGUES, José Maria (org.). *Políticas lingüísticas para la integración educativa y cultural en el Mercosur*. Ceaduc: Asunción, 2013. pp. 139-160

MONDADA, Lorenza. Relações entre espaço, linguagem, interação e cognição: uma perspectiva praxeológica. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008. pp. 67-90

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007

NOLL, Volker. *O português brasileiro: Formação e contrastes*. São Paulo: Globo, 2008

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguagem: o Santo Graal da linguística. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008. pp. 15-38

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização: Processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2012. pp. 85-121

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIANNA, Beto. Co-ontogenia: una aproximación sistémica al lenguaje. Revista de Antropología Iberoamericana. vol. 6, no. 2, Mayo-Agosto, 2011. pp. 135-158

VIANNA, Beto. Línguas minoritárias e minorizadas no brasil: por uma política linguística do falante. *Memórias Convención Internacional de Antropología - Anthropos 2015*. La Habana, 2015

Contribuições para uma Delimitação dos Direitos Linguísticos no Brasil

Ricardo Nascimento Abreu

Um olhar necessário sobre os direitos linguísticos no Brasil e suas implicações na formulação de políticas linguísticas

Professor efetivo do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe e líder do Grupo de Estudos em Políticas Linguísticas – GEPOL/DLEV/UFS. E-mail: tennascimento@gmail.com

É no século XXI, ainda que de forma bastante tardia, que, no Brasil, vem-se buscando encontrar formas de garantir os direitos dos falantes das línguas minoritárias e das comunidades linguísticas, além de salvaguardar o patrimônio cultural linguístico do país por meio de ações de grupos de estudiosos das políticas linguísticas, mescladas com o surgimento de algumas ações pontuais de cunho municipal, a exemplo da cooficialização de línguas, somadas a um esforço federal de construção de uma política de registro e salvaguarda da diversidade linguística nacional inaugurada pelo Decreto nº 7387/2010[1].

Um aspecto que ainda resta lacunoso neste movimento em prol da defesa dos direitos linguísticos, e com o qual intentamos contribuir com esta análise, diz respeito à delimitação destes direitos linguísticos no Brasil.

Falar em direitos linguísticos nos conduz, obrigatoriamente, para um debate que envolve dois aspectos das línguas que são intimamente ligados, porém envoltos em possibilidades de análise jurídicas distintas.

Entendemos que aquilo que se convencionou chamar de "direitos linguísticos" deva ser visto como gênero que se subdivide em duas espécies: um **direito das línguas**, que toma as **línguas como os objetos jurídicos a serem tutelados pelo Estado** e que é responsável, por exemplo, pela definição da(s) língua(s) oficial(ais) e que também é capaz de amparar a formulação de políticas de identificação, registro e salvaguarda do patrimônio linguístico brasileiro, reconhecendo-o como referência cultural do Brasil; e um **direito dos**

1 Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)

grupos linguísticos, em especial dos falantes das minorias linguísticas[2], que tem no **direito fundamental dos indivíduos e das comunidades de se expressarem nas suas próprias línguas o objeto jurídico a ser tutelado pelo Estado**, buscando, entre outros objetivos, a concretização da cidadania linguística dos falantes das línguas minoritárias (ou minorizadas).

Esta subdivisão conceitual torna-se deveras imprescindível para nortear as ações dos pesquisadores, das comunidades de falantes das línguas minoritárias e as intervenções estatais no campo das políticas linguísticas, pois, conforme demonstraremos a seguir, o direito das línguas e o direito dos grupos linguísticos possuem tratamento diverso, tanto no campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos, quanto no próprio ordenamento jurídico nacional, capitaneado pelo texto constitucional de 1988.

Para atingirmos tal intento, passemos a analisar cada uma das espécies de direito linguístico separadamente.

Direito das línguas

A relação entre os Estados e suas línguas sempre se fez latente na história da humanidade. Um sobrevoo sobre as legislações dos Estados modernos, por exemplo, seria certamente capaz de nos demonstrar como as sociedades ainda buscam fortemente o planejamento linguístico por meio da elaboração de leis que visam alterar o estatuto das línguas que coexistem nos limites do seu território.

Chamamos de direito das línguas o resultado da ação dos Estados Nacionais que, pela elaboração de instrumentos normativos, tomam as línguas em si mesmas como objetos juridicamente tutelados e que, pelo seu caráter majoritariamente de direito difuso, não têm o condão de promover direitos linguísticos imediatos aos indivíduos e grupos de usuários daquelas línguas.

Neste tópico, de forma bastante resumida, buscaremos ilustrar o conceito de direito das línguas por meio da análise de trechos da ação de planejamento linguístico capitaneada pelo Ministério da Cultura do Brasil e que visa instituir uma política de registro e salvaguarda da diversidade linguística nacional.

2 A expressão "direito dos grupos linguísticos", teria o condão de tratar dos direitos linguísticos dos falantes, tomados individualmente, e dos grupos minoritários e majoritários. Neste texto, daremos ênfase nos direitos dos grupos minoritários, conhecidos na literatura nacional e internacional como minorias linguísticas. Entendemos, entretanto, que os grupos falantes de línguas majoritárias também devem ser incluídos nos processos de planejamento (ou planificação) linguística.

A postura do Estado brasileiro, com a entrada em vigor do Decreto nº 7.387 de 09 de dezembro de 2010, aparenta demonstrar uma verdadeira guinada nos rumos das políticas linguísticas nacionais, pois estabelece dois elementos de suma importância para a materialização dos direitos linguísticos: o reconhecimento da prévia federalização dos direitos linguísticos e a distribuição de competência aos Estados, Municípios e Distrito Federal para legislar sobre as línguas minoritárias existentes em seus territórios, obrigando-os a promover políticas públicas de reconhecimento e valorização. Com isso, resolveu-se o bloqueio existente na Constituição de 1988 que, ao alçar a língua portuguesa à condição de idioma oficial do Brasil, no Artigo 13, posicionando-o topograficamente no rol dos direitos da nacionalidade, impunha certa leitura de impedimento legislativo dos demais entes, já que legislar que sobre os direitos de nacionalidade competem privativamente à União, conforme a cristalina leitura do Art. 22, XIII da CF/88.

O Art. 6º do Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010, apresenta-se como uma verdadeira **cláusula de abertura dos Direitos Linguísticos no ordenamento jurídico brasileiro**, pela qual poderá se chegará aos direitos dos grupos linguísticos pela via do direito das línguas. Melhor será se a sociedade, os politólogos das línguas e os agentes públicos diretamente envolvidos com a formulação de políticas linguísticas consigam pelo devido processo legislativo, que o decreto torne-se uma lei e que a redação deste artigo passe a vigorar com a seguinte redação: Art. 6º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios serão informados pelo Ministério da Cultura, em caso de inventário de alguma língua em seu território, para que possam promover políticas públicas de reconhecimento e valorização dessa língua, **bem como de garantia dos direitos linguísticos dos seus falantes[3].** A alteração transformaria esta futura lei num verdadeiro marco na história das políticas linguísticas no Brasil e possibilitaria ações mais eficazes tanto na salvaguarda da diversidade linguística brasileira, como na elaboração de legislações, principalmente no âmbito dos Estados e Municípios, que sejam capazes de garantir a materialização da cidadania linguística aos falantes das línguas minoritárias, tanto numa perspectiva individual, quanto coletiva. Retomaremos a questão dos direitos das minorias linguísticas no próximo item. Por enquanto, voltemos aos aspectos atinentes ao direito das línguas pela análise do Decreto nº 7.387/10.

3 A redação original do Art 6° do Decreto 7387/10 é: Art. 6o Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios serão informados pelo Ministério da Cultura, em caso de inventário de alguma língua em seu território, para que possam promover políticas públicas de reconhecimento e valorização.

Um forte aspecto que caracteriza o que estamos chamando de direito das línguas e que o diferencia do direito dos grupos linguísticos é o fato de que enquanto este tem uma vinculação de natureza jurídica de direito individual e coletivo, aquele tem como marca inequívoca a natureza jurídica majoritariamente de direito difuso. Prova disto é encontrada na transição entre os Arts. 2º e 3º do citado decreto em análise, no qual vemos que a condição imposta para que uma determinada língua passe a fazer parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) é que tenha relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira. Realizada esta exigência, a língua receberá o título de "Referência Cultural Brasileira" e, é neste momento que a língua inserida no inventário assume natureza jurídica difusa para o ordenamento jurídico brasileiro, pois, como patrimônio cultural do povo, pertencente a todos e, implica no fato de que, as ações e omissões que venham a causar dano a esta língua atingirão não somente os indivíduos e os grupos falantes do idioma, mas também todo e qualquer brasileiro, difusamente, pois configurará uma ameaça à integridade do patrimônio cultural do Brasil.

Direito dos grupos linguísticos

O direito dos grupos linguísticos no Brasil ainda vive a sua fase embrionária, carecendo de elaborações legislativas, hermenêuticas, doutrinárias e jurisprudenciais para que se possam estabelecer parâmetros que subsidiem a formulação de políticas linguísticas eficazes e que envolvam a participação da sociedade civil e dos entes federativos.

Para a realidade social e jurídica brasileira, uma pergunta acerca da questão do direito dos grupos linguísticos ainda é basilar: quais são os direitos linguísticos dos brasileiros, vistos sob uma perspectiva individual e coletiva? Somente a partir da resposta clara a esta pergunta, é que os rumos das políticas públicas poderão se nortear no Brasil. Entendemos que hoje, além de uma legislação esparsa e que, por vezes, presta um desserviço aos esforços de garantir direitos mínimos aos falantes das minorias linguísticas, é no Direito Internacional dos Direitos Humanos, em uma hermenêutica dos Direitos Fundamentais explícitos e implícitos contidos na CF/88 e na força normativa da constituição e dos seus princípios que se pode esquadrinhar um rol inicial de direitos a serem usufruídos principalmente pelas minorias linguísticas do Brasil.

Sem dúvida alguma, podemos apontar os instrumentos de Direito Internacional dos Direitos Humanos como as principais fontes para o estudo dos direitos das minorias linguísticas. Até mesmo a noção central do que viria a ser conceitualmente considerada como uma "minoria" pode ser resgatada nos esforços das Nações Unidas que, em 1995, criou um Grupo de Trabalho vinculado à Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias com vários objetivos[4], dentre eles, estabelecer os critérios definidores do que seria uma minoria.

> A descrição mais habitualmente utilizada de uma minoria num dado Estado pode ser resumida como um grupo não dominante de indivíduos que partilham certas características nacionais, étnicas, religiosas ou linguísticas, diferentes das características da maioria da população. Para além disso, tem sido defendido que a utilização de uma autodefinição, identificada como "a vontade dos membros dos grupos em questão de preservar as suas próprias características" e de serem aceitos como parte destes grupos pelos outros membros, juntamente com certos requisitos concretos e objetivos pode ser uma opção viável (ONU, 2008, 18).

A questão das minorias linguísticas aparece de forma recorrente em grande parte dos tratados internacionais cujo foco é a proteção dos Direitos Humanos. Assim temos, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo 2º destaca:

> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 2008, 06).

A Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, em seu artigo 4º nos diz que:

1. Os Estados adotarão as medidas necessárias a fim de garantir que as pessoas pertencentes a minorias possam exercer plena e eficazmente todos os seus direitos humanos e liberdades fundamentais, sem discriminação alguma e em plena igualdade perante a Lei.

4 Os objetivos são: analisar a promoção e realização prática da Declaração Universal dos Direitos Humanos; examinar possíveis soluções para os problemas que envolvam minorias, incluindo a promoção da compreensão recíproca entre as minorias e entre estas e os governos; e recomendar a adoção de novas medidas, conforme necessário para a promoção e proteção dos direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas.

2. Os Estados adotarão medidas para criar condições favoráveis a fim de que as pessoas pertencentes a minorias possam expressar suas características e desenvolver a sua cultura, idioma, religião, tradições e costumes, salvo em casos em que determinadas práticas violem a legislação nacional e sejam contrárias às normas internacionais.
3. Os Estados deverão adotar as medidas apropriadas de modo que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias possam ter oportunidades adequadas para aprender seu idioma materno ou para receber instruções em seu idioma materno.
4. Os Estados deverão adotar quando apropriado, medidas na esfera da educação, a fim de promover o conhecimento da história, das tradições, do idioma e da cultura das minorias em seu território. As pessoas pertencentes a minorias deverão ter oportunidades adequadas de adquirir conhecimentos sobre a sociedade em seu conjunto. (ONU, 2008, 09).

Este rápido levantamento não exaustivo dos principais instrumentos de defesa dos direitos das minorias linguísticas já é, de *per si*, revelador do quão evoluído está o debate sobre a matéria no âmbito internacional, já havendo, inclusive, um campo autônomo de estudos batizado como *Linguistic Human Rights*.

No âmbito do direito pátrio, entendemos que deve haver uma leitura mais produtiva da cláusula de abertura contida no Art. 5°, § 2° da CF/88, para que os direitos e as garantias contidos nos tratados internacionais dos quais o Brasil seja parte possam ser utilizados de forma mais contundente, para fins de defesa dos direitos dos grupos linguísticos minoritários. Além disso, outra discussão que não pode passar ao largo dos interesses daqueles que estudam as políticas linguísticas é a inserção do § 3º ao Art. 5° da CF/88, pela Emenda Constitucional nº 45/2004 que assegura que:

> § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (BRASIL, 1988, Art. 5º, § 3º).

Assim, todos os tratados internacionais que versem sobre questão de direitos humanos e que, portanto, interessam às minorias linguísticas, que forem aprovados pelo Congresso Nacional, conforme preconizado no dispositivo constitucional acima, terão aplicação imediata com força de emenda constitucional ingressando no rol dos direitos fundamentais.

O Direito Internacional dos Direitos Humanos torna-se o caminho mais produtivo e eficaz para que os ativistas das políticas linguísticas e as

próprias minorias linguísticas encontrem o embasamento jurídico necessário para elaboração de instrumentos que visem garantir os direitos linguísticos aos falantes dos grupos linguísticos minoritários. Entretanto, há ainda uma questão que merece atenção: como ficam os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos ratificados pelo Brasil antes da Emenda Constitucional n° 45 ou que, após a emenda, não foram aprovados com o quórum exigido no § 3° do Art. 5°, mas sim por maioria simples?

Sobre este ponto, o Supremo Tribunal Federal manifestou-se em 2008 entendendo que estes tratados não podem ser considerados equivalentes às emendas constitucionais, mas passarão a ter força de norma supralegal e, por esta ótica, estes tratados internacionais de direitos humanos serão dotados de uma força especial que os colocam em situação de superioridade em relação às leis infraconstitucionais tendo, por este caminho, a mesma importância normativa dos demais direitos fundamentais. Conforme lição de Marmelstein (2013), nessa situação, o tratado somente poderia ser revogado por expressa opção do constituinte derivado (por meio de emenda constitucional) ou de outro tratado ratificado posteriormente pelo Brasil.

Até a presente data, não houve tratado ou convenção internacional que verse sobre direitos linguísticos que tenha sido submetido ao regime normatizado pelo § 3° do Art. 5° da CF/88. Entretanto, o Estado brasileiro é signatário de um conjunto significativo de tratados e convenções que versam sobre tais direitos e que foram, todos eles, aprovados antes da alteração constitucional, gozando de status de norma supralegal e aptas para serem utilizadas na defesa das minorias linguísticas do país.

Exemplifiquemos tal fato através da análise de um instrumento de direito internacional de direitos humanos que foi incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro e que possui norma afeita às questões das minorias linguísticas.

O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos foi promulgado no Brasil através do Decreto n° 592, de 6 de julho de 1992 que, em seu Art. 1° prevê o seguinte: *Art. 1° O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, apenso por cópia ao presente decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém.*

No artigo 27 do referido pacto, há norma de direitos humanos e, portanto, de direitos fundamentais[5] que interessa diretamente à defesa dos direitos das minorias linguísticas nos seguintes termos:

> Art. 27. Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua. (ONU, 1966, s/n)

Não restam dúvidas, dessa forma, que a norma contida no Art. 27 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos configura-se como a enunciação do direito fundamental de falar a própria língua, no ordenamento jurídico pátrio.

A inserção dos princípios e normas contidas nos tratados internacionais, a nosso ver, trará novo fôlego para uma nova hermenêutica dos direitos fundamentais que possam ser utilizados para fins de proteção das línguas dos grupos minoritários.

Somando-se a este processo, entendemos que o fenômeno da constitucionalização do direito, que emerge com vigor na Constituição brasileira de 1988, colocando-a como centro do ordenamento jurídico e operando o que se convencionou chamar de filtragem constitucional, aliado ao fato de terem os princípios constitucionais adquirido força normativa e aplicabilidade imediata, podem contribuir sobremaneira para a elaboração de uma doutrina e, futuramente, de uma jurisprudência que entendam os direitos das minorias linguísticas de uma forma mais tangível.

> O reconhecimento de normatividade aos princípios e sua distinção qualitativa em relação às regras é um dos símbolos do pós-positivismo. Princípios não são, como as regras, comandos imediatamente descritivos de condutas específicas, mas sim normas que consagram determinados valores ou indicam fins públicos a serem realizados por diferentes meios. A definição do conteúdo de cláusulas como dignidade da pessoa humana, razoabilidade, solidariedade e eficiência também transfere para o intérprete uma dose importante de discricionariedade. Como se percebe claramente, a menor densidade jurídica de tais normas impede que dela se extraia, no seu relato abstrato, a solução completa das questões sobre as quais incidem.

5 Os conceitos de direitos humanos e direitos fundamentais estão sendo utilizados nesse texto referindo-se aos primeiros como normas que figuram nos instrumentos de direito internacional, enquanto que os últimos referem-se a estas normas quando positivadas internamente no ordenamento constitucional pátrio.

> Também aqui, portanto, impõe-se a atuação do intérprete na definição concreta de seu sentido e alcance. (BARROSO, 2007, 214).

A força normativa dos princípios constitucionais vem sendo utilizada para a defesa dos direitos de várias minorias, a exemplo das pessoas com deficiência e das pessoas pertencentes a grupos étnicos. Acredito que estamos vivenciando o momento no qual não tardará para que políticas de ações afirmativas, embasadas nos princípios da igualdade, da cidadania e da dignidade da pessoa humana, surjam no âmbito dos entes federativos com o fito primordial de conferir igualdade, garantir o pleno exercício da cidadania e salvaguardar a dignidade humana dos falantes das línguas minoritárias no Brasil.

Considerações finais

Após uma história que envolve gloticídios e esquecimentos, a situação plurilíngue do Estado brasileiro começa a ser reconhecida e discutida, não só na esfera da academia, mas também no âmbito de instituições responsáveis pela elaboração de políticas públicas linguísticas e, principalmente, no seio das comunidades de falantes de línguas originárias ou indígenas e de imigração, as chamadas minorias linguísticas do Brasil.

Os devastadores efeitos da crença no Estado monolíngue e a própria tessitura da Constituição brasileira de 1988, que apresentava um aparente bloqueio para o desenvolvimento de políticas linguísticas no âmbito dos Estados, Municípios e Distrito Federal, fez com que, de forma bastante tardia, o Brasil ingressasse no rol das nações que reconhecem a coexistência de línguas em seus territórios e que adotam políticas de garantias dos direitos linguísticos para sua população.

O modelo brasileiro de proteção da diversidade linguística, por meio dos direitos linguísticos, pode ser compreendido metaforicamente como um sistema bifásico no qual, por um lado, há um conjunto de ações que privilegia as línguas como bens jurídicos de natureza difusa a serem tutelados pelo Estado e, por outro, um viés que deve contemplar, como bem jurídico a ser tutelado, o direito dos falantes, vistos individualmente ou em grupo, de utilizarem as suas próprias línguas nas mais diversas situações sociais, oficiais ou não.

Referências bibliográficas

ABREU, Ricardo Nascimento. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. In. FREITAG, Raquel Meister Ko. *Tendências teórico-metodológicas da Sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Blucher. No prelo 2015.

BARROSO, Luís Roberto. *Curso de Direito Constitucional contemporâneo:* os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL, Decreto n° 7.387, de 09 de dezembro de 2010. Institui o inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2014.

_____, Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2014.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2010.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Vol 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

MARMELSTEIN. George. *Curso de Direitos Fundamentais*. São Paulo: Atlas, 2013.

MOURÃO. Henrique Augusto. *Patrimônio cultural como um bem difuso:* o Direito Ambiental brasileiro e a defesa dos interesses coletivos por organizações não governamentais. Belo Horizonte, Del Rey, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Direitos Humanos*: os direitos das minorias. Lisboa: Gabinete de documentação e Direito Comparado, 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos Direitos Fundamentais:* uma teoria dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SKUTNABB – KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Human Rights*: overcoming linguistic discrimination. Berlin; NewYork: Mouton de Gruyter, 1995.

SOUZA, Allan Rocha de. *Direitos Culturais no Brasil*. Rio de Janeiro, Beco do Azougue, 2012.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *A Constituição e o Supremo*. Brasília. Em <http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portalStfInternacional/portalStfSobreCorte_pt_br/anexo/constituicao_interpretada_pelo_STF.pdf> Acesso em: 25/10/2014.

Língua e Educação: Considerações sobre um Programa Político-Pedagógico voltado à Manutenção da Língua Pomerana no Espírito Santo

Sintia Bausen Küster

Mestrando Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Linha de pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Professores. Bolsista CAPES. Professora da Educação Básica da rede municipal de Santa Maria de Jetibá-ES. Coordenou o Proepo PROEPO entre 2005 a 2012. E-mail: sintiabk@gmail.com

O Brasil tem despertado para um movimento de promoção das línguas minoritárias, e nesse despertar as questões linguísticas ganharam iniciativas nas esferas federal, estadual e municipal. Entre elas, podemos destacar programas que se debruçam em respeitar essa pluralidade linguística em diferentes espaços como é o caso do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO), no Estado do Espírito Santo, Brasil. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é discutir aspectos da implementação do PROEPO como política educacional pública, envolvendo a parceria entre municípios capixabas que possuem um número expressivo de descendentes pomeranos. Trata-se de um programa que desenvolve um trabalho político e pedagógico de valorização e fortalecimento da língua oral e escrita pomerana, que tomou como ponto de partida a formação de professores bilíngues: pomerano/português. As ações de fortalecimento e valorização da língua e da cultura pomerana têm sido compreendidas como uma necessidade local que, além de resgatar aspectos históricos, contribui para elevar a autoestima dos/as estudantes, como também para o processo de identificação e (re)afirmação cultural deste povo, com importantes impactos na implementação de políticas culturais públicas. Entre as ações, podemos citar: a cooficialização da língua pomerana, o censo sociolinguístico, a elaboração de material didático na língua, os encontros pedagógicos, os seminários regionais, estadual e nacional, entre outros.

Palavras-chave: Pomeranos; Língua Pomerana; PROEPO.

Introdução

Nas últimas duas décadas, embora timidamente, o nosso país tem despertado para um movimento de promoção de políticas das línguas minoritárias em seu território. Nessa nova configuração comunitária que acentua a valorização das línguas minoritárias e reconhece a existência da diversidade linguística, pode-se afirmar, que essa nova proposta se opõe às práticas monolíngues que perduraram por anos na sociedade brasileira e tem aclamado pesquisadores dispostos a olhar de perto estas questões, afinal "o monolinguismo de nascimento é considerado como a situação normal e, portanto, a mais estudada. As outras situações são vistas, de certo modo, como anomalias devido às circunstâncias, não como um tema privilegiado para a pesquisa" (FERREIRO, 2013, p.40).

Atrelado ao movimento local e global de (re)afirmação identitária, é efetivado em 2005 o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo PROEPO), uma parceria interinstitucional composta por cinco municípios do Espírito Santo. Neste texto destacaremos a experiência do programa implementado em Santa Maria de Jetibá-ES, evidenciando o trabalho pedagógico nas escolas e as ações locais que desencadearam a instituição de políticas públicas, com o intuito de garantir o direito à alteridade dos pomeranos.

As informações e análises contidas no trabalho são frutos de experiência profissional e de pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A continuidade de investigações voltadas à questão multicultural respalda-se no reconhecimento de que estamos inevitavelmente implicados em suas práticas e que não se trata de superestimar a dimensão cultural e desvinculá-la da problemática da desigualdade e da exclusão social, nem de subestimá-la como um subproduto desta realidade. "O importante é, tendo presente a configuração político-social e ideológica do momento, não negar a especificidade da problemática cultural nem considerá-la de modo isolado e autocentrado" (CANDAU, 2005, p. 13).

Um pouco da História, Cultura e Língua Pomerana

Os pomeranos chegaram ao Brasil a partir de 1859, originários da Pomerânia, localizada nas planícies do Mar Báltico. No período da imigração, a Pomerânia estava sob o domínio da Prússia, hoje esse território pertence

à Polônia (ROELKE, 1996). Vieram em busca de melhores condições de vida; estabeleceram-se no sul do país e nas regiões montanhosas do Espírito Santo. Posteriormente, migraram para Minas Gerais, Paraná e Rondônia. Estima-se que há 300 mil descendentes no país. Ricos em tradições, aqui recriaram seu modo de vida camponesa e, mesmo sendo imputados a negar sua língua materna, resistiram contra a ameaça de perda da alteridade e das diferenças linguísticas e culturais.

De acordo com Tressmann (2005), a língua pomerana pertence à família linguística germânica (ocidental) e à subfamília baixo-saxão (oriental). Portanto, a língua pomerana, é uma língua de imigração, com *status* de língua minoritária, na sua relação com a língua oficial – o português.

Santa Maria de Jetibá, localizado na região Centro-Serrana do Estado do Espírito Santo, é identificado como o município mais pomerano do Brasil (PMSMJ,2015), e também considerado um dos núcleos mais populosos do povo pomerano no mundo, embora, conforme informações obtidas no *Pommersches Landesmuseum*[1], em Greifswald, na Alemanha, a maior leva de imigrantes tenha migrado para os Estados Unidos e Austrália. Dados preliminares do censo sociolinguístico realizado pela PMSMJ/IPOL (2012) indicam que 73% da população de Santa Maria de Jetibá se identifica como pomerana, e desses, 78% são falantes da língua pomerana.

Percurso histórico da experiência do Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo)

O processo de construção do Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo PROEPO) encontra-se intimamente ligado à questão multicultural que nos últimos anos adquire cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitividade, em âmbito local e global, face também ao movimento de estudiosos que voltam sua atenção ao problema da extinção de línguas minoritárias e a urgência de intervenções de políticas públicas para garantir sua sobrevivência e vitalidade.

Conforme consta em arquivos antigos da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, o PROEPO foi articulado desde 1991[2], a partir de preocupações de pais, mães, membros das comunidades,

1 Visita acadêmica realizada, em abril de 2014, por membros do grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

2 As primeiras ideias propostas encontram-se rascunhadas e arquivadas em documentos antigos que datam o ano de 1991; porém, o PROEPO foi efetivado somente em 2005.

professores, pesquisadores etc. Teve como motivação inicial as dificuldades enfrentadas pelas crianças de origem pomerana durante a escolarização, principalmente nas séries iniciais, ao ingressarem falando somente a sua língua materna. Entre as dificuldades mais preocupantes em relação à escolarização desses estudantes, destacavam-se: o alto índice de reprovação, professoras que não falavam pomerano, subestimação da capacidade de aprendizagem dos alunos pomeranos, exclusão dos alunos das práticas escolares por não serem compreendidos em sua língua e nem compreenderem a língua portuguesa levando essas crianças a serem extremamente tímidas.

Pesquisas realizadas por Mian (1993), Weber (1998), Siller (1999), Ramlow (2004), Tressmann (2005) e Hartuwig (2011) registram que a prática de silenciamento e discriminação da cultura e da língua pomerana na escola trouxe consequências, como: dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, negação da identidade, vergonha, medo, insegurança nas mais diversas situações e ambientes sociais, sinalizando a necessidade de ações alternativas para a superação de problemas na educação escolar.

A escola em sua trajetória sempre esteve apta a trabalhar com sujeitos prontos, fixos, acabados, com certezas e saberes imutáveis. Mesmo recebendo crianças com suas especificidades linguísticas e culturais, como é o caso das crianças descendentes de pomeranos, a escola as recebeu e talvez ainda as receba negligenciando essas diferenças, tentando agregar todos, a uma cultura e a uma língua geral ou nacional, o que é uma provável consequência da ideologia imposta pelo Governo Getúlio Vargas por meio da campanha de nacionalização do ensino no ano de 1937.

É nesse contexto de inquietações sobre a diferença ou o anseio pelo direito à diferença, que pesquisadores e professores em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação de cinco municípios capixabas, quais sejam: Laranja da Terra, Domingos Martins, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão, consolidaram em 2005, o PROEPO, por meio de parceria interinstitucional[3], como uma política de educação em prol da valorização e o fortalecimento da cultura e a língua oral e escrita pomerana.

3 Até 2009, não existia um documento oficial de parceria entre os municípios. O documento "Termo de Parceria" foi celebrado em junho de 2009, e nele estão previstos os compromissos éticos, funções dos envolvidos e, sobretudo, assegura-se o compromisso das prefeituras em dar sustentabilidade e estabilidade ao programa. Em 2014, o documento foi reformulado com a adesão de mais dois municípios, Itarana e Afonso Cláudio, como parceiros do programa.

O PROEPO tem como objetivo geral desenvolver nas escolas públicas um programa pedagógico que valorize e fortaleça a cultura e a língua pomerana, representadas por meio da língua oral e escrita, danças, religião, arquitetura e outras tradições.

Os objetivos específicos desse programa são:

> I - Introduzir uma educação intercultural bilíngue (pomerano e português);
>
> II- Desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita na língua pomerana;
>
> III - Compreender a importância da preservação da língua pomerana como veículo de transmissão cultural dos descendentes;
>
> IV - Proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização da sua língua materna e saberes tradicionais;
>
> V - Valorizar a língua pomerana como elemento fundamental da identidade sociocultural no ambiente escolar, promovendo a autoestima dos alunos;
>
> VI - Trabalhar a importância da língua pomerana e o modo de vida camponês como fatores de identidade étnica e cultural.

A partir dos objetivos traçados, em 2005, iniciou-se o projeto de formação continuada[4] para professores bilíngues pomerano/português e, só no ano seguinte, 2006[5], que o programa passou a ser desenvolvido de fato nas escolas por meio de aulas. Além do curso de formação mensal ofertado aos professores, anualmente, organiza-se um encontro intermunicipal, chamado de *Encontrão do PROEPO,* em que os docentes trocam experiências, expõem às vivências e práticas diárias do trabalho.

Quanto às estratégias de organização do PROEPO, cada município tem autonomia própria para o seu desenvolvimento, e isso ocorre devido às necessidades e peculiaridades locais. Em Santa Maria de Jetibá, o currículo é organizado para atender a rede municipal nas modalidades da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, amparado por meio da Lei nº 1376/2011 que dispõe sobre o ensino da língua pomerana nas escolas públicas municipais.

4 Nos últimos dois anos (2013 e 2014) não houve Formação Continuada do PROEPO devido a dificuldades enfrentadas para contratação de assessoria linguística. Somente no final de 2014, especificamente nos meses de novembro e dezembro, foram realizados três encontros de formação para professores ativos e inativos da rede pública municipal e estadual, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação/ SEDU, Escola de Serviço Público do Espírito Santo/Esesp e os municípios parceiros do programa. Lembrando que, no período em que não houve formação, os planejamentos semanais ocorreram normalmente.

5 Nesse ano também foram publicados o livro-texto em língua pomerana, *Upm Land – Up Pomerisch Sprak* (Na roça, em língua pomerana) e o Dicionário Pomerano-Português de autoria do pesquisador Ismael Tressmann, com auxílio financeiro do Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDU).

Atualmente, o PROEPO é desenvolvido por uma hora/aula semanal em todos os níveis de ensino da rede municipal, atendendo 48 escolas, com o envolvimento de 3.555 alunos e 21 professores[6] (Itinerantes – 15 / Sala regular – 06).

O Proepo como Movimento Político e Pedagógico de (Re)Afirmação Identitária e suas Conquistas

A partir da consolidação do PROEPO, novas racionalidades foram estudadas, difundidas e transformadas em propostas balizadoras de políticas públicas que visam garantir a reafirmação social e cultural. Sendo assim, reconheceu-se a necessidade de intervenções na língua, para além da escola.

Na oportunidade da nossa participação como representantes do município de Santa Maria de Jetibá, no Seminário de Registro do Livro das Línguas, realizado em março de 2003, em Brasília, tomou-se conhecimento, por meio do IPOL, sobre o processo de cooficialização de três línguas indígenas de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. A partir desse conhecimento, entendendo a importância de uma Lei que assegure aos falantes direitos em relação a sua língua, mas, acima de tudo, como um compromisso de manutenção e valorização da mesma, a prefeitura de Santa Maria de Jetibá contratou assessoria do IPOL para elaboração do parecer jurídico, acompanhamento do processo de cooficialização, bem como a realização de um censo linguístico no município.

Por meio do Decreto Municipal nº 203/2007 foi constituída a Comissão Municipal de Políticas Linguísticas, tendo representatividade de órgãos governamentais e não governamentais para discutir assuntos pertinentes à língua e, sobretudo, criar o entendimento sobre o processo de cooficialização.

O atendimento público na língua oficial e na língua pomerana já era uma política informal adotada por alguns segmentos públicos e privada do município. No entanto, torná-la oficial contribuiria efetivamente para o fortalecimento e a manutenção da língua de seus falantes, assegurando assim, sua vitalidade e permanência para as gerações futuras.

6 Em escolas multisseriadas em que o(a) professor(a) regente é bilíngue em pomerano/português ele(a) próprio(a) ministra a aula de pomerano. Entretanto, criou-se também a figura do(a) professor(a) itinerante que percorre várias escolas que não possuem professores bilíngues ou capacitados para ministrar essa aula. Já nos anos finais de Ensino Fundamental, existe um professor específico para a disciplina de Língua Pomerana.

Após dois anos de amplas discussões e debates, mediante o parecer jurídico que fundamenta a cooficialização e, posteriormente, a elaboração do Projeto de Lei, foi aprovada por unanimidade em junho de 2009, na câmara de vereadores a lei de cooficialização da língua pomerana, Lei nº 31/2009. A partir de então, o pomerano passou a ter um aparato jurídico de promoção da língua pomerana no município. No entanto, a referida lei ainda não está regulamentada.

Essa iniciativa nos municípios capixabas de cooficializar uma língua de imigração foi pioneira no Brasil, visto que, o primeiro município brasileiro a ter, além do português, outras línguas com o status de oficial foi São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, porém trata-se de línguas indígenas (Tukano, Baniwa e Nheengatu).

Santa Maria de Jetibá é o primeiro município também a realizar um censo linguístico[7]. O censo teve como objetivo levantar dados concretos das línguas faladas em seu território, a fim de constatar as individualidades linguísticas de cada comunidade, sua perda geracional, seu uso, sua veiculação e que fornecerá as informações necessárias para que o poder público possa converter a lei de cooficialização da língua pomerana em realidade, implantando políticas educacionais e culturais necessárias.

O reconhecimento e a valorização da língua, instauradas por meio de uma política da língua já podem ser observadas. Algumas evidências da democratização no uso de ambas as línguas já podem ser percebidas no município de Santa Maria de Jetibá, por meio de diferentes manifestações orais e escritas, observadas em placas de sinalização, panfletos bancários, *outdoor*, programas de rádio, grupos musicais, entre outros.

7 Os dados do censo ainda não foram divulgados por estar em fase negociação uma publicação detalhada da pesquisa entre a Prefeitura e o IPOL.

Fig. 01 – Manifestações escritas da língua pomerana em folhetos, placas, e *outdoors*

Fonte: arquivo pessoal.

Merece destaque também um importante evento, denominado PomerBR que é organizado através de cooperação mútua entre as regiões do Brasil. Esse evento surgiu com o intuito de provocar novos contatos, reunindo representantes das comunidades pomeranas do Brasil, para colocar em diálogo, centros de produção de saberes culturais pomeranos que nunca antes tinham entrado em contato e, assim, discutir ações que visam à promoção, à defesa, à pesquisa e o registro para o fomento e difusão da cultura e da língua pomerana no Brasil (THUM, 2013).

O PomerBR, iniciado em 2010, posterior a diálogos instaurados de agentes das comunidades do Espírito Santo e Rio Grande do Sul já está em sua quarta edição. Um importante documento emergiu como resultado desses encontros, a *Carta de Santa Maria*[8].

Considerações Finais

Podemos afirmar que as ações de (re)afirmação cultual desenvolvidas, desde a implantação do PROEPO até os dias atuais, representam importantes significados nas esferas educacional e política.

Em termos educacionais, Hartuwig (2011) afirma que a oportunidade do(a)s professores(as) pomeranos(as) planejarem sua prática pedagógica

8 A carta foi elaborada no II PomerBR realizado em Santa Maria de Jetibá-ES, e traz à sociedade brasileira um conjunto de princípios e de reivindicações resultantes dos debates promovidos no I PomerBR ocorrido em São Lourenço do Sul (RS) de 29 a 31/11/2011 e II PomerBR ocorrido de 14 a 16 de Junho de 2012 em Santa Maria de Jetibá. Nela, manifesta-se o explícito interesse de salvaguarda, registro, promoção e desenvolvimento sociocultural da cultura pomerana no Brasil.

com base em conhecimentos históricos, culturais e linguísticos próprios representa uma oportunidade de ruptura para com orientações que são planejadas e impostas por pessoas de fora do contexto local. O PROEPO se configura também como uma iniciativa que rompe com o modelo pedagógico baseado no paradigma da "privação cultural", em que aluno sempre é o problema, no qual a cultura do diferente é que não se adequa ao modelo hegemônico, ao modelo de cultura idealista elitista, em que o aluno é visto como o não civilizado, já a escola com a tarefa de civilizar, acaba excluindo e acentuando o preconceito. Portanto, o PROEPO é uma ação que considera a cultura dos(as) alunos(as) pomeranos(as).

Quanto à dimensão política das ações desencadeadas, os objetivos do PROEPO vão muito além daqueles que estão descritos, pois os pomeranos buscam o reconhecimento e garantia do direito de vivenciarem sua pomeraneidade. De acordo com Küster e Hartuwig (2010) aprender e estudar não se restringe, porém, para os pomeranos, à simples alfabetização ou à aquisição de conhecimentos sobre o mundo dos citadinos. A escola deve estar a serviço também da própria valorização da cultura pomerana, isto é, valorização da dinâmica constituição de sua identidade étnica e social.

A escola, entendida nessa acepção, emerge como um fórum de debates sociopolíticos, levando ao desencadeamento de novas formas de expressão e reivindicação da etnicidade, como uma estratégia de um grupo particular, no caso, os pomeranos do Espírito Santo.

A criação de políticas públicas que assegurem o direito ao reconhecimento e valorização da língua pomerana tem alcançado conquistas importantes que não têm sido consolidadas de forma estática, ao contrário, existem ainda muitas metas e etapas a serem vencidas.

A partir desse argumento, podemos inferir que, apesar dos debates sobre a necessidade de uma atenção diferenciada aos falantes da língua pomerana na educação surgirem no momento da onda de reformas educativas e constitucionais dos anos 1990 – as que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas públicas específicas para os indígenas e afrodescendentes – o PROEPO foi também um movimento instituído por uma vontade política local e que tem sido impulsionado pela criação de políticas públicas de reconhecimento da língua por parte do município.

Referências

CANDAU, Vera Maria. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERRREIRO, Emilia. *A diversidade de línguas e de escritas. In* O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa/ Emilia Ferreiro; tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

HARTUWIG, Adriana V. Guedes. *Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

_____; Schubert, Arlete; Küster, Sintia Bausen. *Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO: Considerações sobre um programa político-pedagógico voltado à manutenção da língua e da cultura pomerana no Espírito Santo.* Revista Pró-Discente, V.16, n,2 (2010) Disponível). Disponível em: http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5776. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

MIAN, Bernadete Gomes. *Educação de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ. *História.* Disponível em: http://www.pmsmj.es.gov.br/ . Acesso em: 22 fev. 2015.

RAMLOW, Leonardo. *Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectiva.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

RÖLKE, Helmar Reinhard. *Descobrindo raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da pomerânia.* Vitória: UFES, 1996.

SILLER, Rosali Rauta. *A constituição da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

TRESSMANN, Ismael. *Da sala de estar à sala de baile - Estudos etnolinguísticos de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo.*2005. Dissertação (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

Thum, Carmo. *Histórico do PomerBR.* Disponível em: http://www.pommerbrasil.com.br. Acesso em 08 de fevereiro de 2015.

WEBER, Merklein Gerlinde. *A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins.* 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

Palavras Ciganas

Nicolas Ramanush Leite

Síntese Histórica do Romani*:

O Romani é uma língua indo-europeia do ramo indo-ariana (ao qual pertencem, o Sânscrito, o Pali, e outras línguas indianas modernas, como Hindi, Punjabi, Bengali, Nepali...) e é falada na Europa desde o século XII.

Desde o século XVIII os linguistas descobriram uma estreita relação entre o Romani e as línguas da Índia. Principalmente entre o Rajastani e o Hindi.

Exemplo: (Hindi) "rupias" = dinheiro

(Romani) rupuno = prata

(Hindi) zhal = vá

(Romani) zha = vá

Romani, uma língua não territorial

O Romani esteve em contato com diferentes línguas: persa, armenia, grega, romena, entre tantas outras. Na Europa, o Romani se fragmentou em diversos dialetos que são classificados em quatro grandes grupos:

- Dialetos balcánicos (sudeste);
- Dialetos centrais;
- Dialetos do norte;
- Dialetos Vlax (leste).

A fragmentação territorial e diversidade dialetal fizeram do Romani uma das poucas línguas faladas por todo o mundo: América, China, Austrália, Europa e África. Mas também, impediram que o Romani fosse normatizado.

(*) Idioma não territorial pertencente aos grupos étnicos chamados genericamente de ciganos.

A oralidade no Romani

Nesse tipo de comunicação, o suporte da transmissão de experiência de A a B é a **fala**. Portanto, as lendas e os mitos representam o conteúdo realmente tradicional, enquanto a nossa história de povo cigano é marcada pela efemeridade das palavras ditas.

A Escrita do Romani

Esse tipo de comunicação desencadeia as três consequências seguintes:

- a palavra se separa da pessoa;
- o passado é separado do presente;
- a palavra se materializa, torna-se objeto do olhar, e possível de "produzir" por meio da escrita e "conservar" através da leitura.

A língua se torna um objeto exterior que se pode analisar.

A estrutura oracional do Romani segue o critério de **SVO** (sujeito, verbo, objeto), por exemplo: "**Me piav o mol tati" =** Eu bebo vinho quente.

O qualificativo

Adjetivo + substantivo (predominante no enunciado lógico)

noite escura = "kali riat"

rapaz bom = "lacho shavo"

menina bonita = "shukar shei"

E o mesmo ocorre quando a ênfase é dada ao qualificativo:

escura noite = "kali riat"

bom rapaz = "lacho shavo"

bonita menina "shukar shei"

Os três grupos étnicos, chamados de ciganos no Brasil são:

- os Calon (cerca de 500 mil);
- os Rom (cerca de 300 mil);
- os Sinte (poucas famílias).

Mapa Linguístico do Romani no Brasil

Lançado em 2009, este livro com 210 páginas apresenta vocabulário básico e uma proposta gramatical para o dialeto Romani-Sinte. É o primeiro livro do gênero a ser editado na América Latina.

Lançado em 2011, durante nossa participação no Seminário Internacional de Cultura Cigana, em Valência, Espanha. Este livro apresenta uma análise diacrônica entre o dialeto Caló, falado por ciganos espanhóis e o dialeto Calon, falado por ciganos brasileiros. Disponibilizado no Google livros.

Lançado em agosto 2014, com 387 páginas, este livro apresenta uma breve explicação histórica sobre origem e desenvolvimento do Romani, além de ser o único no mundo a apresentar conjugação verbal.

www.embaixadacigana.org.br

Relato de Experiência

Meu nome é ROBERTO ANTONIO AVES e vou apresentar um breve relato de minha trajetória de vida e de como cheguei ao momento atual.

Roberto Antonio Alves

Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Londrina e discente do curso de mestrado em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp Araraquara. E-mail: robert_alwes@hotmail.com

Fiquei surdo antes de completar um ano de idade devido ao uso de antibióticos. A minha família se preocupava porque eu não falava até os 3 anos de idade, levaram-me a um médico em São Paulo para saber o diagnóstico: a surdez. O médico orientou para que me colocassem numa escola especial para surdos e a fazer o treinamento especial de fala com uma professora particular.

Como éramos do interior do Paraná – Cruzeiro do Oeste – mudamos para Londrina para eu poder estudar numa escola de surdos, chamada Instituto Londrinense de Educação de Surdos, atualmente, denominado Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação dos Surdos – ILES.

O ILES não me aceitou por possuir apenas 3 anos de idade e o limite era a partir dos 7 anos. Então, me colocaram numa escola para crianças com dificuldades de aprendizagem, onde recebi estímulos precoces, aprendi a escrever e a ler, fazer contas de aritmética, desenhos, pintura, além de receber treinamento de fala.

A minha infância foi repleta de atenções, estimulação precoce e oralismo puro. Aos 7 anos de idade, ingressei-me no ILES, em que estudei da 1ª até a 5ª série do ensino fundamental. Foi lá que eu aprendi a usar os primeiros sinais de comunicação com os colegas surdos.

Antes de prosseguir com o meu relato, gostaria de falar um pouco sobre como surgiu o ILES.

Em 1959, a dona Rosalina Franciscon, diretora do Colégio Estadual Marcelino Champagnat emprestou duas salas para a realização de aulas especiais com alunos surdos. A partir daí, fundou-se o ILES. Como aumentou a procura de inclusão de mais alunos surdos, a d. Rosalina e o sr. Odécio Franciscon compraram um terreno nas proximidades do Aeroporto, começaram a construir o prédio do ILES por meio de donativos de parentes e de órgãos públicos. A obra do prédio do ILES foi concluída em 1970.

Saindo do ILES, já estava entrando na minha pré-adolescência, ingressei-me no Colégio Marista para complementar o curso fundamental e o colegial, convivendo com os colegas ouvintes.

Na fase da minha juventude, passei no primeiro vestibular de matemática na Universidade Estadual de Londrina (UEL), depois do primeiro semestre, acabei desistindo porque não me identifiquei como professor de matemática. Então fui ingressar no curso de graduação de arquitetura e urbanismo, pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina, concluindo em 1988. Apesar das dificuldades de comunicação e de entender os conteúdos de algumas matérias, naquela época não havia intérprete de Libras para me auxiliar no curso, reprovei em algumas matérias e atrasei uns 3 anos e meio para me formar.

Minha vida acadêmica foi difícil com o meu ingresso em escola do ensino regular comum porque, naquela época, os professores não tinham preparação de como lidar com um aluno surdo junto com os 39 alunos ouvintes, então passaram a me tratar como um deles. A minha luta começou quando percebi que precisaria me adaptar a esse novo meio, então sentava na primeira carteira para acompanhar a leitura labial dos professores. Em casa, arregacei as mangas para pegar os livros para me concentrar na leitura, procurando compreender o conteúdo das matérias.

Como eu já tinha aprendido o oralismo puro, comunicava pela língua oral com as pessoas. Na minha infância, antes de aprender a falar, usava apontamentos e gestos para me comunicar com a minha família. No ILES, foi por meio do convívio dos colegas surdos que aprendi a utilizar a língua de sinais, para me comunicar com eles. A partir dos 18 anos de idade, comecei a frequentar as comunidades surdas tais como a Associação dos Surdos de Londrina e a Pastoral dos Surdos de Londrina. Desde então, fui me aperfeiçoando no domínio da língua de sinais.

Em 1993, passei no concurso público da Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL) e fui nomeado como funcionário público da mesma, onde exercia a função de auxiliar de cadastro na área de engenharia e projeto em Londrina, Paraná.

Naquela época houve muita procura para eu dar aula de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Fiquei apaixonado e me interessei muito nessa área de Educação pelo fato de ministrar aulas de LIBRAS. Acabei me tornando

como instrutor de LIBRAS pelo convite do ILES para fazer este tipo de trabalho durante 5 anos para os alunos surdos do Ensino Médio.

Desde então, fui participar em vários Seminários e Congressos. Inclusive recebendo vários convites para ministrar aulas de LIBRAS nos finais de semana para as turmas de Pós-graduação nas diversas localidades diferentes.

Foi este trabalho que me incentivou a fazer o curso de graduação do Programa Especial de Formação Pedagógica em Letras/Língua Portuguesa e pós-graduação em Metodologia da Ação Docente e também em Educação Bilíngue para Surdos – Libras/Língua Portuguesa, com o objetivo de aperfeiçoar as minhas habilidades profissionais.

A minha formação superior é Arquitetura e Urbanismo e Programa Especial de Formação Pedagógica em Letras/Língua Portuguesa. Pós-graduação em Metodologia da Ação Docente e em Educação Bilíngüe para Surdos – Libras/Língua Portuguesa.

Atualmente, as universidades estão oferecendo curso de pós-graduação de Educação Especial na área de Surdez, possuindo a disciplina de Libras, dando oportunidades aos professores surdos para lecionarem a mesma.

Em 2007, fui aprovado no Exame Nacional de Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), nível superior, pelo MEC/UFSC

Em 2009, recebi o convite da União do Norte do Paraná (UNOPAR) para atuar como Professor de Libras para as turmas do curso de Pedagogia, Educação Física, Química e Letras.

Em 2012, passei no concurso público da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), fui nomeado como Professor de Magistério Superior da mesma e acabei saindo da UNOPAR e da COPEL, para ministrar aulas de Libras para as turmas do curso de Licenciatura de Química, Engenharia Ambiental, Engenharia de Materiais e Tecnologia de Alimentos na UTFPR.

No segundo semestre de 2014, passei na prova do exame de seleção para o curso de Mestrado em Educação Escolar da Universidade Estadual "Julio de Mesquita Filho" (UNESP, Araraquara – SP), e estou cursando duas disciplinas obrigatórias e duas optativas. Também, fui aprovado no Exame de Proficiência em Língua Estrangeira: Espanhol, ocorrido nesse mês de outubro.

Apesar das dificuldades de compreensão durante a aula por falta de intérprete de Libras – uma vez que a Assessoria Jurídica da Reitoria da UNESP se nega a contratar, argumentando que a lei não exige intérprete em cursos de pós-graduação – procuro ser persistente e batalhar nos estudos, e graças à solidariedade dos colegas e professores, irei até o final do curso, se Deus quiser.

Sou casado com a Helaine, que também é surda e nos conhecemos na Escola do ILES. Namoramos e casamos em 1983, tivemos um casal de filhos, a primeira se chama Caroline e o segundo Thiago. Os dois são bilíngues por conviver com as duas línguas: LIBRAS e a Língua Portuguesa.

Hoje percebo quanto foi grande o sacrifício que meus pais fizeram para que eu tivesse uma boa educação e preparação para entrar na vida adulta, e me integrar na vida social a fim de me tornar um bom cidadão. Foi por eles que eu adquiri o espírito de luta.

Formação de Pesquisadores Falantes de Línguas Minoritárias: valorização da linguagem, cultura e culinária Xokleng/Laklãnõ.

Txulunh Natiéli Favénh Gakran

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. txulunh@gmail.com

O povo Xokleng/Laklãnõ habita a Terra Indígena Laklãnõ, localizada no Estado de Santa Catarina. São falantes da língua Xokleng, da família linguística Jê Meridional, do tronco Macro-Jê. O presente artigo trata de aspectos da história e cultura deste povo, sobre os conhecimentos tradicionais acerca da culinária e das experiências e preconceitos vividos pela autora.

Alguns Aspectos de Conservação de Alimentos dos Xokleng/Laklãnõ

Como membro do povo Xokleng/Laklãnõ, quero compartilhar minha experiência como acadêmica indígena na universidade, buscando conhecimentos como proposta de, junto ao povo a qual pertenço, auxiliá-lo nos registros das histórias, linguagem e culinária. Enquanto indígena, é um grande desafio estudar em uma instituição federal. Esse desafio vai além das salas de aula. A partir do momento em que me identifico como membro de uma 'minoria étnica', preciso ser forte para suportar as consequências e preconceitos sofridos. Eu bato no peito e tenho orgulho em ser indígena e ingressar numa universidade por meio de politicas de ações afirmativas e, mesmo tendo a certeza de que não sou vista com bons olhos por uma elite que prega a meritocracia, acredito que vou vencer.

Com esta projeção de vencer as barreiras e os preconceitos, quero compartilhar com o leitor uma pequena parte da minha pesquisa que está em andamento. Como futura nutricionista, pesquiso a forma como os Xokleng/Laklãnõ veem o mundo, como interagem uns com os outros e com a natureza e de onde tiram o seu próprio sustento. Acredito que a

culinária é patrimônio imaterial desta nação indígena, como de qualquer outra sociedade no mundo.

Neste sentido, apresento alguns aspectos da nutrição adotados pelo meu povo no "tempo do mato", quando, mesmo com poucos artefatos para o preparo e para o armazenamento dos alimentos, mantinham-se fortes e saudáveis. A expressão "no tempo do mato" é a forma utilizada para nos referirmos ao ambiente no qual viviam meus ancestrais antes de estarem confinados nos limites estreitos de uma área demarcada como terra indígena. No passado distante, os Xokleng/Laklãnõ eram povo migrante, pois se deslocavam no verão para o litoral e no inverno para a serra catarinense e paranaense. Vale frisar, a utilização da expressão migrante deve-se ao fato de que eles se deslocavam sabendo para onde iam, orientados pelo 'sol', por isso La-klã-nõ ou povo que são 'clã' do sol.

Forma de Armazenar os Alimentos Tradicionais

Por ser um povo migrante, os Xokleng/Laklãnõ tinham seus hábitos alimentares estabelecidos pelo local onde se encontravam. Assim, a cada ano, quando migravam do planalto para o litoral e do litoral para o planalto, faziam-no por questões relacionadas aos alimentos disponíveis, tendo o milho como alimento principal, estando sempre presente, o peixe presente no litoral, e o pinhão com carne de caça, nas serras. O milho e o pinhão eram armazenados num cesto e enterrados num banhado devido a sua baixa temperatura, que os mantinham conservados por mais tempo.

Os relatos dos anciãos sobre como eram preparados os alimentos e as bebidas tradicionais são reveladores quanto às possibilidades humanas de resolver situações limites de conservação dos alimentos.

Sob este aspecto, considero muito relevante não apenas registrar quais são os alimentos e bebidas tradicionais, mas também caracterizá-los como uma forma de patrimônio imaterial deste povo. Para que este registro aconteça, minha missão é, depois de formada, retornar junto ao meu povo para colocar em prática os conhecimentos adquiridos de modo que os jovens Xokleng/Laklãnõ possam ter acesso aos saberes tradicionais. Acredito que, desta forma, a comunidade poderá ter a oportunidade de manusear e ler como era a forma usada pelos nossos ancestrais de armazenar e de preparar os alimentos e, assim, mantê-la viva.

A Espiritualidade dos Alimentos

A alimentação possui uma linguagem própria para o povo Xokleng/Laklãnõ. Por essa razão, uma de suas maiores características é a de transformar uma necessidade humana em algo que integre um grupo social, pois, para nós, o significado do alimento é sagrado e todo conhecimento sobre tal é uma rica herança passada de geração a geração por meio de histórias e cosmologias do povo.

Quando falamos em conservação da língua, das histórias e da cosmologia, levamos em consideração todos os aspectos, como o ritual de se alimentar e de preparar o alimento. Tudo isso carrega consigo mais que simples ingredientes, porque nós, os Xokleng\Laklãnõ, carregamos junto a isso uma história milenar. A natureza para nós é sagrada, seus frutos são mais que sagrados e tudo que provém de suas raízes é suficiente para vivermos. A natureza faz parte de nós, como um pedaço de nosso corpo. Logo, não somos donos da natureza, mas sim parte dela e devemos respeitá-la acima de tudo.

A Modificação e Valorização dos Alimentos Tradicionais

A alimentação foi drasticamente modificada no pós-contato, pois a imposição de uma cultura diferente influenciou todos os aspectos. A opressão a que os Xokleng/Laklãnõ foram submetidos fez com que a sabedoria sobre as terras e seus afins parecesse algo tolo e dispensável, era como se fosse preciso domesticá-los e torná-los "gente". As consequências a que isso levou foram tristes, resultando na morte de pessoas por doenças antes desconhecidas e na cultura sendo sufocada até que pouco restasse.

Quando se fala em valorização de uma língua ou linguagem está se falando de crenças e de cultura, na qual a culinária tradicional está inclusa, pois dela provém ricas histórias.

Ao ver que aos Xokleng/Laklãnõ foi imposta uma cultura diferente, passei a refletir sobre o quanto estamos submetidos a ela. Isso me fez buscar um conhecimento acadêmico na área da alimentação que proporcionará não só para mim, mas para meu povo, uma nova visão sobre o que é saudável, incluindo os antigos costumes, como plantio, pesca, caça, de modo que o

consumo de produtos industrializados seja menor. Outro projeto é o de conscientizar o povo quanto ao consumo de alimentos com agrotóxico, incentivando o consumo de alimentos da terra, o mais natural possível.

Assim, espero ajudar a criar um projeto junto com a comunidade de articulação com os órgãos públicos federais e estaduais para tentar sanar o consumo de alimentos com agrotóxico, este é o grande causador de graves doenças que levam à morte prematura das pessoas na comunidade. É muito preocupante esta situação. Penso que nessas horas os parentes poderão contar com a minha ajuda.

Considerações Finais

Como futura nutricionista, considerei importante compartilhar com o público esta pequena parte da minha pesquisa sobre os Xokleng/Laklãnõ. Neste sentido, apresentei alguns aspectos da nutrição adotada pelo povo no "tempo do mato", a espiritualidade dos alimentos e a forma de armazenamento para que durassem mais tempo. Desta forma acredito que haverá mais pesquisa nesta área sobre a culinária indígena, tão pouco estudada pela academia.

Bibliografia

CUNHA, Lauro Pereira da. **Índios Xokleng e Colonos no Litoral Norte do Rio Grande do Sul** (Século XIX)/ Lauro Pereira da Cunha. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

GAKRAN, Nanblá. **Educação Escolar na Comunidade Xokleng**. Monografia de Graduação. UNIVALI, 2000.

GAKRAN, Nanblá. **Estudo da Morfossintaxe da Língua Laklãnõ/Xokleng Jê.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2005.

HANKE, Wanda. **Los índios Botocudos de Santa Catarina, Brasil**. *Arquivos do Museu Paranaense*. Curitiba, vol. 6, pgs. 45-60, 99-106.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Os Índios Xokleng: Memória Visual**. Florianópolis: Editora da UNIVALI/Editora da UFSC, 1997.

URBAN, Greg. *The Semiotics fo two Speech Styles in Shokleng*. In Elizabeth Mertz and Richard J. Permentier (Eds.), **Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Prespectives**. New York: Academic Press, 1985.

Produção e gestão do conhecimento sobre a diversidade linguística

Diversidad Cultural y Lingüística De Colombia, Políticas Públicas y Proyectos para su Fortalecimiento y Protección

Yolanda Bodnar

Investigadora Docente Universidad Externado de Colombia, Área de Demografía y Estudios de Población, Línea Dinámica Demográfica y Programa Transversal de Lingüística y Ecología de las lenguas, Proyecto, Los Pueblos Étnicos de Colombia. E Mail: yolanda.bodnar@gmail.com

Resumen: Este artículo tiene como objetivos presentar la diversidad cultural y lingüística de Colombia, la Política de Protección de las Lenguas Nativas, y los Autodiagnósticos Sociolingüísticos encaminados hacia el fortalecimiento y revaloración de las lenguas, realizados en ese marco hasta la fecha.

Colombia cuenta una superficie total de 2'129.748 km², de los cuales 1'141.748 km² corresponden a su territorio continental y 988.000 km² a su extensión marítima. En términos de volumen poblacional según el último censo de 2005, Colombia tenía una población total de 40'607.408 personas (DANE: 2005)[1]. Su diversidad cultural la representan más de 90 pueblos diferentes a la sociedad hegemónica, agrupados en cuatro etnias principales: indígenas (3,4% del total poblacional); raizales (0,05% del total); afrocolombianos o afrodescendientes (10,55% del total), y, Rrom o Gitanos (0,01% del total) y en todo el territorio nacional unas 850.000 personas pertenecientes a los pueblos étnicos hablan 68 idiomas, además de una serie de dialectos.

A partir de la Constitución Política Nacional (CPN: 1991), Colombia se reconoce como país multicultural y plurilingüe (Art. 7) e involucra una serie de artículos encaminados al realce y la preservación de los pueblos étnicos. En 2008 el Ministerio de Cultura diseñó una Política de Protección de la Diversidad Etnolingüística de los Pueblos Étnicos, derivada de dicha carta constitucional.

Como instrumentos de la política se definieron: (1) La Ley de Lenguas Nativas (1381 de 2010), (2) Un Autodiagnóstico Sociolingüístico sobre el

1 De acuerdo con las proyecciones de población, Colombia cuenta actualmente con alrededor de 47 millones de habitantes (2015, DANE).

estado de vitalidad de las lenguas de los pueblos étnicos, y, (3) Planes de salvaguarda de las lenguas definidos por los mismos pueblos.

El Autodiagnóstico Sociolingüístico sobre el estado de vitalidad de las lenguas de los pueblos étnicos se ha venido realizando desde 2008 a la fecha a través de una encuesta, cuyos objetivos, contenido y procedimientos de recolección de la información fueron concertados con representantes de los diversos pueblos étnicos y se han venido llevando a cabo con su plena participación. En la actualidad se dispone de información confiable sobre el estado de vitalidad de 17 lenguas de los pueblos étnicos de Colombia, cubriendo unas 400.000 personas, cuyos resultados han dado lugar a la concreción de planes de Salvaguarda de las mismas.

Palabras clave: Diversidad cultural y lingüística, Política de Protección, Autodiagnóstico Sociolingüístico, encuesta soiolingüística.

La diversidad cultural, riqueza y vulnerabilidad

Las culturas son importantes por las múltiples posibilidades que cada una involucra al dar sentido a la existencia a través de sus conocimientos y saberes, configurar su mundo de acuerdo con su entorno y procurar su supervivencia a través de sus propias organizaciones, he ahí su riqueza[2].

Colombia se distingue por poseer una gran variedad de culturas distintas a la hegemónica –más de 90-, e idiomas -68 en total- y se hallan agrupadas en cuatro poblaciones étnicas, a saber:

- Pueblos indígenas que en la actualidad oscilan entre 84 y 87 (1'378.884 personas, DANE: 2005) (reconocidos por Ley 21 de 1991/ Convenio 169 de la OIT de 1989).

2 Sobre la conceptualización de cultura, ver también: Bodnar, Y., 2011, "El proceso de educación formal en los pueblos indígenas en Colombia", Proyecto de Investigación: Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia indígena en Colombia en el marco del Programa de Cooperación de UNICEF con el gobierno de Colombia (2008 -2012), UEC, Bogotá; Bodnar, Y, (2009), "Una Mirada a la Etnoeducación desde las Prácticas Pedagógicas Culturales", En: Interacciones Multiculturales, Los Estudiantes Indígenas en la Universidad, Pág. 67-86, Miguel Rocha Vivas (Editor), Colección Programa de Interacciones Multiculturales, UEC, ISBN: 978-958-710454-7; Bodnar Y., Ruiz M., (2008) Los grupos étnicos en Colombia: Demografías Postergadas Bogotá, UEC ISBN: 978-958-710-381-6, pp1 166. Serie I, Nº 10 Cuaderno CIDS Terracota; Bodnar Y, et., Al.,(1999), Cultura y Sexualidad en Colombia: Un Espacio para Leer Relaciones de Poder, Formación de Actitudes y Valores Humanos, COLCIENCIAS, BID, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Primera Edición, ISBN 958-9 160-63-8, 272 p; Bodnar Y, Rodríguez E., (1993), "Etnoeducación y Diversidad Cultural", pp. 23-44. En: Urdimbres y Tramas Culturales, Tomo III, ISBN 958-95335-5-8, CORPRODIC, Bogotá.

- Pueblo Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, (23.396 personas, DANE: 2005) (reconocido por las Sentencias de la Corte Constitucional, C- 530 de 1993, C-086 de 1994; T-174 de 1998 y, C-454 y C-1022 de 1999, Artículo 310 de la CPN).
- Comunidades negras, afrocolombianas o afrodescendientes (4'311.757 personas, DANE: 2005), entre las que sobresalen los Palenqueros de San Basilio de Palenque del Departamento de Bolívar (éstos últimos conformados por 7.998 personas), donde se habla el idioma propio (PPDE: 2009) (reconocidos por la Ley 70 de 1993).
- Pueblo Rrom o Gitano (4.858 personas: DANE, 2005) (reconocidos por la Resolución 022 de 1999 del Ministerio del Interior y de Justicia) (Bodnar: 2005).

Las poblaciones étnicas de Colombia llevan un proceso de más de 40 años de reivindicación de sus particularidades, centradas en tres hitos fundamentales, territorio, autonomía y cultura, y en alguna medida han logrado sensibilizar a la opinión pública y a las entidades del Estado.

No obstante, en la mayoría de los casos dicha diversidad cultural continua siendo ignorada y menospreciada por las relaciones de dominación imperantes desde épocas de La Conquista.

En Colombia, particularmente, desde mediados de la década de los años 60s del siglo pasado los pueblos indígenas, seguidos por las poblaciones afrodescendientes, después por los Raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y finalmente por el Pueblo Rrom (gitano), iniciaron un proceso de revitalización cultural que condujo a su reconocimiento Estatal como colectivos diferentes más no inferiores a la sociedad hegemónica, refrendado por la Constitución Política en 1991.

La Constitución Política, además de reconocer a Colombia país pluricultural y multilingüe (CPN 1991, Art. 7), especifica al menos 30 artículos más a su favor, desde diferentes perspectivas. Estas son, entre otras, al derecho a la educación conforme a sus cosmovisiones (etnoeducación y educación propia), al uso de sus lenguas y su oficialidad en sus territorios, el derecho al respeto por la propiedad colectiva de la tierra (resguardos) y, al derecho de las autoridades de los pueblos indígenas a ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de acuerdo con sus normas y procedimientos. Así mismo, reconoció modalidades especiales a los

pueblos étnicos para el ejercicio de sus derechos políticos, de manera que el país cuenta con representaciones de estos colectivos en el Congreso (Senado y Cámara) y en los diversos cuerpos colegiados sectoriales y locales (Derechos Humanos y etnoeducación: 2002, citado por Bodnar: 2005).

No obstante, aunque derivado de dicha Carta Constitucional se han promulgado desde entonces una serie de normas y programas en aras a su reconocimiento como poblaciones con particularidades propias y a su bienestar, y en buena medida los pueblos étnicos se han ido empoderando del tema, su situación sigue siendo desfavorable en muchos aspectos.

Entre ellos vale la pena destacar el analfabetismo en la población indígena la cual, según los datos del Censo General 2005 es del 28,6% frente a un 9,1% nacional, en tanto que la tasa de analfabetismo de la población negra o afrodescendiente es del 13,1 (Atlas Sociodemográfico de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en Colombia: 2012). El abastecimiento de agua inadecuada según la misma fuente, para los pueblos indígenas es del 36,4% en contraposición a un 12,2% nacional y para las poblaciones negras o afrodescendientes es del 16% (Ibíd., 2012).

Aunque en la actualidad hay 779 resguardos[3] reconocidos[4], con una población de 1'171.729 indígenas (DANE: 2014) y un área total de 342.000 km^2 (correspondiente a un 30% del total), y, 181 territorios de Comunidades Negras con un área total de 53.300 km^2 (que equivale aproximadamente a un 4,7% del área total nacional)[5] (DANE: 2014), desde inicios del Siglo XXI sus tierras se han visto violentadas como consecuencia del narcotráfico y del conflicto armado. Dicha situación, aunada a la consecuente falta de oportunidades laborales y al precario acceso a servicios básicos, como son la educación y la salud, ha provocado migraciones a las grandes ciudades. Es así como, de acuerdo con el Censo General de 2005, en ese año residía en las áreas urbanas un 24,4% de la población indígena y un 72,7% de la

3 El Resguardo es una institución legal sociopolítica de origen colonial conformada por un territorio reconocido de una comunidad de ascendencia amerindia, con título de propiedad inalienable, colectiva o comunitaria, regido por un estatuto especial autónomo, con pautas y tradiciones culturales propias. A partir de la CPN de 1991, los resguardos están reglamentados por la Ley 164 de 1994 y los Decretos 1809 de 1993, 1386 de 1994 y 2164 de 1995, entre otros.

4 79 más que los que había en 2005 para 733.477 personas (Bodnar: 2005).

5 El hecho de que a los pueblos étnicos (indígenas y comunidades negras) se les haya reconocido a la fecha cerca del 35% del área territorial del país, para cerca del 14% de la población nacional, no significa de ninguna manera su suficiencia, dado que por lo general son tierras con predominio de suelos de baja calidad, ubicados en zonas de bosque tropical, rocosas o desérticas y en muchas ocasiones de difícil acceso.

población negra o afrodescendiente (DANE: 2005); sin embargo, con el desplazamiento forzado, es muy probable que estas proporciones se hayan incrementado.

Otra situación que vulnera los derechos de los pueblos étnicos en sus territorios, son los megaproyectos, especialmente, cuando están ubicados en zonas de selva frágil y ciénagas poniendo en peligro su supervivencia. En efecto, pese a que mediante Decreto 1397 de 1996 se crearon la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas, en la mayoría de los casos las decisiones relativas a las grandes empresas no se consultan con los afectados ni se atienden sus requerimientos en materia de medio ambiente.

Los factores anteriormente mencionados ponen en serio peligro la supervivencia física y cultural de los pueblos étnicos y, cuando no, los debilitan, sobretodo en los aspectos cultural y lingüístico. Eso, en la medida en que los integrantes de los pueblos étnicos van dejando en desuso su lengua como medio de expresión de su pensamiento, esto es, de sus conocimientos y saberes, y sus prácticas culturales y organizativas, dando lugar a la pérdida de su identidad con escasas posibilidades, por demás, de acceder a la sociedad hegemónica en igualdad de condiciones.

Una Política de Protección de las lenguas nativas[6]

Teniendo en cuenta la última circunstancia mencionada anteriormente, en 2008 el Ministerio de Cultura diseñó una Política de Protección de la Diversidad Etnolingüística de los Pueblos Étnicos presentes en el territorio colombiano –PPDE–.

Dicha política constituye el cruce entre dos más: La política de valoración de la diversidad cultural de Colombia y la política de rescate de su patrimonio, de conformidad con recomendaciones internacionales, como son, Naciones Unidas que proclamó 2008 como el año internacional de las lenguas y UNESCO que instó a las naciones a crear normas de protección de las lenguas minoritarias.

6 Este apartado retoma los principales planteamientos expuestos por Landaburu, Jon (2010) en el capítulo: Las lenguas nativas de Colombia: una política pública de protección, referenciado al final del artículo.

En la actualidad las lenguas habladas por unas 850.000 personas pertenecientes a los pueblos étnicos, son 68 y se encuentran distribuidas en tres tipos: (1) Las lenguas criollas, (2) la *romaní* y (3) las indígenas (Landaburu: 2010).

(1) Una de las lenguas criollas, única en América, es hablada por la población negra o afrodescendiente de San Basilio de Palenque, (pueblo cimarrón), se le denomina *palenquera* y es de base española. La otra, es hablada por los raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, conocida como *Inglés Isleño*, de base inglesa. La lengua *palenquera* es hablada por unas 8.000 personas (Auto diagnóstico Sociolingüístico: 2010), en tanto que se desconoce con exactitud cuántos del pueblo raizal del Archipiélago la hablan, aunque según el Censo General del DANE son 23.396[7].

(2) La lengua *romaní* es propia del Pueblo Rrom o Gitano de Colombia y es hablada por unas 4.858 personas (DANE: 2005).

(3) Las lenguas indígenas son 65 y según los lingüistas, se pueden reorganizar en 21 estirpes o familias lingüísticas distribuidas en cinco de carácter **continental**, ocho **regionales** y siete **aisladas** y son las siguientes:

Continentales:

familia chibcha (7 lenguas)

Cobijan en general a unas 61.416[8] personas de los Pueblos Kuna o Tule (1.716), ubicadas en la zona del Darién; Kogui con 9.100 personas, Arhuako o Ika con 21.900 personas, Wiwa (lengua *danama*) 13.600 personas y Ette taara con 1.600 personas, todos ellos establecidos en la Sierra Nevada de Santa Marta; barí con 5.900 personas en Santander (Catatumbo), y U'wa con 7.600 personas, ubicadas en Arauca.

7 Los resultados del Auto diagnóstico correspondientes a esa área geográfica se encuentran en la actualidad en su etapa de procesamiento en la Universidad Externado de Colombia.

8 Los volúmenes poblacionales suministrados aquí corresponden o bien al total de la población de cada pueblo según el Censo General del DANE 2005 y no necesariamente al número de hablantes por pueblo, o a los hablantes, resultado del autodiagnóstico 2010 (Landaburu: 2010).

***familia arawak* (6 lenguas)**

Involucra a cerca de 281.130 personas. Los pueblos son: Wayuú con 270.000 personas, ubicados en la Península de La Guajira, Achagua con 800 personas, Piapoko con 3.500, Kurripako-Bániva con 6.200, Yukuna con 400 personas y Kabiyaría con 230, ellos se encuentran en la Orinoquia y parte norte de la Amazonia.

familia caribe (2 lenguas)

Agrupa a unas 5.200 personas solamente. Corresponden a las de los pueblos Yuko o Yukpa con 4.800 personas, en Norte de Santander, Sierra del Perijá, y, Karijona, con 400 personas estimadas, de las cuales solamente son hablantes menos de 30 personas, ubicadas en la Amazonia.

familia quechua (3 lenguas)

Comprende cerca de 15.930 personas. Los pueblos que las hablan son los Inga con 15.450 personas ubicadas en Nariño, Putumayo y Caquetá. Quechua con 480 personas (una variedad de ellos) en Putumayo, similar al quichua ecuatoriano, y, los Quechua peruanos ubicados en el Putumayo (se desconoce su volumen).

familia tupí (2 lenguas)

Son sólo 2.200 personas. Dentro de esta familia se encuentran los Kokama en la frontera entre Perú, Brasil y Colombia con muy pocos hablantes y algunos cientos de hablantes de la lengua *geral* en la amazonia.

Regionales:

familia barbacoa (2 lenguas)

Abarca a 46.800 personas en total. La conforman los Pueblos Misak (Guambiano) del Cauca con 21.000 personas y los Awa kwaiquer en Nariño con 25.800 personas.

familia chocó (2 lenguas)

Cobija a unas 94.200 personas, distribuidas entre el Pueblo Embera con todas sus variaciones dialectales (*embera-chamí, embera-catío, embera-dobidá, epedara sía*, etc.), ubicado en la Costa Pacífica con 80.000 personas hablantes y el Wounaan (lengua *woun meu*), en Chocó con 14.200 personas.

familia guahibo (3 lenguas)

La conforman en total 36.250 personas. Entre ellas se encuentran los Pueblos Hitnu o Macaguane con 650 personas, ubicados en el norte de la Orinoquia (Llanos Orientales) y en el sur los Guayaberos con 600 personas. Entre ellas están los Sikuani con 35.000 personas.

familia sáliba-piaroa (2 lenguas)

Constituida por 2.900 personas en total. Los Pueblos son, los Sáliba y los Piaroa con 700 personas, ambos establecidos en la parte occidental de la Orinoquia (Llanos Orientales).

familia macú-puinave (5 lenguas)

Corresponde a 8.400 personas en total aproximadamente. A esta familia pertenecen pequeñas comunidades (lenguas *yuhup, hupda, nukak, kakua*), que suman unas 2.000 personas, y, Puinave con alrededor de 6.400 personas, ubicadas todas en la Amazonia (Guaviare y Vaupés).

familia tukano (18 lenguas)

En total suman unas 23.000 personas. La conforman los Pueblos Koreguaje y Siona con 3.000 personas al occidente de la Amazonia, y al oriente, está constituida por 16 pueblos con relaciones de multilingüismo entre sí, que tienen quizás menos de 20.000 personas. Ellos son: Kubeo, Tanimuka, Tukano (ye'pámahsaye), Desano, Makuna, Tatuyo, Barasana, Karapana, Tuyuca, Yurutí, Siriano, Piratapuyo, Bará, Taiwano, Wanano y Pisamira.

familia witoto (3 lenguas)

Conformada por 6.760 personas en total. Los pueblos que comprende son el Witoto con 6.400 personas, Okaina con 280 personas y Nonuya con 3 hablantes pero en proceso de revitalización con 80 personas, ubicados en la Amazonia (Caquetá y Putumayo).

familia bora (3 lenguas)

Cobija a 1.720 personas en total. Los pueblos que pertenecen a esta familia son los Muinane con 550 personas, los Bora con 900 personas y los Miraña con 270 personas, todos ubicados en la Amazonia en Caquetá y Putumayo.

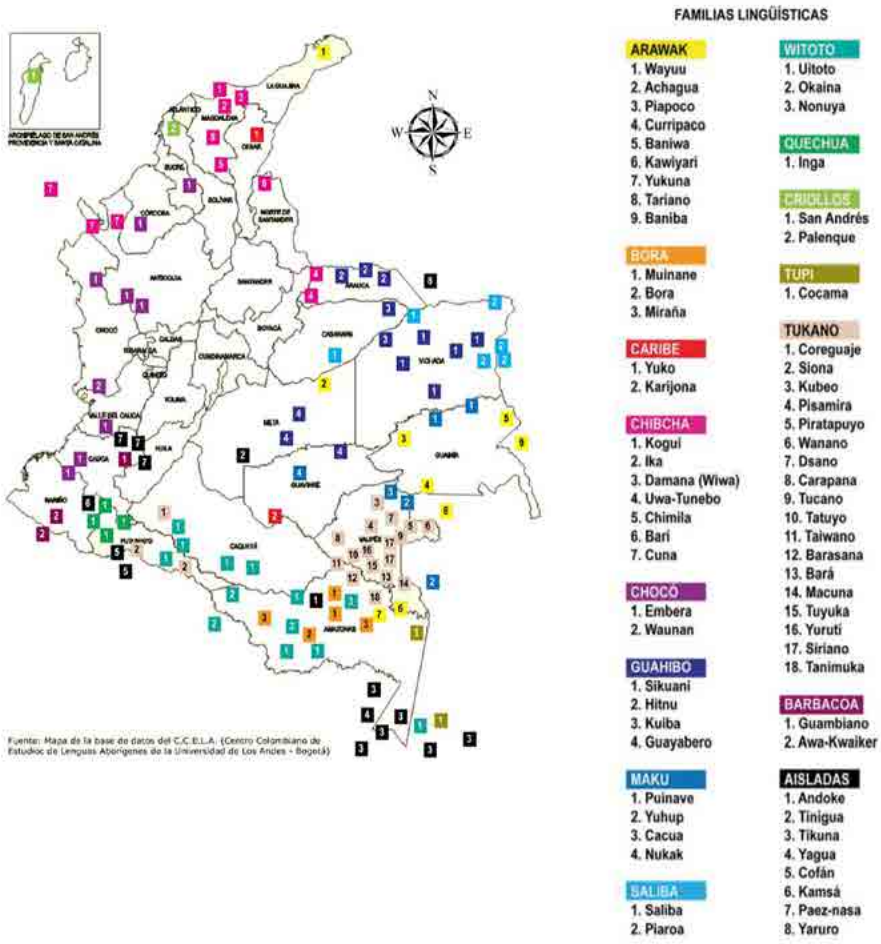
Lenguas aisladas (7 lenguas):

Reúnen en total una población de 203.410 personas:

- En el suroccidente andino (Cauca oriental) se encuentra el Pueblo Nasa (la lengua *nasa yuwe*), conformado por unas 186.000 personas.
- Al borde del río Amazonas y en la zona llamada trapecio amazónico, se encuentra el Pueblo Tikuna (la lengua *tikuna*), con 9.700 personas.
- En el valle de Sibundoy (Piedemonte andino-amazónico), se encuentra el Pueblo Kamëntsá (lengua *kamëntsá*), con 4.600 personas.
- En el Alto Putumayo se encuentra el Pueblo Cofán (lengua *cofán*), con unas1.700 personas.
- En la frontera con Perú, al borde del río Amazonas y en la zona llamada trapecio amazónico, está el Pueblo Yagua (la lengua *yagua*) con alrededor de 1.000 personas.
- En Araracuara (Amazonas) se encuentra el Pueblo Andoke (la lengua *andoque*), con 350 personas, y,
- En la frontera con Venezuela (río Arauca), y ocasionalmente presente en Colombia, está el Pueblo Yaruro (lengua *yaruro*) con 60 personas (Landaburu,: 2010).

Mediante la conformación de la Línea "Proceso de recuperación de la memoria cultural de los pueblos indígenas", en 2007 se creó el "Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística (PPDE)" (Ministerio de Cultura: 2008) en cuyo seno se diseñó la política de protección de la diversidad lingüística, o política de lenguas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no basta con diseñar políticas, pues cualquier acción que las entidades estatales o los investigadores realicen a su favor, no podrá concretarse si los mismos pueblos no toman conciencia de su realidad lingüística y toman decisiones para la su recuperación o fortalecimiento. En ese ámbito es deber del Estado buscar los mecanismos necesarios para su revaloración en el entorno nacional y apoyar a los pueblos en ese proceso.

Figura 1, Mapa de la diversidad lingüística de Colombia (2010)



El objetivo general de la política es, "…*crear condiciones que sean favorables a la conservación y la creatividad del uso de estas lenguas en sus múltiples ámbitos tradicionales, a la ampliación de este uso a ámbitos modernos y al manejo de un bilingüismo equilibrado entre el castellano y las lenguas nativas"* (Landaburu: 2010). En su marco el Ministerio de Cultura planteó tres instrumentos de política: (1) Una Ley de Lenguas Nativas, (2) Un Autodiagnóstico sobre el estado de vitalidad de las lenguas, y, (3) Planes de Salvaguarda de las lenguas. Todo ello en concertación con los pueblos étnicos y con su plena participación en cada instrumento.

Sobre el (1), en 2010 se promulgó la Ley de Lenguas Nativas 1381, que consta de cuatro capítulos: I. Principios y definición que subraya los deberes del Estado, II. Derechos de los hablantes de las lenguas nativas, que reconoce sus derechos a no ser discriminados y a la posibilidad de usar sus propias lenguas en todos los ámbitos sociales. En ese mismo contexto reconoce también el derecho a usar sus nombres tradicionales y los de los lugares y a ser asistidos por traductores, en caso de requerirlo, en las diferentes instancias sociales. III. Protección de las lenguas nativas, cuando éstas se han perdido o en casos de fronteras; también, para garantizar su presencia en los medios de comunicación y en la educación con énfasis en la formación de docentes, para producir materiales de lectura; para organizar archivos que den cuenta de sus lenguas, y para fomentar su estudio. IV. Gestión de la protección de las lenguas nativas; encarga al Ministerio de Cultura la coordinación entre los pueblos étnicos y las demás instituciones del Estado en favor de las lenguas promocionándolas y, finalmente, crea el Consejo Nacional Asesor, con la concurrencia de expertos.

En relación con el (2), Autodiagnóstico sobre el estado de vitalidad de las lenguas, éste se previó a través de una encuesta sociolingüística[9], con base en experiencias similares, tanto nacional como internacionalmente, como son: (a) El proceso de aplicación de una encuesta de este tipo, iniciado en 2005 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), con el apoyo del Ministerio de Cultura a una parte de la población de su jurisdicción, y, (b) La experiencia de la Comunidad Autónoma Vasca/Euskal Herria[10] (Bodnar: 2013). Para la realización de la encuesta desde un comienzo se estableció la condición de vincular a integrantes de los pueblos étnicos en los diversos procesos, propiciando así su apropiación y la promoción de proyectos de recuperación o de fortalecimiento de las lenguas en sus comunidades.

El (3) instrumento de política, Planes de salvaguarda de las lenguas nativas se planteó con base en la aplicación de la encuesta sociolingüística

9 Tal como lo establece la Ley de Lenguas Nativas 1381/10 que en su Artículo 22 expresa: "El Estado adelantará cada cinco años una encuesta sociolingüística que permita realizar una observación sistemática de las prácticas lingüísticas y evaluar la situación de uso de las lenguas nativas de Colombia" y el Transitorio 3º de la misma Ley establece: "La encuesta sociolingüística o de autodiagnóstico actualmente promovida por el Ministerio de Cultura para determinar el estado y uso actuales de las lenguas nativas, deberá ser concluido para todas las lenguas nativas de Colombia, en un plazo no mayor de dos años, contados a partir de la promulgación de la presente ley" (Ley 1381/10).

10 El PPDE y los pueblos hablantes de lenguas nativas contaron con la asesoría de la Vice Consejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco, institución que tiene experiencia en cuatro encuestas sociolingüísticas a lo largo de 25 años de su lengua euskera y en programas de fortalecimiento de dicha lengua.

y la presentación y discusión de sus resultados con las comunidades, de manera que los pueblos étnicos diseñaran con el apoyo del Ministerio de Cultura los planes respectivos de revitalización y fortalecimiento de sus lenguas.

Diseño, implementación y alcance del Autodiagnóstico Sociolingüístico

El Autodiagnóstico se diseñó en tres momentos o *Campañas* de acuerdo con algunos criterios tales como, el estado de vitalidad o de peligro de extinción de las lenguas, previamente investigado por estudiosos del tema, su ubicación geográfica y espacial, y su densidad poblacional. Con la *1ª Campaña*, que dio inicio en 2008 y culminó en 2010, se cubrió a cerca del 35% de la población hablante nacional de una lengua -337.000 personas- y cobijó a 15 Pueblos étnicos[11]; sus resultados han contribuido a la formulación de planes de salvaguarda diseñados por los pueblos involucrados. La *2ª Campaña*, con seis pueblos más[12] se encuentra parcialmente realizada, dado que se tienen los resultados de 2 pueblos y la Universidad Externado de Colombia está procesando la información para analizar la de uno más[13]. En cuanto o a la *3ª* y última *Campaña* que tendría un cubrimiento de los pueblos faltantes -que si bien son numerosos no constituyen una mayoría numérica puesto que sus densidades poblacionales son de menos de mil personas-, se ubican principalmente en la Amazonia y en la Orinoquia colombianas y la universidad está elaborando un proyecto de investigación para su abordaje.

Para el diseño, implementación y análisis de la encuesta, el Ministerio de Cultura y la Universidad Externado de Colombia, dada la experticia de esta última, se asociaron mediante la suscripción de un Convenio de Cooperación (1141/2009).

11 Ellos fueron: De la Región Caribe los Pueblos Ette Ennaka, Wiwa y Palenque; de la Región Pacífica, Wounaan y Tule o Kuna; de la Región Andina o Central, Nasa y Misak (Guambiano); de la Región Amazonia, Cofán, Kubeo, Tikuna y Tukano y de la Región Orinoquia, Kurripako, Puinave, Sáliba y Sikuani.

12 De la Región Caribe, Wayuú y Raizales del Archipiélago; de la Región Amazonia, Koreguaje y de la Región Orinoquia, Achagua, Piapoko y Piaroa.

13 Hasta finales de 2009 el PPDE funcionó como un Proyecto adscrito al Despacho de la Ministra de Cultura. A partir de 2010, se creó la Dirección de Poblaciones como una forma de contribuir tanto a la promoción de la diversidad lingüística y a la educación multilingüe, como a la sensibilización de las diversas poblaciones y la opinión pública en general sobre las tradiciones lingüísticas y culturales del país. Desafortunadamente en ese año el Ministerio de Cultura cambió la manera como se estaba llevando a cabo el Auto diagnóstico, sustituyéndose por un estudio cualitativo con los pueblos utilizando la técnica de grupos focales y la universidad continuó sola con la labor.

La encuesta se ha venido realizando entonces desde 2008 a la fecha, recogiendo información sobre las características socio-culturales que incentivan o entorpecen la práctica del uso de las lenguas, la situación actual de uso y manejo de las mismas por parte de pueblos étnicos, y el valor que los mismos hablantes les otorgan, de acuerdo con el volumen poblacional y con sus características sociodemográficas básicas (Bodnar: 2013).

El principal valor de este procedimiento ha sido la participación directa de los mismos pueblos en todos los procesos que involucra.

El diseño operativo de la encuesta partió de la división macro regional del país, de acuerdo con sus características geográficas y su ubicación espacial, lo que permitió la conformación de equipos a dos niveles: Nacional y Local, conformados, en el primer caso, por lingüistas de los Pueblos Étnicos junto con un equipo interdisciplinar complementario, y, en el segundo, exclusivamente por representantes de los Pueblos Étnicos, con uno de ellos como Coordinador, según la región.

El proceso del Autodiagnóstico se inició con una convocatoria amplia de tres días de duración a los representantes de los Pueblos Étnicos a través de sus autoridades y organizaciones, acompañados por una comisión del país Vasco y a especialistas en el tema. Durante dicho encuentro se concertó la realización del Autodiagnóstico y se definieron sus objetivos y contenidos.

Los formatos de la encuesta fueron traducidos a las diversas lenguas, tarea realizada en cada uno de los pueblos participantes. Como paso previo a la versión definitiva de la encuesta con las 53 preguntas que contiene, se realizaron pruebas piloto sobre su contenido –suficiencia, secuenciación y comprensión- y su estructura.

El diseño del operativo de recolección y la recolección de los datos los hicieron integrantes de los mismos pueblos seleccionados por las autoridades tradicionales.

Las Unidades de Observación y análisis fueron los hogares y las personas y, en consecuencia, los informantes fueron los jefes de cada hogar. "*El criterio de cobertura establecido consistió en que si el pueblo tenía 2300 personas o más, la encuesta se aplicaría a una muestra representativa, y si eran hasta 2299 personas, se aplicaría a todos los jefes de los hogares*" (Bodnar: 2010). Por último, se realizó una encuesta por muestreo donde el diseño muestral fue probabilístico

estratificado –cada pueblo-, de manera que sus resultados se expandieron al total de la población de cada pueblo, en los casos donde se hizo de esa manera.

Otros procesos como la impresión del material requerido, la crítica, captura y procesamiento de los datos –en ACCES con un programa de captura diseñado para tal fin-, así como el análisis de la información se efectuaron a nivel nacional, donde también se diseñaron los cuadros de salida pertinentes (Bodnar: 2013 citando a Mow & Bodnar: 2010) [14].

Conclusiones

Aunque la Ley de Lenguas 1381/13 establece un tiempo de dos años para realizar el Autodiagnóstico de todas las lenguas a través de una encuesta sociolingüística, como línea de base para posteriores mediciones periódicas cada cinco años sobre su estado de vitalidad, eso no ha sido posible debido a los constantes cambios institucionales y a los propios intereses de las directivas de turno del Ministerio de Cultura. Esta situación ha reducido la Política Pública de Protección de las Lenguas nativas a una serie de acciones esporádicas de Gobierno y no de Estado, situación que ha afectado su implementación en detrimento del proceso. En ese sentido, al diseñar políticas públicas conforme a leyes, deberían a su vez especificarse mecanismos de estricto cumplimiento al interior de las instituciones responsables.

El logro principal del Autodiagnóstico sociolingüístico, ha sido su apropiación por parte de los mismos pueblos étnicos. El hecho de contar con un proceso donde desde su planeación hasta la divulgación de los resultados es su directa responsabilidad, y donde las entidades –académicas y oficiales- se convierten en acompañantes legítimos de los propios interesados en el proceso, es importante, pues coadyuva al ejercicio de la interculturalidad, tan anunciada por las constituciones, las normas y los proyectos estatales.

A nivel de la información obtenida mediante la encuesta, los pueblos étnicos donde se ha realizado, los investigadores, las entidades y el país, cuentan con información confiable y actualizada sobre las características sociodemográficas básicas, y sobre el estado de vitalidad de sus lenguas por

14 Para quienes estén interesados en conocer el formato de la encuesta y los resultados obtenidos hasta ahora, consultar las referencias al final. Los resultados completos de los 17 pueblos étnicos de acuerdo con la región y el pueblo, están siendo publicados por la Universidad Externado de Colombia y saldrán en los próximos meses.

pueblo étnico, elementos fundamentales para el diseño de planes, proyectos y programas de revitalización lingüística y cultural.

Según los resultados de la encuesta, hay pueblos que se catalogan hoy en día como fuertes en su lengua, otros que se encuentran en peligro de pérdida de la misma y otros más cuya lengua se halla en proceso de extinción[15]. Aun así en todos ellos se evidencia una fragilidad lingüística en menor o mayor medida, que ocurre especialmente en el sector poblacional de los más jóvenes, esto es, en la población de 2 a 10 años. ¿Por qué ese fenómeno? Entre las causas de ello quizás la más directa es que los mismos hablantes de las lenguas en sus hogares, esto es, los jefes de hogar, están dejando de hablarles a sus hijos en sus propios idiomas, sin embargo, ningún pueblo desea, que su idioma y con ella, su cultura, desaparezcan.

Referencias

BODNAR C., Yolanda. Estudio comparativo de la vitalidad lingüística de 14 pueblos de Colombia realizado mediante una encuesta (autodiagnóstico sociolingüístico). En: CEPAL/CELADE. Notas de Población No. 97. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 2013. pp. 249-293.

BODNAR C., Yolanda. Apoyo al Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística del Ministerio de Cultura, Proyecto de investigación. Bogotá: Área de Demografía y Estudios de Población, Universidad Externado de Colombia, 2008. pp. 28.

BODNAR C., Yolanda. Nota Editorial, El instrumento de recolección de información, *En:* MINISTERIO DE CULTURA, PAÍS VASCO, UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA. *Múltiples maneras de pensar, diversas formas de hablar: Una mirada a la situación de vitalidad de 15 lenguas nativas de Colombia, Tomo Introductorio*, *Yolanda Bodnar, Editora.* 1ª. Edición. Bogotá: Makalit, 2010, pp. 58-60.

BODNAR C., Yolanda. Pueblos Indígenas de Colombia: Apuntes Sobre La Diversidad Cultural y La Información Sociodemográfica Disponible. *En:* CEPAL/CELADE. *Notas de Población No. 79*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 2005. pp. 231-262.

DANE. Censo General 2005, resultados, Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2005.

DANE. DIRECCIÓN TÉCNICA DE CENSOS Y DEMOGRAFÍA. Resguardos y Territorios de Comunidades Negras certificados. Bogotá: Base de datos Excel, 2014.

15 De acuerdo con los resultados del Autodiagnóstico, 1ª.Campaña (para 13 pueblos de los 15 incluyó) y para el Pueblo Wayuú de la 2ª Campaña, para 14 pueblos en total, (i) Las lenguas fuertes son para los pueblos: Tule y wounaan en primer lugar (96,5%), seguidos por Wayuu (92,6%), Puinave (90,5%), Sikuani (88,4%), Kurripako (83,5%) y Kubeo (81,3%). (ii) Las medianamente fuertes que podrían estar iniciando un proceso de pérdida de su lengua son tres: Tukano (77%), Wiwa (63,5%) y Tikuna (59,8%). (iii) Las lenguas en peligro de desaparición son de cuatro pueblos: Ette Ennaka (26,5%), Cofán (21,5%), Palenquero (19,2%) y Sáliba (9,9%) (Bodnar: 2013).

DEFENSORÍA DEL PUEBLO, ALDHU. Derechos Humanos y Etnoeducación en el Amazonas. Bogotá, 2002. Citado por: BODNAR C., Yolanda. *Pueblos Indígenas de Colombia: Apuntes Sobre La Diversidad Cultural y La Información Sociodemográfica Disponible. En:* CEPAL/CELADE. *Notas de Población No. 79*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 2005. pp. 231-262.

LANDABURU, Jon. Las lenguas nativas de Colombia: Una política pública de protección, *En:* MINISTERIO DE CULTURA, PAÍS VASCO, UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA. *Múltiples maneras de pensar, diversas formas de hablar: Una mirada a la situación de vitalidad de 15 lenguas nativas de Colombia, Tomo Introductorio, Yolanda Bodnar, Editora.* 1ª. Edición. Bogotá: Makalit, 2010. pp. 23-43.

MINISTERIO DE CULTURA. Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística, (PPDE). Bogotá: Documento de trabajo, 2008.

MINISTERIO DE CULTURA, PAÍS VASCO, UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA. Múltiples maneras de pensar, diversas formas de hablar: Una mirada a la situación de vitalidad de 15 lenguas nativas de Colombia, Yolanda Bodnar, Editora. VI Tomos. 1ª. Edición. Bogotá: Makalit, 2010. pp. 960.

MINISTERIO DE CULTURA, UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA. Convenio de Cooperación No. 1141. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2009. pp. 3.

MOW, June Marie & BODNAR C., Yolanda. Auto diagnóstico Sociolingüístico. En: MINISTERIO DE CULTURA, PAÍS VASCO, UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA. Múltiples maneras de pensar, diversas formas de hablar: Una mirada a la situación de vitalidad de 15 lenguas nativas de Colombia, Tomo Introductorio, Yolanda Bodnar, Editora. 1ª. Edición. Bogotá: Makalit, 2010. pp. 47-57.

NACIONES UNIDAS. CEPAL. Atlas Sociodemográfico de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 2012. pp. 295.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política Nacional de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional, 1991. pp. 154.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley de Lenguas 1381. Bogotá: Diario Oficial No. 47.603 del 25 de enero de 2010. pp. 8.

Documentação da Língua Brasileira de Sinais

Ronice Müller de Quadros

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Este artigo apresenta a proposta de documentação da língua de sinais brasileira (Libras) que está sendo desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa documentação da Libras envolve o Inventário da Libras do Estado de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis. Foram desenvolvidos procedimentos que configuram uma metodologia de coleta de dados, registro e transcrição da Libras. Inicialmente apresentar-se-á uma introdução sobre a Libras, bem como uma contextualização das políticas linguísticas relacionadas com essa língua que favorecem o desenvolvimento do Inventário Nacional da Libras. A partir disso, será detalhada a metodologia desenvolvida no Inventário de Libras criado na Região Metropolitana de Florianópolis, no sentido de socializar os resultados com o fim de replicar a proposta para os demais estados do país.

Palavras-chave: Libras, Documentação de línguas, Políticas Linguísticas

Abstract: This paper presents the proposal for documenting Brazilian Sign Language (*Libras*) that we are developing at *Universidade Federal de Santa Catarina*. This documentation of Libras provides an inventory of Libras used in the metropolitan area of Florianopolis in the state of Santa Catarina. Procedures were developed for the methodology of data collection, recording and annotation of Libras. First, we present an introduction about Libras and the related language policies that favor the development of the National Inventory of Libras. After this, we detail the methodology developed for the Inventory of Libras Inventory that we have created at Florianópolis, with the aim of sharing the results, to replicate them across the other states in the country.

A Língua de Sinais Brasileira

A Libras, língua que é um dos meios de interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira, é uma língua visual-espacial. Os surdos usam a Libras em diferentes contextos interacionais, por exemplo, nas associações de surdos e em pontos de encontros. A Libras não é uma língua associada a uma determinada região geográfica do Brasil, mas espalha-se ao longo do território brasileiro. As associações de surdos existem em várias cidades do país e desde sempre usam estratégias para a concretização dos encontros surdos como formas de perpetuar a sua cultura e a língua (ver mais detalhes em Strobel, 2008).

A Libras acontece no corpo das pessoas que a usam, pois envolve as mãos, a face e o corpo como articuladores que compõem os sinais. É uma língua que se apresenta na modalidade visual-espacial implicando formas de estruturação que se diferenciam das línguas orais-auditivas. Por exemplo, a gramática é estabelecida a partir do uso do espaço a frente do sinalizante, onde os referentes são estabelecidos, as marcações temporais são assinaladas e a noção de definitude se estabelece (Quadros e Karnopp, 2004). A gramática da Libras é organizada nesse espaço de sinalização em que os sinais são apresentados de forma neutra ou marcada indicando aspectos gramaticais específicos.

A Libras é uma das línguas que vem sendo descrita nas últimas décadas entre várias outras línguas de sinais no mundo. É uma língua que começa a ser registrada a partir da criação do Instituto Nacional de Surdos (INES), no século XVII (Campello, 2011). No entanto, foi com o desenvolvimento tecnológico que viabilizou registros das produções em Libras em vídeo que avançamos na sua descrição, embora ainda de forma muito tímida no país (ver por exemplo as primeiras publicações sobre a estrutura da Libras de Brito, 1995; Quadros, 1999 e Quadros e Karnopp, 2004). Esses registros e análises da Libras foram realizados a partir de amostras da Libras que refletem usos bem específicos. A partir de 2014, a Universidade Federal de Santa Catarina passa a disponibilizar um Corpus de Libras com base em diferentes registros que servirá de fonte para várias pesquisas linguísticas e poderá constituir vários documentos de registro para sua difusão.

Políticas Linguísticas e a Libras

As políticas linguísticas estão sendo mapeadas de forma favorável à Libras desde o seu reconhecimento legal por meio da Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005. Esse reconhecimento resulta dos movimentos sociais surdos que estiveram presentes nas discussões sobre a Libras, bem como das pesquisas que reconheciam os componentes linguísticos que atribuem o *status* de língua à Libras e a várias outras línguas de sinais no mundo (a partir de Stokoe, 1960 no mundo e a partir de Brito, 1995 no Brasil).

A Lei 10.436/2002 passa a ser chamada de Lei de Libras por toda a comunidade surda brasileira. O Decreto 5626/2005 regulamenta essa lei e, nada mais é, que um planejamento linguístico com ações que objetivam a difusão, o *status*, o corpus e a mudança de atitude em relação à Libras. São várias as ações que já foram implementadas, entre elas: (a) a formação de professores de Libras por meio das licenciaturas do Letras Libras que começou a ser oferecida a partir de 2006 pela UFSC; (b) a formação de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa que começou a ser oferecida a partir da criação do bacharelado no Letras Libras pela UFSC; (c) a formação de professores bilíngues (Libras/Português) para a educação básica que começou a ser ofertada a partir de 2006 pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); (d) a formação de professores de português como segunda língua para surdos que começou a ser oferecida em 2015 pela Universidade de Brasília (UnB). Além desses cursos, foi realizado o Exame Prolibras a partir de 2006, um exame que avalia a fluência na Libras (Quadros, Szeremeta, Costa Ferraro, Furtado e Silva, 2009) e foi instituída a obrigatoriedade da inclusão da Libras na formação de professores (todas as licenciaturas de diferentes áreas de conhecimento) e do curso de fonoaudiologia, implementada a partir de 2006 em várias universidades do país. Com isso, vários professores surdos e professores bilíngues passaram a ter formação a partir de 2006 em diferentes níveis de formação.

O cenário brasileiro em relação aos surdos, sua cultura e sua língua, muda significamente a partir de 2005, com o Decreto 5.626. Vários surdos passam a integrar os bancos acadêmicos, são professores de Libras nas universidades brasileiras, tornam-se mestres e doutores. Vários profissionais surdos e ouvintes fluentes em Libras passam a contar com formação acadêmica na área de Libras. Isso tem impacto na sociedade brasileira como um todo, configurando ganhos surdos reais, no sentido de uma sociedade mais plurilíngue e multicultural (Quadros, Strobel e Masutti, 2014).

Nesse contexto, a documentação passa a ser muito importante, pois os usos afloram em todo o país com a variação e a criação de novos sinais. Os surdos começam a acessar os bancos escolares e se deparam com a necessidade de criar sinais e compor sua língua com uma riqueza que se prolifera em todo território brasileiro. A Libras é uma língua viva que precisa ser documentada com registros dos mais variados usos de todas as regiões brasileiras.

Documentação da Libras enquanto política linguística

As políticas linguísticas incluem o planejamento de corpus, ou seja, o planejamento que resulta do reconhecimento das línguas e objetiva instrumentalizar as línguas para determinados usos, incluindo sua documentação por meio de dados, de gramáticas, de dicionários, de outros materiais (Calvet, 2007; Kaplan & Baldauf, 1997). A documentação apresenta várias funções dentro de um planejamento linguístico de corpus, além da função eminentemente de ordem linguística. Ela serve também como referência para a constituição de um corpus que pode ter diferentes fins.

A documentação da Libras está diretamente relacionada com as funções difusão das línguas e manutenção das línguas (Kaplan & Baldauf, 1997). Estas duas funções estão relacionadas também com a revitalização da Libras, uma vez que essa língua passa a configurar em diferentes espaços dentro da sociedade brasileira, a partir dos desdobramentos das ações previstas no Decreto 5.626, mencionadas acima. Segundo Leite e Quadros (2014), a vitalidade das línguas de sinais nacionais apresenta riscos, uma vez que as línguas de sinais normalmente não são adquiridas no berço familiar, pois a maioria das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que as desconhecem. Dessa forma, as crianças surdas, muitas vezes, adquirem a língua de sinais usada em sua comunidade tardiamente (Quadros, 1997; Quadros e Cruz, 2011) e, ainda, quando expostas à língua de sinais, seus interlocutores são usuários não fluentes, por exemplo, intérpretes de Libras e português nas escolas públicas e/ou professores supostamente fluentes na Libras (para mais detalhes sobre as crianças surdas nas escolas ver Lacerda, 2009; Pedroso, 2014).

Assim, a proposta de constituir o Corpus da Libras como parte do Inventário Nacional de Libras com representação nacional começa a tomar

forma. Além dos desdobramentos da Lei de Libras 10.436 e do Decreto 5.626/2005, a Federação Mundial de Surdos incentiva a documentação das línguas de sinais no mundo; várias línguas de sinais passam a ser documentadas em diferentes países (Língua de Sinais Australiana, Língua de Sinais Britânica, Língua de Sinais Alemã, Língua de Sinais Holandesa , entre outras)[1] e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) que inclui entre as categorias de línguas, as línguas de sinais.

> *O INDL é um instrumento de reconhecimento das línguas como patrimônio cultural, por meio da identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. O objetivo é mapear, caracterizar, diagnosticar e dar visibilidade às diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, permitindo que as mais de 200 línguas faladas em território nacional sejam objeto de políticas patrimoniais que colaborem para sua continuidade e valorização.* (Portal do IPHAN http://portal.iphan.gov.br/ consultado em 20 de março de 2015)

As línguas de sinais brasileiras entram dentro desta proposta e passam a configurar as políticas linguísticas no âmbito do IPHAN, no Ministério da Cultura, além de fazer parte de linhas de fomento de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). A Libras, portanto, passa a figurar dentro de uma política mais abrangente em relação às línguas do país, por meio de sua documentação.

O Inventário Nacional de Libras[2] tem como objetivo constituir um corpus da libras abrangente e consistente, bem como sistematizar os procedimentos de registro, documentação e recuperação de dados e meta-dados relativos a Libras. Além disso, especificamente, objetiva a difusão, visibilidade, valorização e instrumentalização de políticas linguísticas relacionados a essa língua.

O Inventário Nacional de Libras apresenta várias frentes de documentação:

1 Federação Mundial de Surdos http://wfdeaf.org/human-rights; AUSLAN - http://www.auslan.org.au/about/corpus/; BSL http://www.bslcorpusproject.org/; DGSf - http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/dgs-korpus/; DSL - http://www.ru.nl/slcn/

2 Projeto Inventário Nacional de Libras: pesquisadores responsáveis Ronice Müller de Quadros e Tarcísio de Arantes Leite, encaminhado ao IPHAN em 2013. Em 2014, outra versão do projeto é aprovada pelo IPHAN, por meio de uma parceria do IPOL com a UFSC, com o objetivo de realizar um levantamento demográfico e a organização de um corpus representativo com base nos materiais produzidos no ambiente virtual de ensino do Letras Libras 2006 e 2008.

a) Inventário de Libras de Santa Catarina Grande Florianópolis[3] – este inventário compreende um corpus de libras e o levantamento demográfico dos usos dessa língua na região. (Pesquisadora responsável Ronice Müller de Quadros).

b) Antologia de Poesias em Libras – este inventário compreende o corpus de produções poéticas em Libras (Pesquisadora responsável Fernanda de Araújo Machado).

c) Libras Acadêmico – este inventário inclui um levantamento das produções de textos acadêmicos em libras no escopo do Curso de Letras Libras 2006 e 2009 que compreende 15 estados brasileiros (Pesquisador responsável Tarcísio de Arantes Leite).

d) Glossários terminológicos em Libras e Português – este inventário inclui glossários de diferentes áreas de conhecimento disponibilizados por meio de um programa desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (Pesquisadora responsável Marianne Rossi Stumpf) (ver Stumpf, Oliveira e Miranda, 2014).

A seguir, apresentar-se-á o desenvolvimento do Inventário de Libras de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis que está em andamento desde 2014 e já apresenta uma série de procedimentos sistematizados.

Inventário de Libras de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis

Introdução

O Inventário da Libras do Estado de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis objetiva iniciar a composição do Corpus de Libras, por meio de um inventário da língua brasileira de sinais (Libras) usada nessa região do país. O inventário da Libras se constitui um instrumento de identificação, reconhecimento, valorização e promoção da língua brasileira

3 O Inventário de Libras de Santa Catarina, Grande Florianópolis conta com financiamento do CNPQ Processos 471355/2013-5 e 303725/2013-3. Também conta com financiamento para o levantamento demográfico na Grande Florianópolis e em mais sete capitais brasileiras, no escopo do INDL do IPHAN, Ministério da Cultura 2014-2016.

de sinais no contexto do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, do Departamento do Patrimônio Imaterial/IPHAN.

O campo de estudo de línguas de sinais cresceu significativamente na última década, ganhando relevância tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito social. A despeito dessa relevância, estudos linguísticos baseados na Libras[4] ainda carecem de uma maior fundamentação empírica, em parte devido aos grandes desafios que o registro e a manipulação de dados de uma língua sinalizada impõem ao pesquisador. Contribuindo para a reversão deste quadro, a proposta de constituição do Inventário Nacional da Libras, que seja abrangente e consistente, que apresente uma sistematização dos procedimentos de registro, documentação e recuperação de dados e metadados relativos à Libras torna-se fundamental.

O inventário de Libras do Estado de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis é um piloto do Inventário Nacional de Libras que servirá de referência aos demais estados. O inventário abrange componentes linguísticos, socioculturais e políticos da Libras na comunidade de surdos, objetivando atingir as seguintes metas:

a) um corpus de Libras representativo da região metropolitana de Florianópolis/SC, envolvendo registros em vídeo de situações eliciadas e espontâneas de uso, para ser utilizado em pesquisas e em outras finalidades aplicadas;

b) um conjunto de diretrizes para o registro e arquivamento de dados e metadados relativos ao uso da libras a ser replicado em outros estados;

c) uma página online para acesso aos dados e metadados do inventário já concebido no sentido de incorporar dados de outros estados.

No escopo do Inventário de Libras de Santa Catarina Região Metropolitana de Florianópolis, a pesquisa iniciou a constituição do inventário da Libras com um corpus que representa os usos dessa região. A constituição do corpus de Libras a partir de Florianópolis está se dando, uma vez que a equipe envolvida no projeto do Inventário de Libras, envolve pesquisadores da UFSC. A definição dos instrumentos e do detalhamento do formato do

4 São inúmeras as formas de referência à língua falada pelos surdos brasileiros. Neste trabalho, optamos por fazer uso da forma como essa língua foi oficialmente designada na Lei de Libras, n. 10.435, e no decreto n. 5626, que a regulamentou em 2005.

Corpus de Libras estão sendo estabelecidos nesta primeira etapa, compondo a primeira amostra de dados do corpus integrante do Inventário Nacional de Libras com a perspectiva de constituição de um projeto nacional. Iniciamos, portanto, com um estado de SC e depois estaremos replicando-o para os demais estados, contando com pesquisadores e colaboradores locais vinculados a outras universidades do país.

Participantes

Os dados do Inventário de Libras de Santa Catarina Região Metropolitana de Florianópolis compreendem diferentes usos da Libras de 36 participantes surdos (três grupos divididos por idade e gênero). A identificação destes surdos foi feita por dois surdos locais, Deonísio Schmitt e Juliana Lohn, ambos professores da UFSC. Deonísio e Juliana se enquadram no perfil dos pesquisadores colaboradores surdos previstos no Inventário Nacional de Libras, ou seja, são surdos nascidos na região ou residem e convivem com a comunidade surda local por no mínimo 10 anos; são pessoas extrovertidas e articuladas, além de terem experiência acadêmica em nível de graduação e pós-graduação; são pessoas com conhecimento tecnológico básico para as finalidades do projeto e com facilidade de acesso diário a computador e internet.

Os dois pesquisadores assistentes localizaram os participantes da pesquisa observando os seguintes critérios: (a) ser natos do estado em que residem, ou residir nesses estados por pelo menos 10 anos; (b) ter adquirido a libras em idade pré-escolar (até 7 anos de idade), ou no mínimo por mais de 7 anos (tempo de exposição à língua), ou com proficiência notória na comunidade; (c) a dupla deverá ser formada por pessoas íntimas entre si (amigos ou parentes), preferencialmente do mesmo gênero e faixa etária. Além disso, é importante que, dentre as 18 duplas a serem entrevistadas, o pesquisador local busque selecionar duplas com perfis variados, considerando critérios tais como: (d) surdos que representem aproximadamente 3 diferentes gerações, incluindo jovens (até 29 anos), adultos (entre 30 e 49 anos) e idosos (a partir de 50 anos); (e) surdos homens e mulheres; (f) surdos com diferentes graus de escolarização (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior completo).

Instrumentos para coleta de dados

A coleta de dados com os participantes foi realizada em duplas. Cada dupla interagia por aproximadamente três horas com atividades propostas pelos pesquisadores assistentes. Essas atividades foram organizadas para a sua visualização em um computador individual por participante. Dependendo do material usado, somente um dos participantes visualizava as tarefas. As entrevistas com as duplas foram compostas pelas seguintes etapas:

a) apresentação por escrito e em vídeo do termo de consentimento (Vídeo em Libras do Termo de Consentimento: https://www.youtube.com/watch?v=7WZpsP-znbk;

b) atividade de descontração e entrevista de vida (20-30 minutos com cada participante): por meio de uma entrevista semi-estruturada e semi-aberta, o pesquisador elicia do informante relatos pessoais, envolvendo questões tais como: a história do seu sinal, a sua história de aquisição da libras e de participação na vida da comunidade surda local, a sua relação com a língua portuguesa e a libras em termos de usos e atitudes, o(s) acontecimento(s) de maior impacto em sua vida particular, e suas aspirações pessoais e profissionais;

c) atividade de eliciação de narrativas (20-30 minutos para cada narrativa): o participante recontou duas narrativas apresentadas em formato de vídeo e uma história em sequência, dentre as quais duas já foram utilizadas em diversos estudos linguísticos e, portanto, poderão ser utilizadas em pesquisas comparativas com outras línguas orais e línguas de sinais: a *Pear Story;* a *Frog: where are you?* As outras histórias envolvem um vídeo do *Tom e Jerry* que faz parte do Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais de Quadros e Cruz (2011) que conta com uma tabela de análise já pré-definida pelas autoras e também poderá ser usada em estudos futuros com os dados coletados no âmbito do Inventário; além de um vídeo do Charles Chaplin e outro do Mr. Bean. Estas narrativas estão dividas entre os dois participantes, sendo que um deles assiste e conta para o outro o que assistiu (visualizou).

d) Conversação a partir de temas específicos (20-30 minutos): a dupla visualiza um tema e conversa sobre o mesmo, por exemplo, sobre as Associações de Surdos da Região Metropolitana de Florianópolis.

e) Conversação livre (10 minutos): a dupla é deixada a sós no estúdio para conversar, ou de forma livre ou sobre um tema do cotidiano a ser oferecido pelo pesquisador como estratégia de estímulo.

f) Vocabulário (20-30 minutos): cada participantes nomeia cada figura que está organizada por grupos semânticos.

As entrevistas foram desenvolvidas de modo a garantir o registro de expressões culturais verbais, amostras de palavras e elementos gramaticais, vocabulário específico à realidade cultural de cada região, empréstimos, frases ilustrativas de elementos da gramática, demonstração de variedades dialetais e elementos que singularizam a língua tipologicamente dentro da região.

Coleta de dados

Para as filmagens, foi montado um estúdio na Universidade Federal de Santa Catarina. A equipe de coleta de dados envolveu dois pesquisadores assistentes surdos locais, Deonísio Schmitt e Juliana Lohn e um técnico, Roberto Vargas Dutra. Os pesquisadores assistentes conduziram todas etapas da entrevista, enquanto ao técnico coube a tarefa de preparação do estúdio, bem como supervisão técnica de todo o processo de gravação e arquivamento no local.

O estúdio conta com quatro filmadoras para captar os informantes em diferentes tomadas, o que se faz necessário para uma análise minuciosa dos articuladores manuais e não-manuais em contextos conversacionais (Leite, 2008). Cada participante tem acesso a um notebook, onde assiste aos estímulos que servirão de base para a sua produção, e os pesquisadores assistentes dispõem de mais dois notebooks para manipulação dos estímulos e registro de informações pertinentes às sessões de gravação comandando cada notebook de cada participante. A sala recebeu pintura nas duas paredes de fundo e no piso em tons de azul. As cadeiras devem ser estáveis e não terem rodinhas para que os participantes fiquem fixos no local das filmagens.

As câmeras foram posicionadas de acordo com configurações espaciais previamente testadas e planejadas, conforme ilustrado nas fotos a seguir:

Figura 1: Posições das quatro câmeras

O resultado das filmagens nas quatro tomadas é o seguinte:

Figura 2: Tomadas das entrevistas

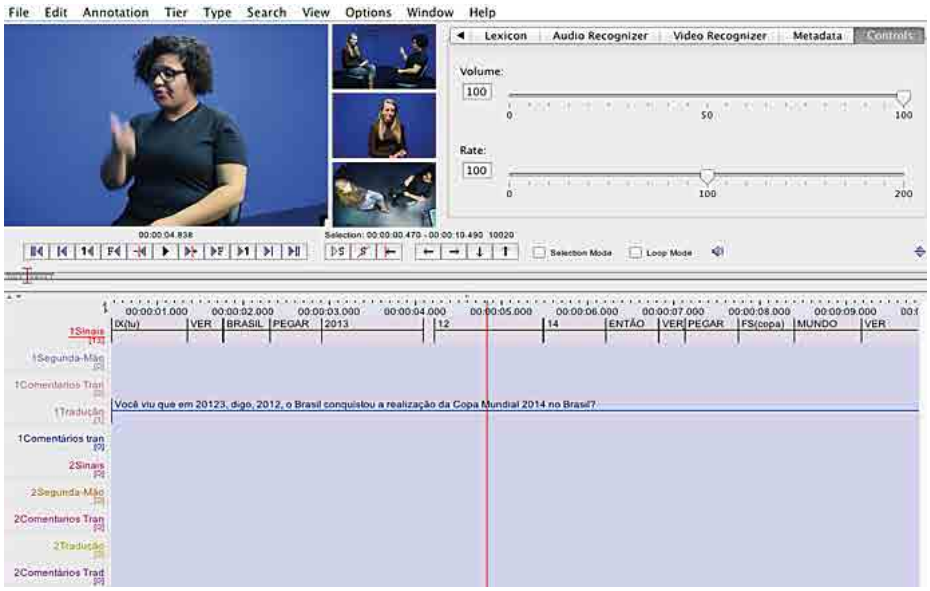
Estas quatro tomadas garantem a visualização mais precisa dos sinais produzidos com as mãos, com a face e com o corpo. Além disso, permitem analisar de forma mais acurada a localização espacial de cada sinal produzido. A localização espacial é utilizada para estabelecer os referentes do discurso, bem como para estabelecer relações gramaticais e temporais (Quadros e Karnopp, 2004; Liddell, 2003). A visualização das quatro tomadas também facilitam o processo de anotações e transcrições dos dados.

Transcrição dos dados

A transcrição dos dados está sendo feita por meio de um sistema de anotação, chamado Eudico ELAN, uma ferramenta de anotação multimídia desenvolvida pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck[5]. O software permite a criação, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio, e criação de 'trilhas' para registro e análises específicas nas duas modalidades de línguas. As convenções para transcrição foram estabelecidas pelo grupo de pesquisa por meio de um manual.

O documento do ELAN permite a inserção das quatro tomadas dos vídeos permitindo uma visualização mais completa dos dados.

Figura 3: Tela de um documento do ELAN com as quatro tomados de uma entrevista



A transcrição é um processo que demanda um grande investimento de tempo e dedicação, particularmente nas pesquisas com línguas de sinais, que não possuem um sistema de escrita convencional e plenamente adaptado ao computador. Uma estimativa geral relatada em projetos de pesquisa com línguas de sinais é a de uma hora de trabalho de transcrição para cada minuto de gravação.[6] Por esse motivo, e considerando as restrições tem-

5 Informações e download do software em: http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/.

6 http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/intersign/workshop4/baker/baker.html. Acesso em: 30-06-2012.

porais do Inventário da Região Metropolitana de Florianópolis foi iniciada a primeira etapa de transcrição do trabalho, envolvendo parte dos dados coletados (em torno de 10-12 horas). Em 2014-2015 estamos com quatro bolsistas transcritores de iniciação científica: Marcos Marquioto (CNPQ), Bianca Gomes (CNPQ), Edinata Camargo (voluntário) e Harrison Adams (voluntário).

Nessa primeira etapa, o foco está no desenvolvimento de convenções e critérios para essa transcrição a partir de amostras dos dados que possam caracterizar elementos do inventário de língua de sinais. Todas as transcrições necessitam passar por um processo de validação. Para isso, membros do projeto com experiência em transcrição realizam uma segunda transcrição em amostras estatisticamente significativas dos dados coletados em outros estados, com fins de comparação com as transcrições originais. Esse processo deve ser realizado periodicamente a fim de avaliar o processo de transcrição e introduzir ajustes quando necessário.

O Identificador de Sinais

Os transcritores recorrem ao Identificador de Sinais – ID – para buscar os identificadores (nomes) dos sinais. Ao usarmos os identificadores de sinais em nossas transcrições, passamos a ter condições de torná-las mais eficientes, devido aos sistemas de buscas existentes no sistema de transcrição que usamos (Eudico Annotator – ELAN). Isso tem facilitado imensamente as pesquisas em andamento, bem como, projetos futuros que envolvam análises de produção em sinais. O Identificador de Sinais está disponível de forma aberta e gratuita para todos os interessados em utilizá-lo e alimentá-lo como fonte de pesquisa na página http://www.idsinais.libras.ufsc.br.

O ID é uma ferramenta que disponibiliza os nomes dados aos sinais para as glosas utilizados nos sistemas de transcrição, bem como a respectiva escrita deste sinal utilizando a escrita de sinais. O grupo de pesquisadores se reúne e debate sobre os sinais que surgem nos vídeos que estão sendo descritos e "batiza" os sinais. Esses sinais são imediatamente incorporados no sistema de identificadores de sinais. O Identificador de Sinais é sistematicamente alimentado pelos transcritores, na medida que se deparam com sinais que ainda não foram identificados.

Ao usarmos um sistema computadorizado, o sistema de busca de fenômenos linguísticos está se tornando muito mais eficiente diante

de nomes dados aos sinais de forma mais consistente. Portanto, o ID representa uma forma de dar consistência às glosas (nomes) usadas para cada sinal, facilitando, dessa forma, as investigações do Inventário de Libara, bem como de outras pesquisas com a Libras.

Organização dos dados e metadados[7]

O apoio técnico Roberto Vargas Dutra (CNPQ) e a bolsista de iniciação científica Miriam Royer (CNPQ) participaram da organização dos dados e metadados do Inventário de Libras de Santa Catarina Região Metropolitana de Florianópolis.

Todos os dados coletados são armazenados em no mínimo três versões: uma em servidor específico do corpus de Libras; uma em HD externo sob guarda do coordenador do projeto; e uma em disco rígido de backup do Núcleo de Pesquisa do Corpus de Libras.

Os dados estão organizados em planilhas por grupo e por dupla. Na dupla indicada, acessamos todos os vídeos associados a ela por meio de uma segunda planilha. A lista compreende os vídeos da tomada 1, 2, 3 e 4 para cada atividade desenvolvida. O grupo definiu que cada vídeo deve ser nomeado indicando a cidade, o grupo, a dupla, a atividade, a tomada do vídeo:

NOME DO ARQUIVO cidade_grupoX_duplaX_títulos_tema_videoX

FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO1
FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO2
FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO3
FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO4

Estes são os nomes dos arquivos dos dados de Florianópolis (FLN), do Grupo 1 (G1), da dupla 1 (D1), da atividade da primeira entrevista que foi realizada com um dos participantes da dupla 1 (1entrevista), tomadas 1, 2, 3 e 4 (VIDEO1, VIDEO2, VIDEO3 e VIDEO4). Estes arquivos vão estar associados com os vídeos (.mp4) e com os arquivos do ELAN (.eaf). Todas atividades estarão associadas com quatro arquivos de vídeo e um arquivo.eaf que compreenderá a transcrição dos dois participantes e a tradução dos enunciados para a Língua Portuguesa.

7 Em 2013, tivemos um recurso da CAPES para começar a organizar os materiais produzidos pelos alunos dos Cursos de Letras Libras – Licenciatura e Bacharelado – de 2006 e 2008. Neste ano, iniciou-se a sistematização da metodologia que inspirou a organização dos dados do Inventário de Libras da Região Metropolitana de Florianópolis.

Figura 4: Planilha dos grupos 1, 2 e 3 associados com as duplas de 1 a 6

	DUPLA 1	DUPLA 2	DUPLA 3	DUPLA 4	DUPLA 5	DUPLA 6
GRUPO 1 (até 29 anos)	grupo1/dupla1	grupo1/dupla2	grupo1/dupla3	grupo1/dupla4	grupo1/dupla5	grupo1/dupla6
GRUPO 2 (30 até 49 anos)	grupo2/dupla1	grupo2/dupla2	grupo2/dupla3	grupo2/dupla4	grupo2/dupla5	grupo2/dupla6
GRUPO 3 (acima 50 anos)	grupo3/dupla1	grupo3/dupla2	grupo3/dupla3	grupo3/dupla4	grupo3/dupla5	grupo3/dupla6

Figura 5: Planilha com a lista do grupo por dupla associadas aos arquivos de vídeo

A COLETA DE DADOS EM ENTREVISTA: 28/08/2014	
GRUPO 1 - DUPLA 1	VÍDEOS
ADOR P/ MEGA e DATA COLETA DE DADOS E	cidade_dupla1_entrevista_video
PRONTO (04/09/2014)	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO1.MP4
PRONTO (08/09/2014)	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO2.MP4
PRONTO (08/09/2014)	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO3.MP4
PRONTO (04/09/2014)	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO4.MP4
PRONTO (08/09/2014)	FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO1.MP4
PRONTO (08/09/2014)	FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO2.MP4
PRONTO (08/09/2014)	FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO3.MP4
PRONTO (08/09/2014)	FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO4.MP4

NOME PARTICIPANTE	TRANSCRIÇÕES	TRANSCRIÇÃ
NOME PARTICIPANTE	VÍDEO TRANSCRITO	TRANSCRIÇÃ
JULIANA E NICOLY	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO1.EAF	edinata
JULIANA	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO2.EAF	edinata
NICOLY	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO3.EAF	edinata
JULIANA E NICOLY	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO4.EAF	edinata
JULIANA E KARINE	FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO1.EAF	Marquioto
JULIANA	FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO2.EAF	Marquioto
KARINE	FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO3.EAF	Marquioto
JULIANA E KARINE	FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO4.EAF	Marquioto

Todos os arquivos das tomadas 1, 2, 3 e 4 são sincronizados utilizando-se o Programa Adobe Premiere Pro CC e Adobe Media Encoder CS5. Para facilitar a sincronização das quatro tomadas de vídeos, um dos pesquisadores assistentes inicializa as câmeras e bate-palma para dar início a cada atividade. Os vídeos são baixados no programa que possibilita a visualização do ruído da palma que permite o alinhamento pela pesquisadora Miriam Royer, mesmo sendo surda, pois a informação do ruído se apresenta na forma visual.

Inventário Nacional da Libras

A partir do Inventário de Libras de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis, o objetivo é replicar este estudo em outros estados do Brasil. Precisamos assegurar que os dados sejam coletados e organizados da mesma forma para garantirmos a possibilidade de compará-los entre si indicando possivelmente diferenças e variações da Libras. Independente desse fim, os procedimentos criados no escopo do Inventário de Libras do Estado de Santa Catarina da Região Metropolitana podem servir de referência para constituição de outros projetos que envolva a coleta de dados de línguas de sinais não diretamente relacionados com o Inventário de Libras de cada cidade.

A replicação do Inventário de Libras já está acontecendo em dois locais do Brasil: Alagoas, Região Metropolitana de Maceió, na Universidade Federal de Alagoas, sob a coordenação do Jair Silva, com financiamento do CNPQ e no Distrito Federal, em Brasília, na Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, por meio de Projeto de Extensão, coordenado pelo Professor Messias Ramos Costa, da Universidade se Brasília, com o apoio da Professora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com patrocínio inicial da Secretaria de Cultura do Distrito Federal.

Socialização

A difusão da Libras envolve a socialização de todas as ações que envolvem esta língua no país. A UFSC criou o Portal de Libras que incluirá várias fontes de informação sobre a libras, entre elas, os glossários e o Corpus da Libras, incluindo todos os materiais compreendidos no Inventário Nacional de Libras. A socialização é fundamental, pois além de garantir a difusão da Libras, dá visibilidade e é um instrumento de políticas linguísticas de status, de corpus, de aquisição e de atitude. Ou seja, além de estarmos realizando o registro da Libras por meio de sua documentação, estamos valorizando esta língua, disseminando-a e tornando-a mais empoderada. Também, a socialização permitirá o acesso a diferentes formas de registro para fins de aquisição, ou seja, o ensino da Libras como L1 para surdos e como L2 para ouvintes. Todos estes materiais acabam tendo um impacto na relação das pessoas com a língua, implicando em mudança de atitudes em relação a

língua, um dos objetivos mais específicos do Inventário Nacional de Libras. O Portal de Libras está disponível em www.libras.ufsc.br

Considerações finais

As políticas linguísticas em relação à Libras contam com um planejamento linguístico alavancado pelo Decreto 5.626/2005. Com a criação dos Cursos de Letras Libras e a formação de mestres e doutores surdos iniciamos a implementação da documentação da Libras. Esse planejamento foi ainda fortalecido pelo INDL e CNPQ que estão financiando a constituição do Inventário Nacional de Libras. A documentação da Libras foi iniciada em 2013 e continua em andamento. Nos próximos anos, será encorpada com dados do país inteiro em um projeto coletivo, envolvendo pesquisadores surdos, pesquisadores bilíngues, instituições de fomento à pesquisa, órgãos governamentais e não governamentais. Essas parcerias viabilizarão a documentação da Libras no país que será amplamente socializada. Com isso, estaremos concretizando uma política linguística a partir das diferenças culturais e linguísticas.

Referências

Brito, L. F. (1995) *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Calvet, L-J. (2007) As políticas lingüísticas. Parábola Editorial.

Campello, A. R. S. (2011). A constituição histórica da língua de sinais brasileira: Século XVIII a XXI. *Revista Mundo & Letras,* v. 2, São Paulo: José Bonifácio.

Kaplan, R., & Baldauf, R. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Lacerda, C. B. F. de. (2009). *O intérprete de língua brasileira de sinais: Investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental.* Porto Alegre: Editora Mediação.

Leite, T. de A. e Quadros, R. M. de. (2014) Línguas de sinais do Brasil: Reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. Em *Estudos da Língua de Sinais*. Volume II. Editora Insular.

Leite, T. de A. (2008) *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Liddell, S. (2003) *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge University Press.

Pedroso, R. M. C. (2014) A estrutura narrativa de professores-intérpretes de libras em escolas de ensino básico. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina.

Portal do IPHAN http://portal.iphan.gov.br/ consultado em 20 de março de 2015: http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=16660&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia .

Quadros, R. M. de (1995) *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LSB e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre.

Quadros, R. M. de (1997) *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre.

Quadros, R. M. de (1999) *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre.

Quadros, R. M. de e Karnopp, L. (2004) *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Artes Médicas. Porto Alegre.

Quadros, R. M. de; Strobel, K. and Masutti, M. L. (2014) Deaf Gains in Brazil: Linguistic Policies and Network Establishment. In H-Dirksen L. Bauman and Joseph J. Murray (editors) *Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity*. University of Minnesota Press. Minneapolis. London.

Quadros, R. M. de; Szeremeta, J. F.; Costa, E.; Ferraro, M. L.; Furtado, O. e Silva, J. C. (2009) *Exame Prolibras*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Quadros, R. M. de e Cruz, C. (2011*) Línguas de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. Editora ArtMed. Porto Alegre.

Stokoe (1960) Sign language structure: An outline of the communication systems of the American deaf. **Studies in Linguistics**: Occasional Papers, v. 8. Buffalo, NY: Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.

Strobel, K. (2008) *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC.

Stumpf, M.; Oliveira, J. e Miranda, R. D. (2014) Glossário Letras Libras, trajetória dos sinalários no cursoL como os sinais passam a existir. Em Quadros, R. M. De (org.) *Letras Libras: Ontem, Hoje e Amanhã*. Florianópolis: Editora da UFSC.

Gramáticas Cosmopolíticas: o caso Bakairi

Evandro Bonfim

Introdução

Os Guarani-Kaiowá se preparavam para ocupar as margens de uma rodovia próxima aoutra fazenda responsável pelo desalojamento dos indígenas de territórios ancestrais. A ação contava com a assistência de ONGs, acadêmicos, advogados e estava programada a cobertura pela imprensa. No entanto, na véspera do ato, os xamãs Kaiowá (*nhaderu*) foram ao local para rezar e fazer outros preparativos rituais que aquele movimento da luta indígena em Mato Grosso do Sul exigia. Para os não indígenas, a antecipação dos xamãs acabou com o fator surpresa da ocupação e não permitiu a plena atuação dos aparatos jurídico e jornalístico que tinham conseguido mobilizar. Mas do ponto de vista indígena, a verdadeira batalha se passa nos estratos xamânicos, onde acontecem as conquistas que vão possibilitar a ocorrência de outras no campo legal e na opinião pública.

Pesquisador do Departamento de Antropologia do Museu Nacional/ UFRJ. E-mail: evandrobonfim@hotmail.com.
Agradeço a bolsa de Pós-Doc concedida pelo CNPq e ao Setor de Linguística do Museu Nacional que possibilitaram a realização da pesquisa.

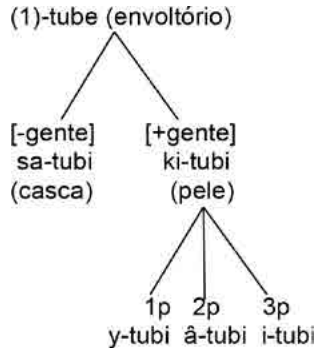
Assim, a atuação política ameríndia coloca em jogo outras relações além daquelas mantidas com os antagonistas imediatos e os mecanismos institucionais disponibilizados pela sociedade não indígena para resolvê-los (imprensa, assistência jurídica). Inclui as presenças humanas e não humanas, visíveis e invisíveis que povoam o mundo indígena, além de formas relacionais próprias desta socialidade mais abrangente, como o Xamanismo. Tal ação que envolve alianças e conflitos com entes e potências de distintas categorias ontológicas tem sido chamada de "cosmopolítica" por aqueles que pesquisam os coletivos ameríndios (SZTUTMAN 2012, LIMA 2011).

Os idiomas falados pelos povos indígenas também são atravessados pelas questões cosmopolíticas, visto que a língua também está inserida na trama das relações cosmológicas, sendo decisiva para que intercâmbios, negociações e embates espirituais envolvidos em instâncias como a arte xamânica, por exemplo, aconteçam. Para ilustrar com mais propriedade a afirmação, gostaria de considerar o caso do Bakairi, língua falada por cerca

de 1.100 pessoas que vivem em duas terras indígenas, a Santana e a Bakairi, localizadas, no estado de Mato Grosso, Centro-Oeste do Brasil. Assim, com base em coleta de dados linguísticos em primeira mão e trabalho de campo de cunho etnográfico, o texto vai apresentar algumas das principais relações entre aspectos gramaticais e a organização ontológica do povo indígena, lançando fundamentos para a elaboração de uma Gramática Cosmopolítica do *Kura Itanro*, a língua Bakairi.

O Léxico Somático Bakairi

As partes do corpo são um campo semântico interessante para se procurar relações entre propriedades gramaticais e os princípios de constituição da pessoa, principalmente nos povos ameríndios, entre os quais prevalece a noção de fabricação corporal contínua através de intervenções periódicas tanto humanas como não humanas (VIVEIROS DE CASTRO 1979). As partes do corpo em Bakairi, como em inúmeras línguas indígenas, são inalienáveis, i.e., são sempre possuídas. Contudo, desde Von den Steinen (1892), a obtenção das palavras acerca dos elementos corporais aponta para o prefixo de dual inclusivo *k-* ~ *ki-* como possuidor *default*. No entanto, a pessoa dual inclusiva em Bakairi, que traz *kura* como forma independente, não se restringe ao escopo pronominal, pois significa igualmente "gente", em oposição à *anguido* (animais), além de ser a autodenominação dos Bakairi para os não-indígenas (SOUZA 1999). Os dados abaixo vão mostrar em primeiro lugar que morfemas representando determinados componentes somáticos inalienáveis só se realizam na língua quando categorizados como gente ou não gente.



O paradigma dos prefixos de posse também atribui traço [+gente] ao morfema lexical somático «envoltório», conferindo assim o sentido de "pele", devidamente possuída. No entanto, diz respeito basicamente à oposição entre pessoas gramaticais, não operando necessariamente a oposição entre categorias de seres, visto que são marcas não relacionais. Somente o prefixo do dual inclusivo traz o sentido de mútuo reconhecimento do traço [+gente] entre duas pessoas discursivas e gramaticais, tornando possível o compartilhamento e a identificação dentro do táxon gente em oposição ao correspondente não humano, o envoltório vegetal, a casca (marcado pelo prefixo SV-, relativo à 3p [-animado])[1].

É interessante que oposições podem surgir no interior do paradigma de marca de posse revelando nuances do traço [gente] e justificando a preferência por ele em comparação com outras soluções mais usuais da análise linguística como o traço [animado]. Por exemplo, o morfema lexical somático *–mida* que corresponde ao componente corporal «cara» tem o sentido de "cara humana" (rosto) quando precedido do prefixo dual inclusivo (ka-mida) e tem o sentido de "cara sobrenatural" (máscara) quando o prefixo utilizado se refere a terceira pessoa singular (i-mida, "a cara dele"). As máscaras são plenos agentes da vida social Bakairi por se tratarem de instanciações materiais dos espíritos do *Kado* ou *iamyra*. As máscaras se alimentam e vão adquirindo corpo (cores e plumagem de buriti) antes de saírem para conviver com os Bakairi no ritual do *Iakuigâdy*[2]. De acordo com o mito que conta a destruição dos antecessores da atual geração Bakairi, a quebra do tabu relativo à casa dos homens (*Kadoety* ou casa do Kado) por um jovem foi punida com a fixação permanente da máscara no rosto do rapaz, que ficou sem a face humana, mas com face de madeira. Assim, ambos são "gente", mas os espíritos do Kado, com máscaras no lugar do rosto e restante do corpo humano por estarem incorporados nos homens Bakairi, recebem o traço de não-pessoa próprio das marcas de terceira pessoa (cf. BENVENISTES 1989), situando-se, portanto, no limite da categoria.

A violação da regra da reclusão na casa dos homens conduz a outro item do léxico somático importante para o esboço de Gramática Cosmopolítica

1 Ver, por exemplo, a oposição entre demonstrativos que atuam como pronomes de terceira pessoa para humanos, awaka e maka em relação aos demonstrativos para coisas, xira e xura. O ponto de articulação da sibilante em Bakairi está condicionado à vogal que a acompanha, se tornando palatalizadas diante de vogais altas.

2 De acordo com Barcelos Neto (2008), *Iakui* são as máscaras de madeira e buriti dos rituais de máscara dos Waujá, dentro do complexo xinguano do qual os Bakairi já fizeram parte. Assim, os espíritos Kado (gâdy no interior das palavras devido a modificações fonéticas) com as faces amadeiradas são o Iakuigâdy.

aqui apresentado. O ato do jovem Bakairi trouxe a ruína para todo grupo, que resolveu festejar em uma casa trancada e depois atear fogo provocando a extinção da geração. Somente um casal de crianças foi preservado. No dia seguinte à festa, eles encontram no local do incêndio um milharal, descobrindo que das espigas renasceram os Bakairi. Este mito não está registrado apenas na memória dos indígenas, mas se encontra também inscrito na língua pelada palavra para "esqueleto":

(2) t-ânji-byre
posse generalizada-milho-ex

Como parte do corpo, o esqueleto também é inalienável. Porém, ao contrário dos exemplos "pele" e "rosto" tratados anteriormente, o vocábulo não aparece com a marca do dual inclusivo, mas sim com o prefixo de posse generalizada, presente, por exemplo, nos termos cromáticos. No lugar do morfema indicando partes do corpo encontra-se o nome milho, item lexical reconhecido pelos informantes como integrante da palavra "esqueleto". Conforme visto na breve descrição do mito da extinção pelo fogo, os atuais Bakairi se tornaram gente a partir do milho. A metamorfose mítica está indicada pelo sufixo *-byre* que indica a mudança entre certo estado para outro como em *saguhobyre*, os que deixaram de ser os primeiros, ou seja, os velhos, dentro da sequência invertida própria do pensamento Bakairi (SOUZA 1991) que impede a identificação automática do sufixo com o tempo passado.

Mas no caso em pauta se mostra válida a interpretação da sufixação como expressando o processo de deixar de ser milho, a mudança da antiga estrutura corpórea do cereal para a do corpo Bakairi contemporâneo, proveniência que sempre será apontada pela língua enquanto o mito se mantiver relevante para o povo Bakairi. Trata-se assim de um signo com motivação semântica, expressando uma relação de iconicidade cosmológica na qual a palavra expressa propriedades do referente, o corpo mitológico, que no caso não está separado do que se considera o corpo biológico.

Considerações Finais

Durante a festa chamada Â*njiItabienly* (batizado do milho), os Bakairi jogam grãos de milho na terra (õrõ) quatro vezes. "A gente joga milho nos cantos que corre o vento. O vento espalha milho sobre toda terra e do milho nasce Bakairi. Por isso, Bakairi nunca vai deixar de existir", contam (SOUZA 1999:12). Atualmente o batizado do milho tem sido realizado com menos frequência por conta da escassez do milho próprio dos Bakairi, o milho *kura*, termo que acumula os sentidos de gente, autodenominação do povo e pessoa dual inclusiva, significados entrelaçados por fios linguísticos, históricos, mitológicos e cerimoniais que descartam a possibilidade de homonímia. Plantações de milho *kura* e os buritizais de onde se retirar as matérias-primas das máscaras se encontram fora do reduzido território Bakairi, nas fazendas dos não-indígenas (*karaiwa*). Neste ponto, a questão política da terra impede a plena realização da verdadeira existência Bakairi, expressa pelas noções de corpo e pessoa presentes nos rituais, na vida cotidiana, na alimentação, na estética e – conforme visto nos exemplos tratados aqui – em componentes da gramática. A esta cadeia de relações, vista sob o ponto de vista da língua, estamos dando o nome de Gramática Cosmopolítica.

A elaboração de uma Gramática Cosmopolítica envolve assim a tentativa de compreender a língua da forma mais sistêmica possível, buscando as relações entre os elementos linguísticos não apenas em domínios classicamente circunscritos como paradigmas pronominais, mas ampliando a investigação para redes de oposições mais amplas como as que existem entre áreas de significação que vão usar de recursos como os afixos de posse para marcar distinções de ordem ontológica que dizem respeito não apenas às pessoas gramaticais, mas a categorias de seres. A distinção entre as categorias não se deve à distribuição dos entes linguísticos e extralinguísticos conforme a hierarquia geral da escala de animacidade, mas está motivada por princípios cosmológicos que podem ser traçados a fim de que se possa explicar com maior precisão porque determinados aspectos da gramática se relacionam daquela maneira, afetando a descrição das propriedades formais, das operações gramaticais e dos processos de significação.

Referências

BENVENISTE, Émile. "O Aparelho Formal da Enunciação". In: *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, Pontes, 1989.

BARCELOS NETO, Aristóteles. *Apapaatai: rituais de Máscara no Alto Xingu*. São Paulo, Edusp, 2008.

LIMA, Tânia Stolze. "Por uma cartografia do poder e da diferença nas cosmopolíticas ameríndias". Revista de Antropologia USP, vol. 54, nº 2, 2011. pp. 601-646.

SOUZA, Tânia Clemente de. "Perspectivas de Análise do Discurso em uma língua indígena: o Bakairi (Carib). In: ORLANDI, Eni. *Discurso Indígena. A Materialidade da Língua e o Movimento da Identidade*. Campinas, Unicamp, 1991.

_____ . *Discurso e Oralidade: um Estudo em Língua Indígena*. Niterói: publicações do MCII/UFF, 1999.

SZTUTMAN, Renato (2012). O Profeta e o Principal: a ação política ameríndia e seus personagens. São Paulo: Edusp.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. "A fabricação do corpo na sociedade xinguana". *Boletim do Museu Nacional*, Série Antropologia, n. 32, 1979. pp. 40-49.

VON DEN STEIN, Karl. *Die Bakairi-Sprachen*. Leipzig, 1892.

Documentação Linguística de comunidades de práticas

Raquel Meister Ko. Freitag

Universidade Federal de Sergipe.
rkofreitag@pq.cnpq.br

Introdução

No cenário sociolinguístico brasileiro, a diversidade linguística é tema que precisa ser discutido e aprofundado, sob pena da padronização e normatização, em curto espaço de tempo, das variedades linguísticas brasileiras faladas, especialmente fora dos grandes centros. Por isso, iniciativas como o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) são relevantes se aliadas à pesquisa científica de descrição linguística. Neste texto, após uma breve contextualização da Sociolinguística Variacionista no Brasil, mostramos como este campo da ciência pode contribuir para o INDL/IPHAN, ao apresentarmos ações de documentação linguística em comunidades de práticas religiosas e a expansão para o espaço escolar.

Sociolinguística Variacionista no Brasil

Alimentada pela condição continental e plurilíngue, a Sociolinguística Variacionista é, sem dúvida, a subárea da Sociolinguística mais produtiva no Brasil, com ações de diferentes grupos acadêmicos, que têm trazido subsídios para a descrição do português brasileiro (FREITAG; CYRANKA, 2014).

A metodologia da Sociolinguística Variacionista foca a comunidade de fala (LABOV, 1972), entendida não como um grupo de falantes que faz uso dos mesmos traços linguísticos, mas como um grupo que compartilha dos mesmos valores associados aos usos da língua, o que pode ser observado pelos julgamentos de valor (positivo ou negativo) conscientes aos usos linguísticos, em determinado tempo e espaço. A partir da definição da comunidade, são selecionados informantes que possam contribuir com amostra de sua fala.

Por outro lado, Eckert (2000) propõe o estudo da variação centrada nas comunidades de prática, nas quais os indivíduos, ao escolherem pertencer a esta ou àquela comunidade, compartilham repertórios de práticas, entre os quais as práticas linguísticas. A observação de comunidades de práticas permite identificar como as variantes linguísticas assumem significado social, possibilitando estabelecer relação mais direta entre língua e significado do que em um estudo baseado em uma comunidade de fala, que, dado o seu delineamento, não permite controlar as relações estabelecidas entre os falantes e suas implicações na dinâmica linguística.

O estudo da variação linguística como prática social requer, além da realização de análise quantitativa, a observação dos falantes em comunidades de prática. Nesse modelo de análise, a entrevista sociolinguística mostra-se instrumento relevante não apenas para coletar dados de fala, mas também para proceder a um primeiro diagnóstico dos grupos ou comunidades formadas em torno de um empreendimento comum. As narrativas de experiência pessoal favorecidas nas entrevistas sociolinguísticas fornecem pistas sobre a relação em rede (social) dos indivíduos e sobre os grupos em que se constituem as *personas* ou identidades sociais (ECKERT, 2012) reconhecidas em uma localidade. Nas comunidades de prática, a liderança, por exemplo, pode dar ao líder o poder de propor inovações, até mesmo linguísticas, já que o grupo de liderados o legitima e o segue, aderindo aos comportamentos por ele adotados. É também nas comunidades de prática que se pode observar, por meio de estudo etnográfico, como as relações entre uso da linguagem, estilo e construção de identidade se dão para cada indivíduo.

Como podemos ver, a documentação linguística é premissa da Sociolinguística Variacionista e pode auxiliar as ações de registro patrimonial da diversidade linguística no Brasil.

Como a Sociolinguística pode contribuir para o INDL?

Instituído pelo decreto presidencial nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, o INDL tem como objetivo atuar "como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira" (art. 1º). As línguas faladas no Brasil são

classificadas em cinco categorias histórico-sociológicas, de acordo com sua origem histórica e cultural e sua natureza semiótica, podendo ser indígenas, de comunidades afro-brasileiras, de imigração, de sinais, crioulas e a língua portuguesa e suas variações dialetais, categoria que dialoga com as ações de documentação linguística empreendidas pela Sociolinguística Variacionista, como apresentado na introdução. O INDL visa a dar visibilidade à pluralidade linguística brasileira e a permitir que as línguas sejam objeto de uma política patrimonial que colabore para sua manutenção e uso. Nas instruções do INDL para o registro, há destaque para o fato de que as ações missionárias e religiosas sobre as comunidades produzem efeitos linguísticos de vários tipos, o que nos motiva a propor a ação de documentação justamente neste tipo de comunidade de práticas (SOARES, 2008).

O Banco de Dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013; FREITAG; TAVARES; MARTINS, 2012) tem como objetivo realizar a documentação para subsídio da pesquisa sociolinguística, em seis comunidades de fala do estado de Sergipe (Aracaju, Itabaiana, Lagarto, Estância, Propriá, Canindé de São Francisco). A meta da constituição da amostra é realizar 20 entrevistas sociolinguísticas por comunidade de fala, e, em cada comunidade de fala, realizar a documentação de comunidades de práticas religiosa, recreativas e escolares.

Vejamos como se deu a documentação sociolinguística de comunidades de práticas religiosas, especificamente do *Praesidium* Mãe da Divina Graça da Legião de Maria, no povoado Açuzinho, município de Lagarto/SE (FREITAG; SANTANA; ANDRADE, 2014). Trata-se de um grupo constituído por 13 membros (um homem), de faixa etária e escolaridade diversificadas. A documentação linguística das práticas da comunidade consistiu na gravação das reuniões, que segue um protocolo constituído de preces iniciais, leitura de um trecho do manual do grupo religioso, realização da chamada, aprovação da ata anterior, distribuição dos trabalhos da semana, preces, acompanhamento dos trabalhos da semana anterior e as preces finais. Há, nessa amostra, uma diversidade de tipos textuais (relato, preleção, etc.), bem como de registros (leitura, fala espontânea, oração) e de participantes em situação de interação. Além disso, a comunidade também apresenta registros documentais escritos. Complementar à documentação da prática, a amostra conta com entrevistas sociolinguísticas com os participantes do grupo, cujo roteiro foca tanto a história do grupo quanto a história pessoal.

Embora a finalidade da documentação seja a descrição linguística sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, o registro pode subsidiar

a política patrimonial, na medida que documenta um uso em contexto, e contribui para o INDL/IPHAN.

A constituição do banco de dados é parcialmente financiada pelo projeto "Da expressividade da língua ao mal na literatura: Bases interinstitucionais de pesquisa do PPGL" (CAPES/FAPITEC PROMOB 2013-2015), que resultará em uma amostra sociolinguística digital, com o áudio e transcrição alinhados. O desdobramento das ações de documentação se dará com o projeto "Desenvolvimento de tecnologias sociais para formalização e ressignificação de práticas culturais em Aracaju/SE (Núcleos de Ciência e Tecnologia na Educação Básica CAPES/FAPITEC), cujo objetivo é a sensibilização na educação básica para as práticas de documentação linguística como patrimônio cultural, bem como a formação de recursos humanos especializados, na medida que a coleta de dados de campo na Sociolinguística Variacionista segue um protocolo definido e requer cuidados especiais tanto em termos técnicos, quanto em termos de preceitos éticos (FREITAG, 2014).

Práticas e ressignificação

A documentação de práticas para uma política patrimonial ainda é relativamente recente no Brasil, especialmente no que tange ao domínio da língua. É uma ação que se faz necessária para resguardar a padronização e a normatização das variedades fora dos grandes centros e relacionadas a práticas específicas. A articulação dos trabalhos atinentes ao INDL, com a tradição da pesquisa Sociolinguística Variacionista, mostra-se promissora na documentação linguística. A constituição e/ou ampliação de bancos de dados sociolinguísticos contemplando uma variedade do português brasileiro ainda não mapeada (ou pouco mapeada) pode subsidiar as ações de registro patrimonial no INDL.

As contribuições advindas da documentação de fontes orais para descrição linguística, especialmente no escopo das comunidades de práticas, constituem-se em importante ação para a autovalorização da comunidade em foco, que nem sempre apresentam registro formal e documental de sua história e tradição. Por isso, a articulação com a comunidade escolar é importante, ao assumir responsabilidade pelo registro e valorização destes bens de cultura, patrimônio imaterial brasileiro.

Referências

ECKERT, Penelope. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.

ECKERT, Penelope. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, n. 41, pp. 87-100, 2012.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Banco de dados falares sergipanos. *Working Papers em Linguística*, v. 14, n. 2, p. 156-164, 2013.

FREITAG, Raquel Meister Ko; MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 56, p. 917-944, 2012.

FREITAG, Raquel Meister Ko; SANTANA, Cristiane Conceição; ANDRADE, Thaís Regina Conceição. Práticas constitutivas do povoado Açuzinho. *Ambivalências*, v. 2, n. 03, p. 194-217, 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko; CYRANKA, Lúcia Furtado Mendonça. Sociolinguística variacionista e educacional: tendências metodológicas. In: Adair Vieira Gonçalves; Marcos Lúcio de Sousa Góis. (orgs.). **Ciências da linguagem: o fazer científico** Campinas: Mercado de Letras, 2014, v. 2, p. 249-290.

FREITAG, Raquel Meister Ko. *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

SOARES, Inês Virgínia Prado. Cidadania cultural e direito à diversidade linguística: a concepção constitucional das línguas e falares do Brasil como bem cultural. *Revista Internacional de Direito e Cidadania*, n. 1, pp. 83-101, 2008.

Valorização e Promoção de Línguas Minoritárias: Formação Acadêmica de Linguistas Xokleng/Laklãnõ

Nanblá Gakran

Universidade de Brasília (UnB). memoria.xokleng@gmail.com

Resumo: Inicialmente o artigo apresenta a localização geográfica da Terra Indígena Laklãnõ dentro do Estado Brasileiro, falando também sobre os Xokleng/Laklãnõ e a língua falada por este povo, assim como a família linguística a qual pertence. O objetivo principal do artigo é demonstrar, ao público em geral, o potencial e a importância de investir na formação de pesquisadores indígenas e falantes de suas línguas maternas, para serem pesquisadores de suas próprias histórias e de suas línguas maternas. Sob este aspecto, o autor compartilha pequena partícula da pesquisa sobre as "marcas de gênero" da língua Xokleng/Laklãnõ da qual é falante nativo. Para pesquisa, o autor seguiu uma orientação linguística antropológica, acreditando que com isso, despertará mais interesse em pesquisar e explorar mais pesquisas sobre esta língua.

Palavras-chave: Índios Xokleng/Laklãnõ, Educação, Linguagem

Breve Histórico e Experiências

Como membro do povo Xokleng/Laklãnõ, ao longo do tempo, estava me deparando com profundas alterações históricas nos costumes, língua e fala do meu povo, inclusive devido a uma escola que assumia a característica da educação escolar não indígena, que baseia o ensino na língua e na cultura nacional brasileira. Não havia objetivo fixado ou discussão pelo órgão responsável na época, seja o SPI, seja a FUNAI. Diante deste contexto citado anteriormente, como professor desta comunidade, preocupei-me em incentivar os jovens e os adultos sobre a importância da língua, de novos valores e de nossas tradições. Ao incentivá-los a não deixar os nossos costumes, buscava fazê-los refletir também sobre os meios de registrar para as gerações futuras.

Depois de incentivá-los, percebi que havia uma preocupação muito grande da comunidade em tentar recuperar seus costumes, língua, nomes, cantigas e crenças. Ao perceber que a comunidade estava preocupada em fortalecer seus costumes que foram esquecidos e deixados de lado, como professor, me preocupei em me preparar e buscar mais conhecimentos para poder ajudar o povo ao qual pertenço. Saí da Terra Indígena durante cinco anos para cursar um curso superior que me desse formação e titulação acadêmica, para melhor entender os processos históricos de minha sociedade Xokleng/Laklãnõ e poder contribuir com a produção de pesquisa e de trabalhar com as histórias desta nação. Pelo fato de os povos indígenas serem considerados "minorias" no Estado Nacional Brasileiro, os não índios nos atribuem um conceito negativo. Por esse motivo, julguei que um título acadêmico seria uma ferramenta de nossa luta e em qualquer publicação, garantiria que a palavra indígena fosse respeitada.

Assim, no segundo semestre do ano 2000, me graduei em Bacharel no curso de Ciências Sociais (com ênfase em Desenvolvimento Sustentável) na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) com o título de Sociólogo. Ao ver que ainda me faltava mais conhecimento para ser professor, fiz as complementações por mais dois anos e assim, no segundo semestre de 2002, me Licenciei em Sociologia. Com este titulo de Sociólogo e professor, vi que ainda me faltava mais conhecimento na área de Linguística, pois a preocupação na época era de registar a língua Xokleng/Laklãnõ.

Neste sentido fiz um projeto para agora me especializar na área de Letras e Linguística, pelo peso que tomou a questão do ensino bilíngue e da revitalização da nossa língua, nessa luta de revitalização étnica. Fiz um projeto e mandei para um dos melhores Instituto de Estudo da Linguagem na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O projeto cujo tema "Estudo da Morfossintaxe da Língua Laklãnõ/Xokleng Jê" foi aprovado, e neste meio tempo, consegui ganhar uma bolsa da Fundação Ford para me manter durantes os estudos. Assim, fui morar em Campinas, SP por mais dois anos.

No primeiro semestre de 2005, concluí Mestrado em Linguística, na época tornando-me o primeiro linguista indígena no Brasil. Depois de alguns anos fora da Terra Indígena, retornei novamente para pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, agora como linguista, auxiliei diretamente os professores na revitalização da língua materna Xokleng/Laklãnõ, em sala de aula, durante cinco anos.

Depois de cinco anos trabalhando diretamente com os professores em sala de aula, senti que ainda estava me faltando mais conhecimento e mais estudo na área de linguística, para uma análise mais aprofundada da língua Xokleng/Laklãnõ, pelo peso que tomou a questão do ensino bilíngue. Em 2010, fiz um projeto para cursar Doutorado na Universidade de Brasília e o projeto foi aprovado. No início de 2011, iniciei meu doutoramento e atualmente o curso está em fase de conclusão.

Neste sentido, quero compartilhar com o leitor uma pequena partícula da minha pesquisa dos aspectos mais centrais sobre as "marcas de gênero" da língua Xokleng/Laklãnõ, da qual sou falante nativo.

Marca De Gênero Na Lingua Laklanõ (Xokleng) Jê

A língua Xokleng/Laklãnõ expressa uma distinção de gênero biológico – "macho" *versus* "fêmea" – por meio de diferentes estratégias:

a) Uma terceira pessoa singular feminina **zi** e de uma terceira pessoa **ta**, **ti** no singular masculino, distinção que se neutraliza no plural, em que uma mesma forma pode referir-se tanto a vários seres masculinos, femininos ou seres de ambos os sexos representada pela partícula **óg** para indicar o plural; b) Um morfema de terceira pessoa feminina **zi** seguindo todo sintagma nominal que tem como referente um ser do gênero feminino; c). Distinção lexical dos gêneros masculino **kónhgág** macho e feminino **tá** fêmea; presença de termos de relações de parentesco que contrastam o que é do macho do que é da fêmea, ou o que se relaciona a um ou a outro. Trata-se, portanto, de gênero puramente com bases biológicas.

A forma zi seguindo nomes

O Xokleng/Laklãnõ distingue nomes de pessoas do sexo masculino de nomes de pessoas do sexo feminino. Na cultura, os homens não podem receber nomes femininos, nem as mulheres nomes masculinos. Veja na lista nomes de pessoas dos dois sexos:

Nome Masculino	Nome Feminino	Nome Masculino	Nome Feminino
Tukun	Ãmnẽdo zi	Dil	Van zi
Vãjeky	Txulunh zi	Kóvi	Tádo zi

A marca de gênero nos nomes

A marca de gênero em Xokleng/Laklãnõ é expressa por meio de concordância nos nomes. Todo sintagma nominal, que tem como referente seres com sexo feminino, recebe uma marca de gênero; já quando o referente é masculino ou macho não leva marca de gênero. Observe nos exemplos que se tratando de um nome de pessoa do sexo feminino, assim recebe a marca **zi**, uma marca que se gramaticalizou como concordância nominal de gênero, por outro lado veja no que diz respeito ao masculino:

01. Van **zi** vu kutã mu. → a Van caiu
02. Lag **zi** vu blo te. → a Lag vai tomar banho

No Xokleng/Laklãnõ, no que diz respeito aos animais, nomes de animais que figuram como atributos em construções genitivas[1] mediadoras, se do sexo feminino, ou se fêmeas são modificados pelo nome *tá* fêmea, e se do sexo masculino, são marcados pelo nome *kónhgág* macho. Veja os exemplos.

03. glun tõ tá g → gato fêmea,
04. kabe tõ kónhgág g → veado macho

Já em função argumental – sujeito, objeto direto, agente, complemento de posposição recebem, além dos termos classificatórios de gênero – a macho ou fêmea -, os sufixos de concordância de gênero: Observe no exemplo a seguir:

05. glun tõ tá zi vu goj ki kutã mu.
gato fêmea ela caiu na água/ a gata caiu na água.

1 São construções que têm por núcleo um nominal que é possuído por outro nominal (incluindo-se os pronominais). Semanticamente, o nominal possuído pertence ao possuidor, faz parte ou é uma extensão dele.

Considerações Finais

Este artigo não teve grandes pretensões teóricas, mas objetivou trazer breve histórico do autor e uma pequena demonstração da língua Xokleng/Laklãnõ que consideramos pouco estudada. Como se trata de uma língua Jê "meridional" do Tronco-Macro Jê, essa apresentação poderá ser muito útil para o conhecimento de pesquisadores que trabalham com outras línguas dessa família. Busquei apresentar alguns exemplos simples para que o leitor tenha uma noção de como é a marca de gênero nesta língua. Considero que o Xokleng/Laklãnõ é uma língua que marca gênero biológico, em todos os nomes que tem como referente um ser dotado de sexo. Desenvolveu, ainda, um sistema de concordância que marca todo nome em função argumental. Sem essa concordância, os enunciados nesta língua são considerados agramaticais. O sistema de concordância é aplicado mesmo a nomes exclusivamente femininos, o que aponta para o seu alto grau de coerência gramatical. Espero que esse pequeno artigo possa contribuir para despertar maior interesse sobre a importância das línguas indígenas brasileiras. Sob este aspecto também posso fortalecer a língua materna deste povo.

Referências

CABRAL, A.S.C., RODRIGUES, A. D. (2002) *Linguas Indígenas Brasileiras: Fonogologia, Gramática e História.* Atas do 1 encontro internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas indígenas da ANPOLL, vol.1 Belém: EDUFPA. 433 p.

DANGELIS, Wilmar da Rocha. 2001b. *Gênero em Kaingang*? I ENCONTRO SOBRE LÍNGUAS JÊ. Londrina, UEL, 15- 16/02/2001. Em edição eletrônica: http://www.lafape.iel.unicamp.br/ Publicações/GENERO.pdf.

GAKRAN, Nanblá. *Estudo da Morfossintaxe da Língua Laklãnõ (Xokleng). Jê.* Dissertação [Mestrado em Linguística]. UNICAMP, 2005.

URBAN, Greg. 1985. Ergativity and accusativity in Shokleng (Gê). *International Journal of American Linguistics (IJAL).* v.51, n.2, p. 164-187.

A Descoberta dos Sinais Terena no Mato Grosso do Sul: Valorizando a Diversidade Linguística no Brasil

Priscilla Alyne Sumaio

Resumo: O artigo trata do trabalho que focaliza o estudo de sinais utilizados por surdos do grupo indígena terena, falantes de LIBRAS ou não, em um ambiente linguístico diferenciado, em que a comunidade indígena é falante de português e terena. O convívio com essas diferentes línguas e a relação desses surdos com a sociedade ouvinte continuarão sendo estudados dando continuidade à pesquisa do mestrado. Principalmente, pretende confirmar a existência de uma língua terena de sinais, analisando seu léxico e sua gramática.

Bolsista CAPES, doutoranda no Programa de Linguística e Língua Portuguesa, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Departamento de Linguística. Membro do Grupo LINBRA. E-mail: pri_sumaio@hotmail.com

Introdução e Justificativa

O objeto de minha pesquisa de mestrado (SUMAIO, 2014) foi a língua brasileira de sinais (libras) e os sinais terena, utilizados em comunidade indígena, falante de português e terena.

O povo terena habita hoje os Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e São Paulo. Nossa pesquisa foi realizada em quatro aldeias próximas ao município de Miranda-MS: Argola, Babaçu, Cachoeirinha e Morrinho, onde estão localizados os informantes surdos e seus familiares ouvintes, que conhecemos e, com sua autorização e dos caciques de suas respectivas aldeias, desenvolvemos a pesquisa desde 2011.

Com esse trabalho desejo contribuir para discussão e entendimento do funcionamento das línguas em geral e com novas teorias, sempre buscando respeitar e valorizar a cosmovisão surda e a terena, cada uma com suas especificidades, que muitas vezes, se entrelaçam.

Objetivos

Os objetivos da pesquisa, agora de doutorado (iniciada em 2014) são: confirmar se há, de fato, uma língua terena de sinais, como ela se estrutura, qual é sua relação com a LIBRAS, ou, no caso de se tratar apenas de uma variedade da LIBRAS, quais são as diferenças na língua utilizada dessa região em comparação com a LIBRAS utilizada no Sudeste, por exemplo, analisando sua relação com a sociedade ouvinte e qual o papel das línguas na constituição dessas relações e da identidade dos surdos.

Pensando na expansão da educação escolar indígena, desejamos colaborar com a educação dos surdos indígenas.

Subsídios Teóricos

Audrei Gesser coloca que "Desde a década de 1960(...), (a libras) recebeu o *status* linguístico, e, ainda hoje, passados quase cinquenta anos, continuamos a afirmar e reafirmar essa legitimidade." (GESSER, 2009, p. 9) Os sinais e línguas de sinais indígenas, por sua vez, ainda precisam receber o devido *status* linguístico.

Os sinais, segundo Stokoe, são "símbolos complexos e abstratos que podem ser analisados em unidades menores" (XAVIER, 2009, p. 10), como acontece nas línguas orais.

As pesquisas nacionais sobre línguas de sinais têm seu início recente, em 1980, por Ferreira-Brito e Felipe, Karnopp e Quadros. (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS, KARNOPP, 2004; FELIPE, 2006).

Procedimentos Metodológicos

Coleta de dados e etnografia

Os sinais terena foram filmados, fotografados, desenhados e descritos por meio da escrita em português e esses dados foram analisados e embasados em estudos linguísticos de outras línguas de sinais. Sempre que possível, os informantes vestiram camiseta preta e utilizamos lençóis para obter um fundo branco, o que facilita a visualização do sinal e de suas unidades. Pude observar como os informantes pensam, agem e sinalizam, coletando informações de diversos tipos.

Análise de dados

A análise pode se dividir em duas espécies, que estão relacionadas: análise que inclui descrição etnográfica, da educação, cultura terena e história dos surdos indígenas no Brasil e análise linguística dos sinais terena.

Tive problemas na coleta e, consequentemente, na análise dos dados devido ao preconceito linguístico que alguns sinalizadores têm contra os próprios sinais, pois os que conhecem libras escolhem conversar comigo apenas nessa língua, evitando ao máximo o uso dos sinais terena.

Apesar disso, consegui coletar diversos dados e formular hipóteses. Apresento aqui uma pequena amostra deles.

Sinais[1]:

Mandioca

A mandioca é um elemento presente na agricultura e dieta do povo terena, e por ele muito apreciado. O sinal de mandioca em LIBRAS na variedade de São Paulo (a variedade por mim conhecida) é realizado com o movimento de uma das mãos sobre a outra, em referência a ação de descascar o seu tubérculo. Na variedade de língua brasileira de sinais de Mato Grosso do Sul, o sinal de mandioca faz referência ao ato de tirar as raízes da terra. No sinal terena, a referência é também a ação de descascar, porém com outra visão. Um dos braços é utilizado como base para o sinal, e não uma das mãos.

1 Fotos por: Evandro de Oliveira Silva, 08/2012

Cacique

A LIBRAS está presente nas aldeias, influenciando os sinais nativos. Por exemplo, o sinal "cacique" tem a configuração de mão em "C", o que acredito ser um primeiro indicativo da influência da LIBRAS (pois não vimos isso em outros sinais). Além disso, o sinal é realizado com um movimento descendente do ombro esquerdo em direção ao osso da bacia do lado direito do corpo, remetendo a uma faixa (presidencial, por exemplo), que representa autoridade, poder. Essa característica é proveniente da LIBRAS, como vemos no sinal "presidente da república". Depois desse movimento, a mão é levada acima da cabeça, configuração de mão ainda em "C", com a orientação da palma da mão para cima ou para baixo (me disseram que é opcional), para representar o cocar. Essa parte do sinal, que, isoladamente, constitui um sinal com significado próprio (cocar) creio ser criação terena, apesar da configuração de mão já citada como pertencente à LIBRAS.

Resultados Alcançados

Foi possível observar e descrever na dissertação a relação dos surdos com seus parentes e amigos ouvintes, com a comunidade indígena em geral, professores, intérpretes, a educação dos surdos terena na cidade e nas aldeias, a relação desses surdos com as línguas que os cercam. Em parte, também observar e descrever a constituição da(s) identidade(s) desses surdos a partir do uso e/ou contato com essas línguas.

Pude discutir diferenças entre "sinais caseiros" e "sinais".

Sobre os sinais terena, pude estudar sua motivação, importância cultural, iconicidade, fazer descrição de suas unidades principais (Configuração de Mão, Locação, Movimento e Orientação da Mão), sua relação com a LIBRAS (e sua influência ou não sobre os sinais), seu uso e repetição.

Um DVD com dados sobre a cultura e as línguas locais foi produzido.

No mestrado, os aspectos linguísticos não puderam ser mais desenvolvidos, pois ainda tinha coletada uma quantidade pequena de dados, que está sendo aumentada para a pesquisa do doutorado.

Ainda não se pode chegar a uma conclusão definitiva, mas alguns desses sinais podem ser também uma variedade da LIBRAS, pois podemos notar semelhanças entre seus sinais. É necessário fazer uma comparação detalhada dos sinais e também um levantamento bibliográfico de todos os índios surdos no Brasil de que se tem notícia e de como se constituem seus sinais, futuramente, para confirmar nossas hipóteses.

Referências

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? : Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda***.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FELIPE, T. A. *Políticas públicas para inserção da LIBRAS na educação de surdos*. In. Revista Espaço. Informativo Técnico Científico do INES. Nº 25/26, JAN-DEZ. / 2006, P.33-47.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de línguas de sinais***.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. *Língua de Sinais Brasileira***.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SUMAIO, P. A. *Sinalizando com os terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos***.** Dissertação de mestrado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); 2013

XAVIER, C. T. S. *A Escola e o Desenvolvimento Motor em Escolares*. Dissertação de mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará; 2009

"As línguas fazem-nos ser": superdiversidade e letramento escolar em cenário transfronteiriço

Neiva Maria Jung

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o que constitui a paisagem linguística do cenário fronteiriço Brasil, Paraguai, Argentina e os entrelaçamentos dessa paisagem com o letramento escolar. Além do multilinguismo próprio desse cenário, dado pela presença do português, espanhol e guarani, há outras línguas dos vários grupos imigrantes, como árabes e coreanos na cidade de Foz Iguaçu. No entanto, permanece, no Brasil, uma noção idealística de sermos um país monolíngue em português (BAGNO, 2013; FARACO, 2008), e exames nacionais apontam para índices bastante baixos dos nossos alunos, na Educação Básica. Pretende-se, então, apreender as práticas letradas nesse cenário emergente e marginalizado, focado pelas políticas públicas brasileiras. De acordo com Street (2014), precisamos não só de modelos culturais de letramento, mas de modelos ideológicos, uma vez que todos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra identidades frequentemente impostas. A partir desse pressuposto epistemológico dos Novos Estudos sobre Letramento (STREET, 2010; HEATH, 1983; BARTON; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995), quais identidades são impostas no contexto escolar? O que constitui a paisagem linguística da fronteira e o que ela reflete da vida das pessoas que fazem e vivem a fronteira? Para responder a essas perguntas, foram gerados dados em um colégio público brasileiro, da cidade de Foz do Iguaçu, e coletado material escrito nas três cidades da tríplice fronteira.

Letramento e superdiversidade

Um grupo de pesquisadores britânicos vem reconhecendo a nova ordem comunicativa (RAMPTON, 2006) em termos de superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT e RAMPTON, 2011), ou seja, reconhecem diversidade dentro da diversidade. De acordo com Bloomaert e Rampton (2011), as novas diásporas que ocorreram nas últimas décadas – resultantes de um grande aumento de diferentes grupos de migrantes, não somente em termos de nacionalidade, etnicidade, linguagem e religião, mas em termos de razões, padrões e itinerários de migração, processos de inserção no trabalho e de acolhimento nos mercados imobiliários das sociedades e assim por diante – modificaram a face do multiculturalismo. Realidades ou contextos antes descritos dentro de um paradigma de minorias étnicas, gradualmente foram sendo reconhecidos em termos de superdiversidade resultante do uso de línguas, de suas variedades, reconhecidas por pesquisadores, como Canagarajah (2013) e Cavalcanti (2014), como línguas, de estilos dos falantes, dos gêneros, em práticas sociais situadas.

Em termos de letramento, Canagarajah reconhece a translinguagem, antes reconhecida em um paradigma de "misturas de línguas", de hibridismo, mas que, segundo argumenta, são práticas muito presentes no nosso dia a dia e que precisam ser reconhecidas e legitimadas. O falante, por meio do seu repertório linguístico, atua, cria, representa usos linguísticos em práticas sociais situadas. Dentro desse pressuposto ontológico, a ideia de língua, associada à nação, precisa ser reconhecida como um artefato ideológico, construído historicamente na emergência dos estados-nação, no século XIX, e que tem um grande poder e opera com um maior ingrediente, o fortalecimento pelo aparato do Estado.

A escrita ainda continua sendo reconhecida muitas vezes como superior à fala, como um artefato da burocracia, como autônoma, ou seja, fortemente associado à teoria da grande divisa entre oralidade e escrita (GOODY e WATT, 2003) e aos seus "pressupostos epistemológicos que fundamentam as alegações em torno da superioridade 'ocidental'" (STREET, 2014, p. 165), em relação às sociedades não ocidentais. A divisa estabelece a concepção de oralidade como dependente do contexto, em oposição à autonomia e ao pensamento analítico da escrita, a mudança de uma mentalidade pré-lógica para uma lógica, a distinção entre mito e história, o florescimento da ciência, da objetividade, do pensamento crítico e da abstração.

É considerando a organização da experiência e da ação humanas que os Novos Estudos do Letramento apresentam uma abordagem alternativa de letramento, reconhecendo os usos socioculturais da escrita, ou dos escritos, a oralidade e escrita como constituintes das práticas sociais e, especialmente, as questões ideológicas presentes não só no conteúdo dos escritos, mas na forma e nas razões pelas quais esses escritos são veiculados, "ensinados", nas manipulações de formas letradas e na insistência da falta de ambiguidade como o "verdadeiro" caráter e sentido do letramento (conforme teoria do signo linguístico de Saussure). Para tanto, Street defende "as práticas letradas inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade." (p. 172), o que define como modelo ideológico de letramento.

Dentro desses pressupostos epistemológicos, queremos neste artigo compreender o tipo de práticas e relações com a língua em práticas letradas escolares em uma escola inserida no cenário transfronteiriço.

"As línguas fazem-nos ser": a superdiversidade na escola e na paisagem linguística

No letramento escolar, ainda há, por um lado, práticas de letramento autônomas, resultantes de algumas "camisas de força", como o currículo, os livros didáticos, as avaliações em larga escala, que significam enormes conflitos para o professor de língua que não consegue ver contemplada a cultura e as identidades locais nas práticas escolares hegemônicas resultantes dessas orientações nacionais.

Por outro lado, há propostas nacionais de trabalhar a diversidade na escola por meio de projetos multidisciplinares, como o que ocorreu na escola observada "Cultura indígena: um olhar sobre o não índio", e projetos financiados pelos órgãos públicos, como o projeto *Observatório de Educação: Núcleo de Pesquisa/Extensão – Formação Continuada em Leitura, Escrita e Oralidade*, bem como o projeto *Juventude e dramas de moralidade: dissonâncias nas práticas de leitura e de escrita em uma escola de periferia em Foz do Iguaçu*, coordenado pelas professoras da Unioeste Maria Elena Pires Santos e Regina Coeli Machado e Silva respectivamente, e que tiveram como objetivo melhorar os índices oficiais dos alunos (ver artigo de PIRES-SANTOS *et al*, 2015). Nessas práticas, os alunos participam, são protagonistas do seu saber, articulam e dialogam com diferentes discursos, evidenciando fronteiras diversas como as fronteiras entre grupos sociais, do saber.

Quando a pauta da diversidade é apresentada pelos alunos, como em seus textos, conforme mostra texto de Vanderlei a seguir, esta nem sempre se torna pauta em termos de ensino, ou seja, muitas vezes é um saber que não é legitimado pela escola. Vanderlei está no sexto ano e, além da escolha e das razões da escolha de sua profissão, evidencia a mobilidade da fronteira, discursos que se movem com essa mobilidade. O texto também apresenta uma prática de translinguagem.

> Eu quero ser técnico de computação
>
> Eu quero ser técnico de computador porque gosto de computador y é meu sonho.
>
> Até eu tinha dúvida do que queria ser, não sabia se queria ser técnico de computador ou professor.
>
> Até a minha família mudar para o Brasil. Eu pesquisei como era a vida do professor e vi que se eu fosse professor poderia me ajepender no futuro.
>
> Um dia na minha antiga escola foi doado um computador caro, era uma escola pobre e o computador só podia ser usado por um só aluno e naquele dia eu fui escolhido para observar um senhor que era técnico de computador y daí adiante eu comecei a gostar de computação e por isso quero ser técnico de computador y fazer a minha faculdade de informática y fim.

Embora seja uma prática de translinguagem, há poucos traços do espanhol no texto, a maioria é elemento de ligação, ou seja, o aluno já passou provavelmente por um "processo de higienização" do seu texto, no sentido de que este deve ser escrito em português.

Esse dado mostra que Vanderlei apresenta a dinâmica da fronteira em seu texto, textualizando não somente a tríplice fronteira e os significados simbólicos de mudança de um país para o outro, mas também outras fronteiras, como aquela que o separa da profissão escolhida, técnico de computador, outra fronteira aparece no significado e na valorização das duas profissões – professor e técnico em computador – nos dois países. São questões de identidade e de poder que o aluno traz para uma prática letrada pedagógica e que mereceriam se tornar pauta do ensino e da aprendizagem, a fim de legitimar identidades locais e não identidades hegemônicas como ocorre muitas vezes em práticas que utilizam livros didáticos.

Esse dado mostra que a superdiversidade está na escola, assim como está na paisagem linguística de Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú e Ciudad del Este. No Brasil, circulam basicamente textos em português, mas há textos em

inglês para o turista, e para o comprador do Paraguai, textos "misturados". Além disso, há, no lado brasileiro, práticas translíngues comuns, como as relacionadas ao câmbio das quatro moedas, não restritas às inúmeras casas de câmbio, que ocorrem nos supermercados locais, no momento do pagamento, o caixa apresenta o valor total da compra em quatro moedas, real, peso, guarani e dólar. No lado do Paraguai, em *Ciudad del Este*, circulam muitos textos em português e muitos textos misturados, que buscam o consumidor brasileiro, como um fly com a bandeira brasileira e a inscrição ao centro do dizer "*Precios em Reales*". No lado da Argentina, circulam textos em português e espanhol, mas não voltados para o consumidor brasileiro, mas para os locais e para os turistas do mundo todo que visitam a cidade. Todavia, toda essa cultura letrada e as questões culturais, sociais e ideológicas presentes nessa cultura ainda continuam bastante invisíveis na escola.

Nesse sentido, as questões que permanecem para nós são: como trabalhar essa superdiversidade constituinte desse cenário fronteiriço e da escola para além de projetos específicos de diversidade? Como ampliar o trabalho dos projetos a fim de possibilitar ao aluno reconhecer-se em sua cultura e na cultura do outro, um outro ao mesmo tempo tão próximo e tão distante, levando-o a fazer-se ser na escola por meio das línguas do cenário, como tão bem coloca Mia Couto no trecho do ensaio "Línguas que não sabemos que sabíamos. "?

As línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas "servem". Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser. Outras, como no caso do homem que adormecia em história a sua mulher, elas fazem-nos deixar de ser. Nascemos e morremos naquilo que falamos, estamos condenados à linguagem mesmo depois de perdermos o corpo. Mesmo os que nunca nasceram, mesmo esses existem em nós como desejo de palavra e como saudade de um silêncio. (Mia Couto, 2011, p. 13-14)

Referências

BAGNO, M. (2013). *Sete erros aos quatro ventos*: a variação linguística no ensino de português. São Paulo/SP: Parábola.

BLOMMAERT, J. & RAMPTON, B. Language and Superdiversity. A position paper. Working Papers in Urban Language and Literacies, Paper 70. London: Tilburg University and King's College, 2011.

CANAGARAJAH, S. (2013) *Translingual Practice:* Global Englishes and Cosmopolitan Relations. USA and Canada: Routledge.

COUTO, M. (2011) *E se Obama fosse africano?:* e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras.

FARACO, C. A. (2008). *Norma culta Brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola.

GOODY, J. & WATT, I. (2003). Las consequencias de la cultura escrita. In: Jack Goody (Org.) *Cultura escrita em sociedades tradicionales*. Trad. Gloria Vitale e Patricia Willson. (pp. 39-82). Barcelona: Gedisa.

HEATH, S. B. (1983). *Ways with words*: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

KLEIMAN, A. (org.). (1995). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras.

PIRES-SANTOS, Maria Elena, Mariangela G. LUNARDELLI, Neiva M. JUNG & Regina C. MACHADO E SILVA. (2015). "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. *Delta n.31 Especial 2015*. RAMPTON, Ben. (2006). *Language in late modernity*: Interaction in an urban school. Cambridge: Cambridge University Press.

STREET, B. (2010). Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura, escrita e letramento*. (pp. 33-53). Belo Horizonte: Editora UFMG.

STREET, B. (2014). *Letramentos sociais*: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.

VERTOVEC, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6) pp. 1024-1054. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465. Acesso em: Julho de 2010.

Uma proposta jurídica e operacional para um consórcio regional de patrimônio cultural e linguístico no Alto Uruguai Catarinense

Nedi Terezinha Locatelli

Falante de talian, agente cultural, especialista em desenvolvimento e tecnologia e titular do Colegiado Setorial de Patrimônio Imaterial do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC).

Introdução

O presente trabalho apresenta informações obtidas em três momentos e com objetivos diferentes, porém, complementares: a) agosto de 2009: o Inventário Nacional do *Talian*, b) anos 2010, 2011 e 2012: proposta para uma Casa de Patrimônio em municípios do Alto Uruguai Catarinense e c) 2014: pesquisa sobre Cultura e Desenvolvimento Rural, que pesquisou gestores públicos culturais e dirigentes de cooperativas de agricultura familiar.

O Inventário Nacional do *Talian*, promovido pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), foi realizado pela Universidade de Caxias do Sul, RS (UCS) por ocasião do 10º Filò e 21ª Festa Taliana (31/07 e 02/08/2009), tendo – mais tarde - motivado as discussões para a criação de uma Casa de Patrimônio que aconteceu no decorrer dos anos de 2010/2011 e 2012, proposta apresentada pela última vez em agosto de 2013. Em junho de 2010, equipe técnica do IPHAN, coordenada por Sonia Florêncio, esteve em Ipumirim e deu início ao trabalho que resultou no diagnóstico/projeto e na proposta de estatuto que foram formulados com a participação da comunidade regional, convites feitos a todos os presidentes de partidos políticos, igrejas, autoridades e lideranças políticas, legislativas, educacionais, culturais, empresariais e do Judiciário e Ministério Público. A presença do Centro da Memória do Oeste de SC (CEOM - UnoChapecó[1] – Chapecó) e da Federação das Entidades Ítalo-Brasileiras do Meio Oeste e Planalto Catarinense (FEIBEMO - Caçador, SC) foram de grande valia. O apoio da SDR[2] Seara foi de grande utilidade. Atuaram na linha de frente

1 UnoChapecó – Universidade Comunitária de Chapecó - SC

2 SDR - Secretaria de Desenvolvimento Regional, descentralizada, órgão do Governo do Estado de Santa Catarina.

participando *pari passu* comigo, a então secretária de educação de Xavantina Ana Guerini Gabiatti e a funcionária da SDR Seara Loide Chimanko.

A pesquisa sobre Cultura e Desenvolvimento Rural como trabalho final para conclusão de pós-graduação em Desenvolvimento e Tecnologia (Uno-Chapecó – Chapecó - SC em parceira com a UnC[3] – Concórdia), realizada em 2014, teve um universo maior, mas, no que tange ao patrimônio cultural e linguístico confirmou as observações dos participantes da proposta da Casa do Patrimônio.

Além das obrigações constitucionais do poder público em relação à cultura, agora, um novo compromisso é apresentado pelo Decreto nº 7.387 de 09/12/2010 que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística:

Art. 5º As línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público.

Art. 6º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios serão informados pelo Ministério da Cultura, em caso de inventário de alguma língua em seu território, para que possam promover políticas públicas de reconhecimento e valorização.

Com o reconhecimento do *talian* como patrimônio cultural imaterial – língua de referência cultural brasileira – quais seriam as ações para a sua valorização e salvaguarda? Quais as possibilidades e fragilidades do poder público municipal e da sociedade civil? Qual a melhor proposta do ponto de vista operacional, jurídico, econômico e de resultados? Como garantir que as normas do IPHAN sejam cumpridas?

O Universo Participante e Pesquisado

O *talian* nasceu nas serras gaúchas, resultado da mistura dos dialetos trazidos pelos imigrantes italianos. Inventariado nas suas origens, segundo o inventário

"Restava, ainda, abranger municípios que se formaram pelos desdobramentos das antigas e novas colônias, em outros Estados, ou seja, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso. Localizada a região dos desdobramentos, em virtude de recursos e tempo escasso, optou-se,por fazer a pesquisa, pelo município de Ipumirim, em Santa Catarina. **Dessa forma, coincidiriam os estudos sobre a Festa** *Taliana***, as pesquisas com os programas em** *talian* **na região e a aplicação do questionário BIRS[4] nas escolas."**(p. 22) (O grifo é nosso)

3 UnC - Universidade do Contestado – Concórdia - SC

4 BIRS – Bilinguismo no Rio Grande do Sul.

A partir de Ipumirim, com apoio da Prefeitura Municipal e da *Assossiassion Taliani* d' Ipumirim, a Festa *Taliana* foi o espaço onde a pesquisa da UCS pode pesquisar diversos outros grupos, especialmente de cantos e/ou de canto coral de municípios de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

A partir da iniciativa de *Taliani d*' Ipumirim, com apoio da Prefeitura e sob a coordenação de minha pessoa, foram reunidos os grupos de canto e/ou canto coral, conjuntos musicais e associações que participaram do Inventário, dando-se início à discussão da Casa do Patrimônio, após conhecimento através do IPHAN da existência de outras Casas de Patrimônio. Participaram dos encontros prefeitos, secretários municipais, associações culturais formais e não formais, professores, diretores de escolas, estudantes, representantes de igrejas, detentores de conhecimentos tradicionais, universidade, representantes da SDR, funcionários públicos, agricultores, enfim, a participação tanto da sociedade civil como do poder público foi representativa.

Quadro 1 - Universo Participante E Pesquisado

MUNICÍPIOS		**2009**	**2010/11 e 13**	**2014**
Sdr Concórdia	**Sdr Seara**	**Inventário***	**Discussão ****	**Pesquisa*****
CONCÓRDIA		X	X	
IRANI		X		
	ARABUTÃ			X
	ARVOREDO			X
	IPUMIRIM	X	X	X
	ITÁ	X	X	X
	LINDÓIA DO SUL	X	X	X
	PAIAL			X
	SEARA	X	X	X
	XAVANTINA	X	X	X

Fonte: documentos e registros da autora
* Inventário Nacional do Talian.
** Discussão que resultou na proposta Casa do Patrimônio Taliani & Amighi.
*** Pesquisa sobre Cultura e Desenvolvimento Rural.

Os oito municípios pesquisados apresentam vários falares. O *talian* está presente em 100% deles. A diversidade linguística foi responsável pela primeira decisão dos participantes – unânime -: a inclusão de todos os falares e de todos os patrimônios culturais existentes nesses municípios.

Quadro 2 - Falares Existentes nos Municípios da Sdr Seara, Conforme Responsáveis Municipais de Cultura

Falares	Número	%
Talian	8	100
Alemão	6	75
Polonês	1	12,5
Caboclo	5	65,5
Indígena	1	12,5

Fonte: Locatelli (2014)

Nenhum dos municípios tem políticas culturais linguísticas ou de patrimônio cultural.

Foram identificados e analisados pelos participantes os seguintes patrimônios culturais regionais, inclusos espaços e grupos percebidos: línguas; etnias; festas temáticas: religiosas, juninas e julinas, de famílias, do vizinho, das comunidades, entidades e associações étnicas, dos corais e dos municípios; artesanato; conjuntos musicais, bailes e matinês; grupos étnicos de canto coral e de dança; culinária; chás; ofícios e saberes; arquitetura; arqueologia; guerra do Contestado e caboclos; jogos e brincadeiras e esporte amador; cultura gaúcha; clubes de idosos; rádios comunitárias; igrejas; lendas, mitos e contos; artes plásticas e teatro; turismo; economia e legislação sobre patrimônio cultural.

Diagnóstico

A discussão levou aos seguintes entendimentos que constam do diagnóstico cultural da Casa de Patrimônio pretendida, abaixo resumidos: Pressupostos, Premissas, Objetivos, Estratégias e Plano de Atividades.

Pressupostos:

A vergonha de ser simples, a falta formação/informação para sistematização de projetos e parcerias – visando a captação de recursos e efetivação de políticas públicas na área da cultura – a fragilidade orçamentária dos municípios, o distanciamento entre gerações e o distanciamento do poder público dos grupos culturais étnicos foram os pressupostos definidos e aprovados a partir da vivência dos participantes. Necessário conhecer tais fatos, para planejar mudanças e objetivos.

1.1. Objetivos:

> I - promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; II - promover, incentivar e realizar ações de reconhecimento, proteção, salvaguarda, valorização e difusão do patrimônio cultural e suas diversas manifestações das etnias e grupos participantes da Casa de Patrimônio, com destaque para o *Talian*; III - promover o direito à memória e à verdade por meio de pesquisas, do resgate e estudo de coleções, de publicação de obras sob qualquer suporte e outras maneiras possíveis, em especial sobre a história dos imigrantes das várias etnias existentes na região e sobre o período da Nacionalização do Ensino; IV - apoiar organizações públicas e privadas, sob todas as formas possíveis e legais, inclusive na formação de acervos vários e conhecimentos que incentivem e propiciem a gestão do seu patrimônio cultural e conduzam à consciência da sua identidade histórico-cultural; V - incentivar e realizar ações de desenvolvimento sustentável e cidadania que valorizem e preservem memórias, meio ambiente, tecnologias, saberes e fazeres do patrimônio cultural e espaços, equipamentos e ações do turismo regional com aproveitamento e utilização dos recursos arquitetônicos, culinários, agrícolas, pecuários, naturais e outros, conforme práticas tradicionais dos imigrantes e outros grupos da cultura regional, gerando alternativas de renda e valorizando a mão-de-obra local/regional; VI - promover os vínculos de solidariedade, solidificando o espírito associativo, observando em especial a inclusão e a participação de crianças, idosos e portadores de deficiências; VII - valorizar o conhecimento dos idosos, suas experiências de vida, como fontes de memórias e como sujeitos da história; VIII - promover a presença e a participação da juventude valorizando-a como força de renovação e de continuidade e da consciência dos valores e da identidade histórico-cultural da sua gente e do seu país; IX - valorizar a família como espaço de promoção da vida, de preservação cultural e de consciência dos direitos e deveres humanos, com contínuo e decisivo papel educativo; X - construir e/ou manter espaços físicos e bens móveis e imóveis para a realização de suas várias atividades; XI - zelar do seu patrimônio físico, cultural e ambiental com cuidados ecológicos; e XII - localizar-se e interagir com a diversidade cultural nacional e mundial; (p.3-4)

ESTRATÉGIAS:

Promover a capacitação e o trabalho em Educação Patrimonial tanto na Educação formal como na não formal e em outros ambientes, espaços e organizações;Ampliar o escopo das atividades culturais já realizadas, em especial nas escolas, incluindo o conceito de Educação Patrimonial; Incentivar a legislação municipal e regional para a proteção e salvaguarda do Patrimônio Cultural; Reconhecer os saberes, conhecimentos e expressões tradicionais do patrimônio cultural e os direitos de seus detentores; Garan-

tir condições financeiras e pedagógicas para o ensino da disciplina curricular "cultura e língua local"; Instituir e conceder honraria para mestres de "saberes e ofícios" do Patrimônio Cultural Imaterial na área de atuação da Casa; e Promover espaços e condições para que entidades e pessoas físicas aprendam técnicas e metodologias e efetivamente resgatem e salvaguardem o patrimônio histórico-cultural que lhe é próprio. (p. 4)

A natureza jurídica:

Inicialmente pensada como um consórcio público regional, a Casa do Patrimônio acabou por elaborar seu estatuto, considerando a lei nº 9.790, de 23/03/1999 que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui o Termo de Parceria, e dá outras providências. O estatuto determina obediência às normas do IPHAN no que diz respeito ao patrimônio cultural.

O sistema operacional:

Associados: fundadores, mantenedores, parceiros e agentes, inclusive não formais, com dois anos de atividade e sempre com aprovação de um Plano de Atividades, a ser cumprido para continuar como associado.

Assembleias Gerais:

Ordinárias: março (prestação de contas e eleição da diretoria) e outubro (planejamento)

Extraordinária: a qualquer tempo, conforme estatuto

Conselho de gestão: mandato de dois anos com reeleição de dois terços.

Diretorias: sem direito a voto e remuneração – Línguas. Culinária e Chás, Canto coral, Arquitetura, Jogos e Brincadeiras, Artesanato, Educação Patrimonial, Turismo Cultural e outros.

Grupo Pesquisas e Saberes: onde poderão ser inscritos individualmente detentores e pesquisadores de patrimônio cultural, os quais poderão contribuir, quando necessário, com o próprio Conselho e as diretorias nomeadas.

Conselho Fiscal: mandato de dois anos, coincidente com o Conselho de Gestão

Diretor geral: escolhido pelo Conselho de Gestão, com lista tríplice, cujos candidatos precisam comprovar conhecimento teórico em educação patrimonial e experiência e atuação em atividades de patrimônio cultural.

Equipe de trabalho: sob a coordenação do Diretor Geral, responsável por educação patrimonial, responsável pela elaboração de projetos e captação de recursos e serviços de contabilidade.

Patrimônio: contribuição societária; bens móveis, imóveis e veículos adquiridos; bens móveis, imóveis e veículos transferidos em caráter definitivo por pessoas física ou jurídicas; doações, heranças ou legados de pessoas naturais e jurídicas, públicas ou privadas; recursos próprios obtidos com a realização de eventos, de cobrança de aluguel e outras formas de utilização dos seus próprios recursos, serviços de patrimônio ou direitos; ações e títulos da dívida pública; convênios, subvenções e outros dinheiros; direitos intelectuais e industriais; e outros bens e recursos adquiridos definitiva ou temporariamente a qualquer título.

Recursos:

Captação: em nome da própria Casa de Patrimônio especialmente para grupos informais, e encaminhando projetos em nome de grupos associados

Parcerias: públicas, privadas, nacionais e internacionais.

Do poder público municipal: não serão repassados à Casa do Patrimônio. Os projetos aprovados pela Casa do Patrimônio serão pagos diretamente pelas prefeituras municipais, bem como quando necessários convênios com grupos legalmente constituídos.

Investimento fixo mensal: aprovado inicialmente pelo Conselho de Gestão, conforme planejamento próprio, rateado entre o poder público e aprovado pelas Câmaras de Vereadores.

Plano de atividades:

Ano 1

Projeto de identidade: Discussão, elaboração, aprovação e execução de um projeto a ser realizado por todos os municípios, preferencialmente com jovens, que dê divulgação à imagem e à identidade à Casa do Patrimônio.

Presença nas comunidades: visitas do Diretor Geral e do responsável pela Educação Patrimonial por tantas horas/mês, conforme planejamento da Casa para "melhoria" das ações já realizadas com foco na Educação Patrimonial, em escolas, associações culturais, comunidades rurais, grupos de mulheres, grupos de jovens, clubes de idosos

Presença nos municípios: visitas do Diretor Geral e do responsável pela Educação Patrimonial por tantas horas/mês para ações com órgãos municipais, multidisciplinares.

Ano 2

Avaliação geral.

Continuidade: ações em andamento, conforme avaliação.

Elaboração de projetos a partir da realidade conhecida no ano anterior.

Início da busca de recursos externos.

Conclusão

Embora as discussões tenham tido a presença de alguns dos prefeitos dos municípios envolvidos, a presença da SDR Seara e a definição final da natureza jurídica tenha contado com a participação da secretaria executiva da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC) na pessoa do Sr. Roberto Kurtz Pereira, não aconteceu a efetiva implementação do projeto. A principal dificuldade teria sido a necessidade de um investimento mensal da parte das prefeituras participantes.

Contudo, as discussões continuam de grande valia por terem formalizado uma primeira proposta para um consórcio regional de patrimônio cultural e linguístico, proposta que encontrou soluções para todas as questões apresentadas naquele momento. Essa proposta pode ser retomada a qualquer tempo, ser novamente discutida, atualizada e posta em execução.

Referências

LOCATELLI, Nedi Terezinha. Coord. Diagnóstico / Projeto Casa do Patrimônio Taliani & Amighi. Ipumirim, 2011.

LOCATELLI, Nedi Terezinha. Cultura e Desenvolvimento Rural. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de **Especialista em Desenvolvimento e Tecnologia** do Curso de pós-graduação Desenvolvimento e Tecnologia ministrado pela UnoChapecó – Universidade Comunitária de Chapecó e UnC - Universidade do Contestado, sob orientação da mestra em Patrimônio Cultural Denise Argenta.

Proposta de Estatuto Casa do Patrimônio Taliani & Amighi. Ipumirim, 2011.

Relatório final do projeto piloto – "Inventário do *Talian*". Instituto Vêneto, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Instituo do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Caxias do Sul: 2010.

Música Coral Ítalo-Brasileira

Júlio Posenato

Arquiteto, Bacharel em música com habilitação em órgão (UFRGS 1972 e 1979), ICOMOS-RS. E-mail: julio@posenato.com.br

Amor ao trabalho e à música

Ao lado do amor ao trabalho, a música faz parte do *modo de ser* dos italianos, que a trouxeram ao Brasil sob diferentes características: canto pessoal e comunitário em oração, trabalho e lazer em família, encontros sociais e momentos de culto religioso. Este canto espontâneo podia acontecer em uníssono, mas normalmente dava-se em harmonia intuitiva de três vozes: *primo* (melodia), *secondo* (acompanhamento – acima ou abaixo – da melodia, geralmente em terças ou sextas) e *basso*, o fundamento harmônico, normalmente alternando a tônica, a dominante e a subdominante.[1]

Na Itália, nas longas e gélidas noites de inverno, as comunidades camponesas, que viviam em um ambiente que mal lhes garantia a sobrevivência, reuniam-se nas primeiras horas da noite nos estábulos, para se aquecerem com o calor irradiado pelo corpo dos animais.

Nestes serões, chamados "filò", contavam estórias, rezavam e cantavam em coro a vozes, em harmonias espontâneas. Exercitavam, assim, o convívio comunitário, o entendimento e a solidariedade.

No Brasil, manteve-se o costume dessas reuniões noturnas, já não mais nos estábulos porque, com o clima mais quente, não era necessário buscar o calor dos animais; por outro lado os estábulos, com seus insetos e odores, ficavam bem separados das habitações. No Brasil, os imigrantes italianos e seus descendentes visitavam-se entre famílias vizinhas, reproduzindo os "filòs" aos quais estavam habituados na Itália. Para isso, reuniam-se nas cozinhas, que ficavam separadas das casas, e que funcionavam como ambientes de convívio familiar. Esse costume se manteve até a chegada da televisão aos lares dos ítalo-brasileiros.

Neste texto, exponho minhas composições em *talian* para coro.

1 Posenato, 1990

Canto para conjuntos musicais

Abro espaço para destacar um compositor para conjunto musical, **Juvenal Dal Castel**, cujas obras, além da beleza melódica, refletem uma profunda reverência à cultura e à tradição, sobressaindo o amor pela família, a dedicação ao trabalho e a valorização da natureza. Suas composições (*Itàlia mama, nona, bisnona*; *Magnar de oro*; *La prèdica ai fiori*; *Nene nana*; *Pìcolo paradiso*; *Spècii de l'ànima*; *Pers el morbin*, Ànima *benedeta* e *Gnoranti* (letra de Darcy Loss Luzzatto); *Sul fogon*; *Viver in colònia*; *Parché bela cossì*; *La tosa del sogno* (letra de Ary Vidal); *El vien dal celo*(letra de Honório Tonial), estão disponíveis, em letra e áudio, no *site* do grupo Vertente Sul (*www.vertentesul.com.br*), que assim se define:

> Nossas composições refletem nossa experiência de vida, nosso cotidiano, procurando sempre deixar uma mensagem boa, reconstrutora e agregadora, ora crítica, ora alegre, tentando fazer uma boa música, da letra inteligível, com sentido e mensagem, e que faz bem, sem pornofonia nem cornofonia.
>
> Nossa poesia é um viajante que alterna o campo e a urbanidade levando na mala umas vestes simples, porém sem prescindir da complexidade atávica da modernidade.
>
> [...]
>
> Refletimos nossa vivência rural, nossa experiência urbana, nossa espiritualidade, nossa consciência política, social e ecológica, nosso jeito de amar, idealizar e viver o amor.[2]

Transcrevo aqui trechos de duas destas canções (a tradução para o português de *Viver in colònia* foi feita por Juvenal Dal Castel):

2 www.vertentesul.com.br

Viver in colònia Parona, mi vui dirve na roba: I pol rider, ma mi, non go mia vergonha. Tornemo in drio e ndemo viver in colònia. Là ghè galine, gati, rati, cani, pioti, rospi, oche, faraone, bèstie de mato, porchi, boi, cavre su pai potreri, gai che canta e tatu. Là ghè vedei che ciùcia le tete de'e vache, anaroti, osei che canta su pa'e capoere, sabià, ciraciore, poiane, corbi, colombi, saracure, e gnambu. Brespe, ragni pelosi, lagarti e moschini che beca i calcagni. Stivaloni ai zenòcii par le giralache no becarne su. **La prèdica ai fioi** Insegnarghe el ben ai fioi, n'el tempo de ancoi,No ze più come na olta. Pol osar, che no i te scolta. I ga coraio farghe fronta ai so pròpii genitori. Brute robe! Fà paura! Par segnai del fin del mondo, come ga dito el Signor, ntela Santa Scritura. Fiole, sté mia far le strambe, che vé taio via le gambe! Disea el pupà e la mama. - Valtri, fioi, fé polito! Volemo insegnarve 'l drito! Traté suito d'imparar. No sté mia smentegarve le parole che vé'ò dito.	**Viver na colônia (área rural)** Patroa [esposa], quero te dizer uma coisa: podem rir, mas eu não me envergonho. Voltemos atrás, e vamos viver na colônia. Lá há galinhas, gatos, ratos, cães, pintos, sapos, gansos, galinhas de angola, animais selvagens, porcos, bois, cabras nos potreiros, galos que cantam e tatus. Lá há bezerros que mamam nas tetas das vacas, patinhos, pássaros que cantam nas capoeiras, sabiás, corruíras, gaviões, urubus, pombas, saracuras e nhambus. Vespas, aranhas peludas, lagartos e mosquitos que picam os calcanhares. Botas até os joelhos para que as jararacas não nos piquem. **Sermão dos Pais** Educar bem os filhos, nos dias de hoje, não é como antigamente. Pode falar que não te ouvem, e os próprios pais afrontam sem nenhuma cerimônia. Coisa de louco! É impressionante! Parece anúncio do fim dos tempos, como predisse Jesus na Sagrada Escritura. Filhas, não sejam levianas, que lhes "corto as pernas"!, diziam o pai e a mãe. – Vocês, filhos, comportem-se direito! Queremos ensinar o que é correto, nunca se esqueçam das palavras que dizemos.

Messa de Ringrassiamento (Missa cantada para assembleia)

Cada vez mais está se difundindo o costume de celebrar missas em *talian*. Os cânticos normalmente são em língua italiana ou adaptações as mais diversas. Para atender este segmento, compus a *Messa de Ringrassiamento*[3], em treze peças com acompanhamento em teclado, para cantar em uníssono, com dois estribilhos a duas vozes: *Al scomìnsio – Gràssie*; *Signor, pietà*; *Glòria*; *Salmo 99*; *Aclamassion al Vangelo*; *Credemo in ti, Signor*; *Preghiera dei Fedei – Signor, scolta*; *Presentassion dele oferte*; *Santo*; *Dane la tua pace*; *Agnel de Dio*; *Comunion*; *Final – Desso ndemo casa*. Transcrevo a letra do cântico inicial, *Gràssie*:

3 Posenato, 201 1

Al scomìnsio - Gràssie	**Início - Muito obrigado**
Signor, te ringrassiemo par la tua bontà infinita.	Senhor, te damos graças por tua bondade infinita.
Gràssie, gràssie, Signor Dio, gràssie par tuto.	Muito obrigado, Senhor, muito obrigado por tudo.
Gràssie par la luce e aqua,	Muito obrigado pela luz e pela água,
gràssie par i fiori e fruti,	muito obrigado pelas flores e frutas,
gràssie par le piante e bèstie.	muito obrigado pelas árvores e animais.
Gràssie sempre a ti, Signor, Pupà nostro.	Muito obrigado, sempre, para ti, Senhor, nosso Pai.
Gràssie par la nostra vita,	Muito obrigado pela nossa vida,
gràssie par nostra fameia,	muito obrigado pela nossa família,
gràssie par nostro laoro.	muito obrigado por nosso trabalho.
Gràssie sempre a ti, Signor, Pupà nostro.	Muito obrigado, sempre, para ti, Senhor, nosso Pai.
Gràssie par la nostra Pàtria,	Muito obrigado pela nossa Pátria,
par la libertà che ghemo,	pela liberdade que temos,
par la pace che godemo.	pela paz que usufruímos.
Gràssie sempre a ti, Signor, Pupà nostro.	Muito obrigado, sempre, para ti, Senhor, nosso Pai.

Missa polifônica

Em 1965, dentro do espírito de renovação do Concílio Vaticano II, iniciei a compor uma missa polifônica a quatro vozes mistas, com letra em *talian*, conforme o modelo clássico deste gênero musical (*Kyrie*, *Gloria, Credo*, *Sanctus/Benedictus*, *Agnus Dei*) e acompanhamento de harmônio. Em 1992, já com o texto da missa vertido para o *talian* por uma equipe da qual participei[4], retomei o trabalho nessa missa, inserindo mais partes[5].

A missa segue os textos litúrgicos vertidos para o *talian*, e constitui-se de: *Al scomìnsio: Fane veder, Signor*; *Signor, pietà*; *Glòria*; *Aclamassion al Vangelo*: *Inségname, Signor*; *Credo*; *Orassion sora le oferte*; *Santo*; *Dopo dela Consacrassion*: *Anunsiemo, Signor, la to morte*; *Dossologia: A ti, Dio Pupà*; *Pupà nostro*; *Tuo l'è el*

4 Costa, Battistel, Luzzatto e Posenato, 1993.

5 Posenato, 2015, manuscrito.

Regno; *Canto dela pace*; *Agnel de Dio*; *O Signor, mi no son mia degno*; *Comunion: O Sacro Magnar*; *Final: Lodé El Signor*.

Meu propósito foi, além de compor uma missa polifônica em *talian*, observar o espírito da música *taliana*, ao lado de trechos com disposição específica de vozes, com a finalidade de traduzir musicalmente as palavras do texto:

La Incarnassion la ze cantada sol par le vose alte; i bassi i lamenta la crossificassion e i minassa col giudìssio final; la melodia la va in su ntel "altìssimo", zo co Gesù el vien zo dal ciel e stenta a finirse col regno de Cristo che nol se finissirà mai; i finali i se slarga in armonie piene e fortìssime. Tuto po, pròpio come nte quei tempi. Sta messa, mi la go scrita par farme alegria al cor. Parché, almanco ntel cor, noantri podemo ver sempre vive le robe romai perse.	A Encarnação é cantada somente pelas vozes agudas; os baixos lamentam a crucificação e ameaçam com o juízo final; a melodia, aguda no "altíssimo", vai se tornando mais grave quando Jesus desce dos céus e custa a terminar quando o reino de Cristo não terminará mais; os finais se alargam em harmonias cheias e em fortíssimo. Tudo, mesmo, como naqueles tempos. Escrevi esta missa para alegrar meu coração. Porque, pelo menos no coração, podemos manter sempre vivas as coisas já perdidas.

SANTO
(S)
(C)
(T)
(B)
(Armònio)
San- to, San- to, San- to, San- to,
f (Tutti)
San- to, San- to, San- to,

Procurando suprir esta lacuna, compus a música e escrevi em "talian" a letra de trinta e cinco canções para coro misto a quatro vozes: **I Bei Tempi - canti de desso par na volta** ("Os belos tempos - cânticos hodiernos para uma vez)[6], que registrei na Fundação Biblioteca Nacional (ISBN 85-241-0375-2).

Os cânticos estão organizados em oito eixos temáticos: pessoas (*Cari noni*, *Noantri semo taliani*, *Soto le to ale*, *La Cucagna*, *San Francesco*, *La Moreta*), natureza (*Bianca regina*, *Cara la me tera*, *Benedeto àlbero*, *I oseleti*, *Rio dela Zanta*), profissões (*Fabro Volpi*, *El caretier*, *Gràssie agricultor*, *Bel mistier*), grandes festas (*La sagra*, *Note de Nadal*), estações (*Primavera*, *Note d'is*tà, *Plàteni*, *Bianco prodìgio*), aspectos peculiares (*Vècio capitel*, *Viva el vin*, *El pigosso*, *Molin d'aqua*, *El campanil*, *Casa de sassi*), sentimentos *taliani* (*I bei tempi*, *L'alegria*, *El laoro*, *Giardin sereno*, *Dolsi ricordi*, *Benedission*, *Orassion dela note*), e complementos (*Ave Maria*, para solista, e *Anoitecer em Veneza* – a única com letra em português).

Transcrevo alguns trechos de *Rio dela Zanta*:

Rio dela Zanta	**Rio das Antas**
Co son sora i monti e mi vardo in zo, par fin che schersi a ndar qua e in là. Sagomà de vigne e de fiori del pra, ti te si bel, Rio dela Zanta!	Quando estou no alto dos montes e olho para baixo, serpeando, tu pareces brincar. Emoldurado de vinhedos e de flores silvestres, tu és belo, Rio das Antas!
L'ària fresca e pura me despetena i cavei, e me porta i profumi dei fruti fati e dei fiori, ntel val in fior.	A brisa fresca e pura despenteia meus cabelos, e me traz as fragrâncias das frutas maduras e das flores, no vale florido.
Le to aque le canta, le ghe risponde i osei. Me vien tanta alegria, e canto insieme anca mi, ntel val in fior Rio dela Zanta, dele vigne e del val in fior,	Tuas águas cantam, os pássaros lhes respondem. Tomado de profunda alegria, eu canto também, no vale florido.
quanto te si bel!	Rio das Antas, dos vinhedos e do vale florido, quanto és belo!
Ti te si bel, Rio dela Zanta !	Tu és belo, Rio das Antas!

6 Posenato, 2015, (B)

Daitsche Messe

Assim como os ítalo-brasileiros exprimem sua cultura no *talian*, os teuto-brasileiros fazem-no no *Daitsche*. Em 1998 compus uma missa e escrevi a letra, vertida para o *Daitsche* por Jacob C. Selbach[7]. Consiste em dez partes: *Onfang: Lowe Gessang* (início: canto de louvor); *Fatzaie Bitung* (canto penitencial); *Gloria*; *Evangellio Onrufung* (aclamação ao Evangelho); *Clowe Act* (Creio); *Opfrun* (Oferendas); *Hailich* (Santo); *Gottes Lamm* (Cordeiro de Deus); *Komunion* (Comunhão); *Abschit - Liebe Muta* (Despedida - Querida mãe).

Referências

COSTA, Rovilio; BATTISTEL, Arlindo I.; LUZZATTO, Darcy Loss e POSENATO, Júlio. *Messa taliana*. Porto Alegre: Massolin de Fiori, 1991, 4p.

POSENATO, Júlio. *A música dos italianos do Rio Grande do Sul*. Manuscrito, 1991, 6p.

_____. *Messa de Ringrassiamento*. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 2011, 16p.

_____. *Messa taliana*. Manuscrito, 2015(a), 52p.

_____. *I bei tempi – canti de desso par na volta*. Manuscrito, 2015(b),

_____ e SELBACH, Jacob C. *Daitsche messe*. Manuscrito, 2015, 32p.

VERTENTE SUL. Músicas brasileiras, *taliane* e instrumentais. Disponível em: <www.vertentesul.com.br>. Acessado em: 16/02/2015.

7 Posenato e Selbach, 2015

O *Talian* Em Cascavel-Pr

Alessandra Regina Ribeiro

Docente da área de Italiano do curso de Letras português/ italiano da UNIOESTE e doutoranda pela USP, Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas. E-mail: profalessandra.ribeiro@gmail.com

Dada relevância da história dos imigrantes italianos para a região Oeste do Paraná, este artigo tem como contexto privilegiado o município de Cascavel.

A referida cidade tem sua história marcada por descendentes de italianos, migrados dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina por volta de 1940, que repetem o pioneirismo dos seus ancestrais, em busca de terra fértil para plantar e crescer financeiramente. Os indivíduos que vieram para região povoaram espaços vazios, desenvolveram a agricultura e construíram a infraestrutura, expandindo o território.

Conforme notamos em Simom (2009: 56), a fertilidade das terras dessa localidade acelerou a produção de milho, soja, algodão e trigo. Ademais, progrediram as criações de aves e suínos. Desse modo, os descendentes instalados no Oeste paranaense contribuíram para o desenvolvimento da agroindústria, da agropecuária, e, consequentemente corroboraram o crescimento populacional, empresarial e financeiro.

Nesse contexto, não somente agricultores se deslocaram, mas também "profissionais liberais e donos de pequenas indústrias, que montaram olarias, moinhos, açougues, serrarias, ferrarias e carpintarias" (Colognese, 2004:88).

O autor acima (2004:79) destaca que o Oeste do Estado do Paraná foi colonizado por descendentes europeus. De acordo com ele, a partir da década de 1940 várias companhias colonizadoras adquiriram glebas de terras e estabeleceram-se na citada região paranaense. Eram empresas que trabalhavam com a exploração da madeira, venda das terras e atuação no comércio e na indústria. Para a venda das terras priorizaram pessoas originárias do Sul do Brasil, que fossem de origem étnica europeia, que tivessem experiência no "desbravamento" das matas e na lida agrícola na pequena propriedade de policultura familiar. Em nossa interpretação, este movimento desconsiderava os povos nativos de tais contextos regionais onde haviam os chamados "brasileiros" e que, no olhar das colonizadoras, não eram pessoas dadas ao tipo de trabalho desejado. Nisto, incluem-se os

povos indígenas que foram banidos das terras e vistos como selvagens e de pouca cultura. Tal movimento teve como consequência a formação de um povo com características europeias, representados pela predominância de colonos descendentes de alemães e italianos, vindos das antigas regiões de colonização, especialmente do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Em termos quantitativos, o autor coloca que 54,5% das pessoas vindas para a região Oeste do Paraná eram italianos que contribuíram para formação de comunidades com características italianas como os municípios de Matelândia, Céu Azul, São Miguel do Iguaçu, Medianeira, Palotina, Cascavel entre outros. Ainda em conformidade com o pesquisador, os italianos que migraram para essa região trouxeram referenciais de vida e de trabalho construídos no enfrentamento das realidades típicas dos locais de origem. Todavia, essa mudança de espaço exigiu que também se adaptassem a uma nova realidade. Colognese assevera que:

> no universo de relações construídas a partir do fator étnico, a família e a religião se mantiveram como esteios na preservação dos valores e da cultura herdados dos antepassados, ao mesmo tempo em que alimentaram as experiências da vida associativa entre esses descendentes de italianos. (COLOGNESE, 2004, p.82)

De acordo com Mello (1999), o movimento migratório das pessoas é uma das principais causas para que ocorram situações de bi- ou multilinguismo. O resultado imediato desta migração é o contato com pessoas que falam outra(s) língua(s) e possuem outros costumes. Nesse caso, os descendentes de italianos implantaram sua cultura, mas também foram aculturados por outras etnias e outros grupos de brasileiros que também se estabeleciam na mesma região (Goffman, 2002; Hall, 2005). Em tal processo, algumas das características foram se cristalizando na sociedade local, tornando-se naturais, de modo que, a geração mais jovem não se dá conta das influências da referida cultura, impregnadas em suas falas, seus hábitos e costumes.

Assim, familiarizarmos com nosso contexto de estudo significa sermos remetidos a um passado que traz à tona a questão da origem italiana. Isto pode ser notado seja nos nomes de fundadores presentes nas placas de fundação, os quais foram homenageados com nomes de ruas e bairros, seja nos sobrenomes de seus moradores mais antigos, os quais compõem o cenário da tradição da cidade.

A italianidade em Cascavel pode ser notada nas seguintes manifestações públicas como: a associação do *Circolo Italiano*, festas gastronômicas e comemorações religiosas, grupo de danças folclóricas *Ladri di Cuori*, programa de rádio *Italia del mio cuore*, coral masculino *Filò,* hábitos alimentares e alguns monumentos como a Praça Itália e a Praça do Migrante. Ressaltamos que o cultivo da confraternização familiar foi e continua sendo importante elemento de integração.

O *Circolo Italiano* foi fundado no ano de 1991, sua incumbência é promover e manter a italianidade em Cascavel. É também organizar eventos como a edição do livro de receitas, intitulado *"Cucina fatta con allegria"* em 1997 e festas como a da *Polenta com codorna*. Seus membros mais fervorosos fazem questão de evidenciar traços da cultura do imigrante italiano em seus hábitos e costumes.

O grupo *Ladri di Cuori* grupo de dança folclórica, foi fundado em 1995, representa a cultura italiana de Cascavel e se apresenta em vários eventos culturais, entre eles, na festa das colônias em homenagem à padroeira Nossa Senhora Aparecida, fez parceria com a Universidade Oeste do Paraná (UNIOESTE) de Cascavel e se apresentaram em festivais internacionais de danças folclóricas. Faz-se importante destacar que o grupo foi convidado a se apresentar no Seminário[1] Ibero-Americano da Diversidade Linguística que aconteceu na cidade de Fo z do Iguaçu, PR, no qual se deu o reconhecimento do *talian* como patrimônio imaterial cultural brasileiro.

O grupo de dança folclórica *Ladri di Cuori*, organizado politicamente, trabalha na divulgação dos valores culturais italiano de diversas formas, por meio de seus espetáculos de danças, eventos gastronômicos, sociais e culturais.

O Programa de rádio *Italia del mio cuore* exerce um papel fundamental em relação a manutenção das raízes linguísticas culturais do imigrante italiano, sua programação é veiculada em *talian* e seus locutores Zanatta e Nichetti apresentam, todos os sábados à tarde, canções do folclore do imigrante, dedicam momentos voltados para algum aspecto da língua e também da religiosidade.

O coral masculino *filò* é composto por adultos e idosos, todos descendentes de italianos. Esse grupo faz apresentações públicas de canções referentes à

1 O evento ocorreu de 17 a 20 de novembro de 2014. http://diversidadelinguistica.cultura.gov.br/

história dos imigrantes e seus descendentes no Brasil. Além disso, o grupo se reúne uma vez por mês para realizar reuniões de confraternização, o chamado *filò*. Costa (1998:179) define o *filò* como momento de harmonia da família com os seus, com Deus e entre os vizinhos com nível de amizade mais estreito com costumes e tradições próprias.

Ao estudar a história da colonização da região Oeste paranaense fica evidente a participação significativa em termos numéricos de imigrantes europeus, principalmente, alemães e italianos. Estes, por sua vez em maior ou menor grau, perpetuaram a língua de suas origens de geração a geração. Algumas pesquisas, como de Pereira (1999), de Borstel (1999), de Damke (1988), Ribeiro (2006) têm mostrado que alguns grupos étnicos têm mantido a língua dos antepassados via modalidade oral, com maior índice entre os idosos. As pesquisas têm apontado para um índice menor entre os jovens, pois muitos deles ouvem, entendem, mas não falam a língua de herança familiar.

Ressaltamos que a expressividade dos grupos étnicos italianos e alemães presentes na região foi motivadora a que a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE- passasse a ofertar, a partir do ano de 2003, no curso de Letras, vagas para língua italiana no campus de Cascavel, língua alemã no campus de Marechal Cândido Rondon e língua espanhola no campus de Foz do Iguaçu – em razão de ser uma área de tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina).

No contexto da UNIOESTE de Cascavel destacamos também, o curso de extensão em língua italiana para adultos, crianças e idosos. Acontecem também simpósios que dedicam espaço para debates e apresentações culturais referentes ao *talian*. Além disso, durante as aulas de língua italiana e prática de ensino em língua italiana no curso de Letras, entre outras prioridades, preza-se por esclarecer dúvidas sobre a diferença do italiano padrão e da língua *taliana* como língua de imigração formada na região Sul do Brasil.

Por esse viés, Moita Lopes (2002:30) ao focalizar o letramento como prática social, não se refere somente ao que as pessoas fazem com o letramento na vida social, como também aos valores, às ideologias e às crenças que envolvem esta atividade humana. É por meio deste processo de construção do significado que as pessoas se tornam conscientes de quem

são. Sendo assim, acreditamos que o curso de Letras Português/Italiano na UNIOESTE tem um papel fundamental na divulgação do *talian* e manutenção dessa língua e cultura, levando a geração mais jovem à reflexão da relevância de suas raízes familiares.

Referências Bibliográficas

BORSTEL, von. C. N. *Contatos linguí*sticos e variações em duas comunidades bilíngu*es do PR*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. (Tese de Doutorado)

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. Algés/Portugal: Difel, 1998.

COLOGNESE, S. A. Associações étnicas de italianos: identidade e globalização. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

COSTA, R. *Dissionàrio: la grande stòria*. Porto Alegre, RS: Academia Rio-Grandense de Letras Instituto Histórico de São Leopoldo, 2000.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, S. Quem precisa de identidade? IN: TOMAZ, T, da S. *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOITA, L. *Identidades fragmentadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

POZENATTO, J. C. A cultura da imigração italiana. IN: CARBONI, F. & MAESTRI, M. *Raízes italianas do Rio Grande do Sul*: 1875-1997. Passo Fundo: UPF, 2000.

MELLO, H. B. *O falar bilíngue***.** Goiânia: Ed. UFG, 1999.

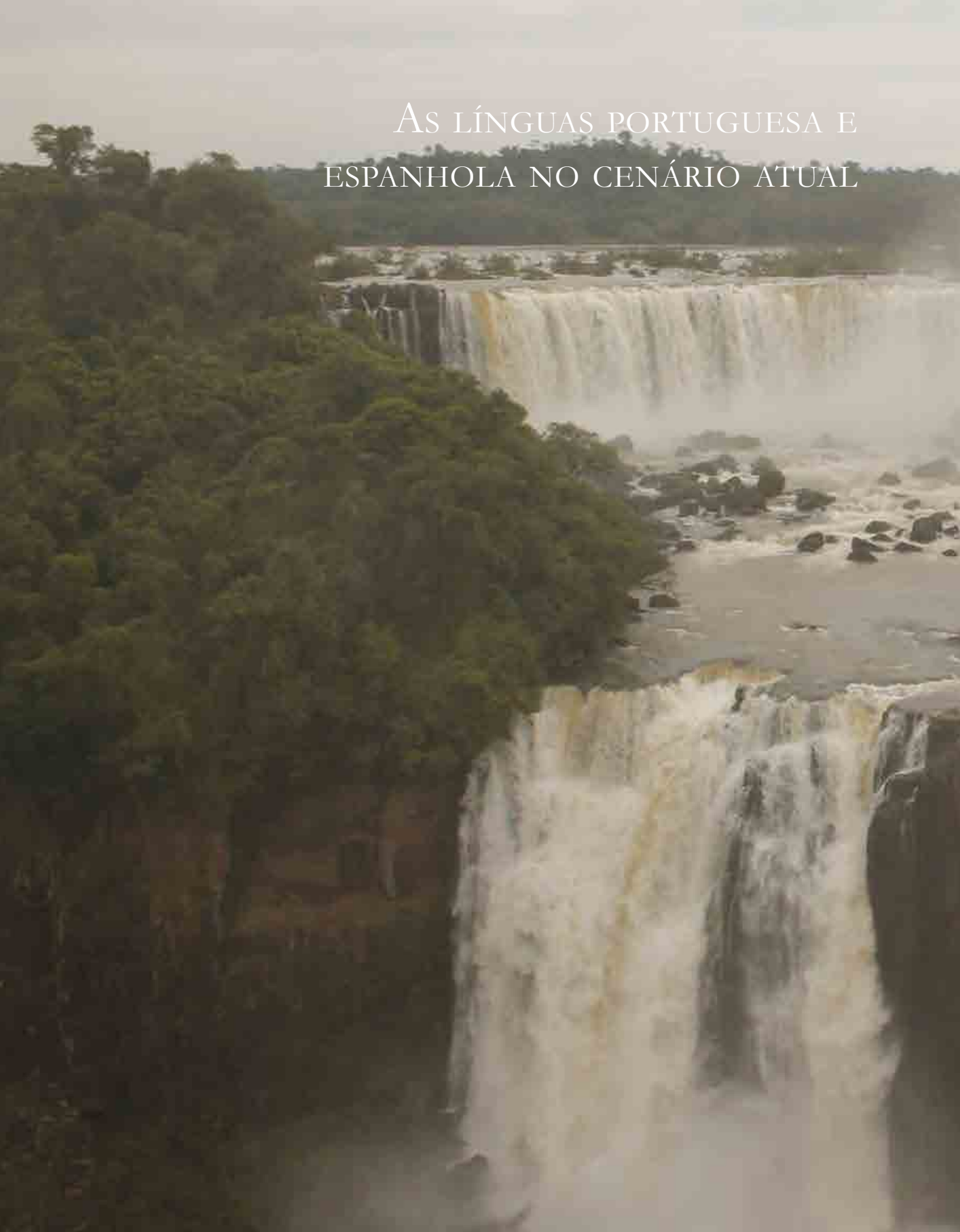
PEREIRA, M.C. *Naquela Comunidade rural, os adultos falam alemão e "brasileiro". Na escola as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisserieda***.** Campinas SP, 1999. (Tese de doutorado)

RIBEIRO, R. A. *Aprender Italiano: Identidade em (Re) Construção entre Língua e Cultura em Contexto Formal*. Janeiro de 2006. Dissertação de mestrado. UNIOESTE, Cascavel, 2006.

SIMOM, P. *A diáspora do povo gaúcho*. Brasília: Senado Federal, 2009.

SPERANÇA, A. & C. *Pequena História de Cascavel e do Oeste*. Cascavel: JS impressora LTDA, 1980.

As línguas portuguesa e espanhola no cenário atual



El español: diversidad y variación. Aspectos lingüísticos y extralingüísticos de interés

María Antonieta Andión-Herrero

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Lengua Española y Lingüística General de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

El español en cifras: demografía y geografía del español

Para entender las posibles causas, manifestaciones y consecuencias de la diversidad y variación del español, debemos empezar por situar su geografía y demografía. El español es una lengua de una impactante extensión: ocupa el 9,1 % de la superficie terrestre emergida, más de doce millones de kilómetros cuadrados. Teniendo en cuenta las cifras estadísticas citadas por las fuentes actualizadas, es la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo, antecedida por el chino, lo que la convierte en una de las lenguas romances más extendidas.

El español cuenta con casi 470 millones de hablantes nativos, el 6,7 % de la población mundial, repartidos por los cinco continentes; a saber, en Europa: España, Principado de Andorra; en América: Hispanoamérica y Estados Unidos de América; en África: Guinea Ecuatorial, Sahara Occidental y territorios españoles de Islas Canarias, Ceuta y Melilla; en Asia: Filipinas y sefardíes en Israel y Turquía; y en Oceanía: isla de Pascua. Es la primera lengua oficial del Estado o coexiste con otras lenguas importantes en Bolivia, Guinea Ecuatorial, Paraguay, Perú, Puerto Rico y Sahara Occidental. Es el segundo idioma oficial del Estado en Nuevo México (EE. UU.).

Contando a quienes lo hablan como segunda lengua, el español tiene un número global de hablantes que sobrepasan los 548 millones, la segunda lengua más hablada después del chino si contamos con sus hablantes nativos, los de competencia limitada y los estudiantes de español. Si se mantiene el ritmo de natalidad actual, en tres o cuatro generaciones, el 10 % de la población mundial se entenderá en español.

La convivencia del español con otras lenguas es muy frecuente, pero no se han perdido hablantes para el español. A ello hay que añadir que en países donde el español no es lengua oficial, por razones históricas o migratorias, sí tiene una presencia importante: los Estados Unidos de América (17 % de su población es hispana, sin incluir la población de Puerto Rico), Filipinas (3,53 % lo tiene como primera, segunda o tercera lengua), Brasil, Canadá, Marruecos.

López Morales (2012: 40, 46) asegura que si las proyecciones se confirman, los Estados Unidos de América serán, para 2050, el primer país hispano hablante del mundo con 132 millones (10 más que México), y Brasil, según declaraciones de personalidades de su gobierno, alcanzaría en una década los 30 millones de hablantes de español como segunda lengua, cifra que ha sido estimulada por la implantación de la conocida como Ley del Español.

Si se mide el uso que los hispanohablantes hacen de Internet, aparecen importantes datos: sus usuarios en 2013 sobrepasaban los 222 millones, lo que representa una penetración del español en este medio del 39%[1], y el 7,9 % de los internautas del mundo se comunican en español. Según el informe de 2014 del Instituto Cervantes, si atendemos a las redes sociales, el español es la segunda lengua más utilizada en Facebook y Twitter, por encima de lenguas como el portugués y el francés, y con posibilidades de convertirse en la primera si sigue la incorporación de usuarios hispanos a estas plataformas de comunicación.

En cuanto a las cifras del español como lengua extranjera, también según noticia del Instituto Cervantes, la cifra de estudiantes en países de habla no española de todos los niveles en enseñanzas reglada y no reglada excede en un 25 % los 14 millones en 86 países. Destaca en África el interés de Marruecos con 350 mil estudiantes. En el Oriente próximo, los libaneses con 5 mil; en el área de Asia-Pacífico, Japón, 60 mil; en América, los Estados Unidos, casi 8 millones; y en Europa, Francia, con algo más de 2 millones.

Fuera de España, más de 30 millones de ciudadanos europeos hablan español, el español es una de las cinco lenguas oficiales más utilizadas dentro de las instituciones comunitarias, compartir el español aumenta un 290 % el comercio bilateral entre los países hispanohablantes, y el número de turistas idiomáticos que llegaron a España en 2013 fue de casi un millón.

1 Según esta fuente, la *penetración de una lengua en Internet* es la relación entre la suma de los usuarios de Internet que hablan esa lengua y el número global de la población que habla ese idioma.

El español también cuenta con el prestigio que le han dado sus grandes escritores, clásicos y contemporáneos. No olvidemos que *El Quijote* es la obra más traducida después de la Biblia. Es la séptima lengua del mundo en la que se producen textos varios (literatura, ciencia y tecnología). Importantes organizaciones internacionales y regionales reconocen el español como lengua oficial (la ONU, la Unión Europea, la OEA, MERCOSUR, la Asociación Latinoamericana de Integración, La Comunidad Andina, etc.) y cada día se valora profesionalmente más saber español pues da acceso a un mercado internacional de crecimiento vertiginoso.

El español: Variación y variedad

Como todas las lenguas vivas, el español se manifiesta a través de su variedad. La noción de *variación lingüística* es clave porque engloba todos los cambios posibles que se dan una lengua. Sin alterar su naturaleza, es decir, sin modificar su significado, los cambios aportan a la lengua unos rasgos específicos, derivados de múltiples factores, que la diversifican en distintas variantes geográficas, sociales o estilísticas. Nadie habla la LENGUA, sino variedades de la lengua.

La *variedad* lingüística que caracteriza el uso de una lengua responde a factores de distinto tipo, naturales o adquiridos: el *geográfico*, que indica el origen y la procedencia rural o urbano del hablante; el *sexual,* según se trate de hombres o mujeres; el *etario*, dependiendo de la edad o generación; el *social* y *cultural,* que establece el *nivel sociocultural*; y el *entorno* en el que se desarrolla la comunicación.

Los factores extralingüísticos producen variedades diatópicas, dependientes de la geografía; diastráticas, determinadas por la clase social, el sexo o la edad) y diafásicas, que estilos o registros propios de la situación comunicativa. A estas variedades podemos añadir la individual o idiolecto, utilizada por cada individuo, en la que se ponen de manifiesto rasgos dialectales y sociales propios en una situación comunicativa concreta y únicos para cada individuo.

El español: Datos extralingüísticos históricos, sociales, económicos… de interés

Las causas de la variación del español son múltiples. Debemos conocer detalles geográficos e históricos para entender determinados comportamientos lingüísticos y su evolución. Hagamos un brevísimo viaje panorámico por aquellos acontecimientos cuya influencia ha sido relevante para la idiosincrasia de la variedad de los países hispánicos.

La Península Ibérica, desde tiempos remotos, fue territorio de paso de gentes, que traían sus propias costumbres y lenguas. Tanto del este como del norte y del sur, Iberia recibió a pueblos y lenguas celtas, fenicios, suevos, alanos, vándalos y visigodos.

El periodo de romanización de Hispania, de casi doscientos años, fue rápido en el sur, más lento en el centro y superficial en tierras de cántabros y astures. El latín se impuso como general sobre las restantes lenguas peninsulares y fue perfilando diferentes evoluciones territoriales del latín vulgar tras la caída del Imperio Romano. Las invasiones visigóticas de germanos romanizados por el norte y musulmanas por el sur influyeron decisivamente en dibujar el mapa lingüístico de España.

En el norte, las abruptas montañas del noroeste protegieron al euskera frente a la nivelación romana. En esta zona peninsular posromana se dibujaban franjas paralelas de lenguas y dialectos colindantes, de oeste a este: gallego, leonés-asturiano, castellano, aragonés, catalán. Los árabes permanecieron ocho siglos en *Al Andalus*. Centurias de reconquista cristiana, en cuyo marco Castilla aumentó su protagonismo, extendiendo su poder y lengua hacia el sur y otros reinos cristianos. El rústico dialecto románico castellano parecía tener la flexibilidad de aceptar influencias foráneas y estaba apoyado por el prestigio de ser lengua cortesana[2]. Ya fuera por fortuna de la suerte o determinada por los acontecimientos históricos, se produjo una evidente y exitosa política lin-

2 Mapa tomado de la página web A vueltas con la lengua (https://avueltasconlalengua.wordpress.com/).

güística expansiva cuya protagonista fue Castilla. A pesar de ello, catalanes y gallegos mantuvieron cierta distancia y siguieron cultivando sus lenguas y desarrollando una prestigiosa literatura.

La expulsión de los judíos en 1492 desencadenó la diáspora hacia Europa, Asia y norte de África con la fundación de colonias hispanas y la conservación de un castellano antiguo conocido como sefardí.

Los siglos XIX y XX están caracterizados por las migraciones internas de las zonas rurales a las grandes ciudades y zonas industrializadas (Madrid, Cataluña, Asturias, País Vasco)[3]. Las personas trasladaban sus hablas a los nuevos territorios, donde se producían situaciones de contacto lingüístico entre variedades y lenguas dando lugar a una nivelación, más o menso acusada, de las variedades exógenas.

Desde finales del siglo XX, España es destino de inmigrantes africanos, europeos de los países del Este e hispanoamericanos. Este último grupo, donde predominan ecuatorianos, colombianos, argentinos, bolivianos, peruanos, dominicanos…, cuenta con la ventaja de compartir el idioma y la comunidad cultural. Están por estudiar las consecuencias lingüísticas que tienen la inserción de estos hablantes en España y la lealtad dialectal de sus segunda y tercera generaciones.

Seguimos nuestro viaje por América, y este debe empezar por lo que son hoy los Estados Unidos de Norteamérica. La presencia de españoles en el sur es muy temprana. Solo un detalle: en la temprana fecha de 1658 aparece la primera gramática en español en Georgia (al norte de la Florida).

Como consecuencia de la Guerra Mexicano-Estadounidense (1846-1848), los EE. UU. se anexionaron prácticamente la mitad de México (California, Nevada, Utah, Tejas, Colorado, Arizona, Nuevo México y Wyoming). Esta información adquiere relevancia al relacionarla con la presencia actual de los hispanos y el español en las zonas centro y suroeste de los EE. UU.

3 Mapa tomado de la página web Las migraciones interiores en la década de los sesenta (http://sauce.pntic.mec.es/jotero/Ejercicios/Donde/eminter60.htm).

La gran inmigración hispana —mexicana en su mayoría—a principios del siglo XX se debe, fundamentalmente, a causas económicas. Su destino era, sobre todo, las labores agrícolas en zonas rurales. Otros inmigrantes, cubanos, nicaragüenses, salvadoreños, venezolanos…, huían de dictaduras, guerras civiles y caos social, por lo que pueden ser considerados exiliados. Son una población urbana, de mayor nivel profesional, lealtad lingüística hacia el español y bilingüismo nivelado con el inglés.

No debemos perder de vista un detalle estratégico: un alto porcentaje de inmigrantes legales hispanos obtiene la ciudadanía estadounidense. Este hecho tiene sus consecuencias: al adquirir derecho al voto, se convierte en una considerable fuerza política.

Tenemos indicios del vigor del español y de sus hablantes en los EE. UU. Más de la mitad de las empresas hispanas son hoy de alto nivel y abarcan sectores especializados como el técnico, la salud, el asistencial, la administración, la gestión, los servicios, el comercio, la construcción… Su potencial económico es superior a países como México, Brasil u Holanda y sus ingresos alcanzan millones de dólares.

Llegados a la parte hispánica de América, tengamos en cuenta varios factores, de naturaleza histórica y humana que pueden ayudarnos a entender la variación y variedad del español americano. El primero es la composición sociolingüística de los grupos de colonizadores, sus zonas de procedencia en España y asentamiento en América. Luego nos detendremos en los pueblos indígenas y sus lenguas. Hablaremos brevemente del papel de la mujer, tanto amerindia como española, y del componente africano y otras influencias extrahispánicas, para finalizar analizando los hitos del desarrollo político, social e interterritorial hispanoamericano.

1.º Composición sociolingüística de los grupos de colonizadores, sus zonas de procedencia en España y asentamiento en América

En América se percibe como "español de España" aquel que llevaron sus inmigrantes (autoridades administrativas y militares, religiosos e inmigrantes varios). Gallegos y canarios son el prototipo global del colono español para designar a 'una persona de ascendencia española' en muchos países americanos.

Sainete cubano, con los personales del negrito, el gallego y la mulata. 2009.

Según los datos de Boyd-Bowman (1956, 1963, 1964, 1968, 1972), no existen pruebas de que los andaluces predominaran frente a un grupo castellano o heterogéneo en el largo periodo colonial, pero, fuera por causa de la influencia andaluza o por un desarrollo paralelo, lo cierto es que las hablas meridionales y las americanas coinciden en el seseo, el uso de *ustedes* por *vosotros,* el léxico "arcaico"… La semejanza entre las variedades innovadoras andaluzas, canarias y americanas de las tierras bajas, fundamentalmente del Caribe, es tan evidente que se los engloba en la denominación "español atlántico".

Parece que la composición social de los colonos españoles varió con los siglos. Aunque los títulos nobiliarios abundan entre los primeros conquistadores y colonizadores, Lipski duda de la prosapia de esta nobleza, mercedada por los reyes a causa de la propia conquista americana, o compuesta por segundones sin patrimonio. La falta de bienes hace que a estos "nobles" no se les pueda pretender el correspondiente nivel sociocultural y, consecuentemente, lingüístico. La avanzadilla eran desposeídos, soldados y prisioneros a los que se les conmutaban las penas. La estabilidad de las colonias en un segundo momento atrajo a artesanos y pequeños propietarios; en general, gente que había perdido las esperanzas de prosperar en la vieja Europa.

El estatus de "emigrado a las Américas" se caracterizaba por su habla andaluzada (natural o fingida) y un cierto aire urbanita. Ese español, trasplantado y acentuado en el Nuevo Mundo, tenía mayor valor para la posición social de su hablante en relación con su equivalente en la Península y neutralizaba la evidencia lingüística de los niveles socioculturales.

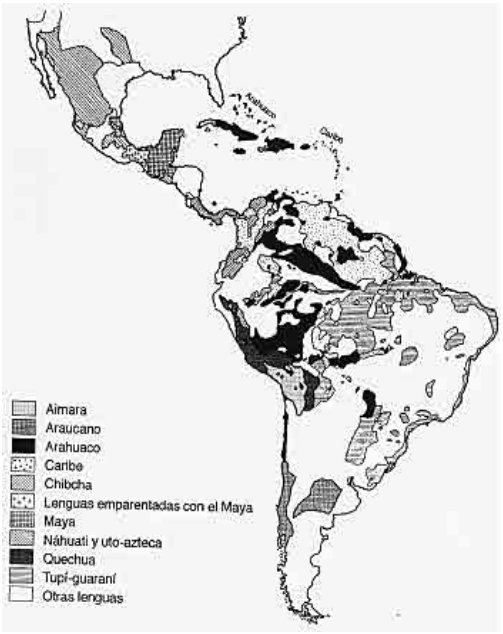
Las preferencias climatológicas, la posición social, los oficios y la función administrativa parecen haber determinado los lugares de asentamiento de los colonos. Andaluces y canarios prefirieron las islas y costas (caribeña, pacífica y rioplatense). Ofrecemos unos pocos datos: entre 1818 y 1839 pasaron, en orden de preferencia, 18 000 canarios a Cuba, Venezuela y Puerto Rico; entre 1891 y 1995 llegaron solo a Cuba, 17 000.

Castellanos y extremeños predominaban entre los conquistadores; sus éxitos animaron a muchos de sus compatriotas regionales. Fueron más frecuentes en el interior y tierras altas, junto con otros orígenes diversos. Las figuras que nutrían el clero y la administración civil, militar y comercial de las capitales virreinales interiores, como Cuidad de México, Bogotá, Quito y La Paz, o eran castellanos o mantenían contacto con Castilla. Su porcentaje era minoritario, pero su prestigio normativo marcaba allí las tendencias lingüísticas.

El español americano es un crisol lingüístico nivelador en el que influyeron las variantes del mediodía español con su papel en la ruta comercial americana (hablamos de Andalucía, sobre todo de Sevilla, y Canarias), las variantes prestigiosas de personalidades administrativas, mayoritariamente castellanas, la jerga marinera y, localmente, grupos regionales más reducidos (gallegos, asturianos, extremeños…).

2.º Pueblos indígenas y sus lenguas

A finales del siglo XV, el mosaico dialectal americano era de enorme riqueza. Las lenguas más extendidas eran el náhuatl, el maya, el arahuaco (insular y continental), el quechua y el tupí-guaraní. Si hacemos una mirada atenta del mapa[4], la situación lingüística de las islas antillanas aparece con menor complejidad que la del continente, verdadero mosaico de lenguas. De igual manera, la atomización lingüística de América del Sur, con más de 75 lenguas, es mucho mayor que la de América Central y parte de la del Norte.



En la zona que hoy forman México y Centroamérica han existido y existen lenguas

4 Mapa reconstruido a partir de los que aparecen en Buesa, Tomás (1967): "Americanismos", en *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, II, Madrid, CSIC, pp. 348 y 350.

indígenas principales. Es evidente la relevancia del náhuatl, lengua del Imperio azteca, extendida por la costa centroamericana del Pacífico hasta Costa Rica y que por las necesidades de la comunicación y exigencias de la evangelización se convirtió en lengua franca. Hacia el este, el Caribe hispánico forma hoy una zona lingüística independiente. Allí también existían lenguas indígenas, hoy pocas de ellas vivas. En las islas, primer escenario de la conquista y colonización, el taíno se extinguió con su propio pueblo.

De nuevo en tierras continentales, el quechua, lengua del Imperio inca, extendía su supremacía por los territorios andinos, con presencia más localizada del aimara y el tupí-guaraní. En épocas precolombinas, la civilización aimara dominaba desde zonas cercanas a Cuzco hasta el norte de Chile. En la zona amazónica andina, la presencia indígena hoy es abundante y el español es segunda lengua. En el Río de la Plata perviven el guaraní y el quechua en el norte, hablados por sus propios pueblos. El norte de Chile formó parte del Impero inca. En el sur de Chile se habla mapuche, grupo étnico desplazado a esa zona del país durante la colonización.

Si comparamos el mapa de lenguas indígenas americanas en el siglo XV con uno actual[5], se puede comprobar la mortandad de muchas de ellas y la merma territorial de las que perviven. Importante llamada de atención a la necesidad de reconocerlas, protegerlas y prestigiarlas.

Parece evidente que la atomización lingüística favoreció la implantación de una lengua general y el español se ofreció a ello. No obstante, en aquellas zonas con núcleos de lenguas y culturas poderosas, como la meseta de México, parte de Centroamérica, Perú, Ecuador, Bolivia, Paraguay…, la convivencia y el bilingüismo fue la fórmula más flexible y eficaz.

5 Mapa tomado de Wikipedia, entrada Lenguas indígenas de América.

3.º Papel de la mujer

El papel de la mujer en la formación del español ha sido poco reconocido. Si tenemos en cuenta que el colonizador carecía generalmente de prejuicios raciales, las uniones con las mujeres autóctonas eran frecuentes. No olvidemos que en 1503, se recomendaba en una Cédula Real que "algunos cristianos casen con algunas mujeres indias, y las mujeres cristinas con algunos indios" (LÓPEZ MORALES, 2005: 55). Sus hijos, mestizos, eran frecuentemente reconocidos como legítimos. No sorprende entonces que el primer mayorazgo instituido en Cuba en 1570 fuera para dotar al primogénito mestizo de Antón Recio, regidor de la Villa de San Cristóbal de La Habana, y de la hija del cacique de Guanabacoa.

Según López Morales (1992: 284), estos descendientes hablaron el español muy pronto, al igual que muchas de sus madres. Las mujeres indígenas tuvieron un importante papel como puente intercultural, agentes del mestizaje del español y tolerancia bilingüe. Su papel afectivo en el hogar, como compañera sentimental o como parte de la servidumbre, también permitió que los españoles fueran familiarizándose con el vocabulario indígena.

La mujer española, por su parte, llegó a América lenta y tardíamente. Recordemos que en el primero y segundo viajes de Colón no figura ninguna mujer. En el tercero, dos egipciacas expulsadas. López Morales (1992: 283-288) nos informa de que en 1511 no pasaban de 30 mujeres, pues la legislación de Indias entorpecía su participación prohibiendo que pasasen mujeres solteras o casadas que no fueran acompañadas por sus maridos.

Aunque la presencia de la mujer hispana aumenta a medida que avanza el siglo XVI (Mejías, 1980: 18), López Morales (1992: 288) la declara la "gran ausente en la América del siglo XVI y aun en los siglos sucesivos". Los datos aportados por Boyd Bowman señalan solo un 5,6 % de mujeres en la época antillana (1493-1518), y no pasan de un 28,5 % en 1579.

Llama la atención que, a pesar esta situación y del absoluto protagonismo masculino en la conquista y colonización, el español americano no heredó la libertad expresiva, procacidad y crudeza de sus protagonistas. Rosenblat (1964) y López Morales (2005) piensan que el papel moderador lo tuvo entonces la mujer peninsular de casta alta que —en escaso porcentaje— pasó al Nuevo Mundo. Los núcleos familiares formados por estas mujeres y su norma ejemplar dieron tono a las sociedades coloniales hispanoamericanas.

4.º Componente africano y otras influencias extrahispánicas

La aportación africana a nuestra cultura es indudable y su intensidad varía según zonas. La terrible trata esclavista de africanos duró cuatro siglos, desde principios del siglo XVI al XIX, sumando unos nueve millones entre entradas legales e ilegales a América. Su presencia sigue siendo evidente hoy día sobre todo en las islas caribeñas, también en México, Panamá, Venezuela, Colombia, Ecuador y Perú, sobre todo en las costas; en el interior fueron rápidamente absorbidos.

Muchos de los esclavos llevados al continente trabajaron en la extracción de metales (México, Honduras, Colombia, Perú y Bolivia) y en las plantaciones de azúcar, cacao, ñame, patata y trigo en las tierras altas.

Durante el siglo XX han llegado trabajadores de las Indias Occidentales a países donde se desarrolló la industria bananera o de otras frutas (como Costa Rica, Honduras, Guatemala). La presencia de estos hablantes de inglés criollo, asentados en las costas caribeñas, aporta color, junto al español, al mosaico lingüístico de la región mexicana y centroamericana.

A la influencia africana en el español de la zona deben dedicarse todavía estudios más detenidos. En su modesta herencia, principalmente léxica, influye la heterogeneidad de lenguas de los esclavos y el tipo de contacto que se establecía entre ellos y los españoles o criollos. Quienes eran traídos de niños o nacían en América hablaban español con fluidez; eran los llamados *ladinos*.

También los chinos aportaron elementos a la identidad americana. Su presencia es llamativa, por ejemplo, en el Caribe y Perú. En la mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX llegaron a Cuba más de cien mil chinos, fundamentalmente hombres. Estos nuevos obreros o *coolíes* mantuvieron su identidad y lengua y sustituyeron a los esclavos africanos liberados.

Como resultado de la intervención de los EE. UU. en la guerra de independencia cubana, la isla pasó por un protectorado militar y posteriores enmiendas constitucionales de carácter neocolonial. La influencia de este país ha matizado de anglicismos el léxico cubano. En el siglo XX, vinculada a los yacimientos de petróleo, hierro y otros minerales ha llegado inmigración estadounidense y colombiana a Venezuela

Por su parte, Puerto Rico es un Estado Libre Asociado de los EE. UU. con estatus de autogobierno. Desde el pasado siglo existe una migración

Rafael Hernández Colón, Gobernador y representante del Pueblo de Puerto Rico recoge el premio Príncipe de Asturias de las Letras

importante de puertorriqueños hacia el nordeste de los EE. UU. La influencia del inglés es evidente en la isla, pero no debemos dudar de su identidad hispana. El pueblo de Puerto Rico ha sido merecedor del Premio Príncipe de Asturias de las Letras 1991 como reconocimiento a la "decisión ejemplar" de "haber declarado al español único idioma oficial de su país".

En las décadas de la II Guerra Mundial, los países australes recibieron importantes oleadas de inmigración de otros europeos, aunque ya los italianos habían sido numerosos a finales del siglo XIX. Su presencia se hace notar en Buenos Aires y Montevideo.

5.º Desarrollo político, social e interterritorial

Lo que primero que llama la atención al comparar mapas americanos de siglos diferentes es que las fronteras políticas de hoy coinciden más o menos con las grandes divisiones administrativas coloniales (virreinatos), fragmentadas internamente en países en algunos casos, los más evidentes son Centroamérica y el Caribe[6].

La estructura administrativa colonial cambió con los siglos. La agrupación de regiones, posteriores repúblicas independientes, explica el comportamiento de sus isoglosas y nexos lingüísticos. Esta diversidad solo puede entenderse a la luz de los acontecimientos históricos vividos. Recordemos algunos de ellos.

6 Mapa tomado de la página Ciencias sociales del Liceo Punta del Este (http://liceopuntadeleste.blogspot.com.es/2011/07/el-imperio-espanol-en-america.html)

El Virreinato de Nueva España abarcaba desde la mitad de los actuales EE. UU. a Costa Rica, y también incluía Filipinas. El Salvador, Costa Rica, Guatemala y Honduras han tenido una historia colonial muy similar: luchas internas entre los conquistadores, despoblación autóctona, abandono y aislamiento colonial.

México, el gigante hispano del norte, ha vivido una reducción forzosa de su territorio, que fue vendido u obtenido como botín de guerra por los EE. UU. Las guerras civiles y la inestabilidad política y social de algunos países de la zona han impulsado la migración de muchos mexicanos, salvadoreños, guatemaltecos hacia los EE. UU. También ha aumentado su presencia en ese país y Canadá el reclutamiento de trabajadores para labores agrícolas.

Las Antillas tienen en la conformación del español americano un lugar privilegiado porque fueron la puerta de entrada de los primeros conquistadores y colonizadores. A pesar de esta primicia, las islas caribeñas y las costas de Venezuela fueron después abandonadas ante el agotamiento de sus riquezas frente a la perspectiva que ofrecía Nueva España. En la segunda mitad del siglo XVI, el sistema de flotas que comunicaba España y las Américas hizo florecer La Habana y Cartagena de Indias y permitió que América se mantuviera sensible a los cambios lingüísticos de España hasta finales del siglo XVII.

La prosperidad volvió a la región tras la revolución haitiana de 1791, que destruyó al país como potencia azucarera e impulsó el cultivo cubano y puertorriqueño, lo que aumentó el protagonismo de las islas.

Panamá era provincia del Virreinato de Nueva Granada, con sede en Santa Fe de Bogotá, entre los siglos XVIII y XIX; no obstante, siempre mantuvo su independencia cultural y lingüística de Colombia.

Colombia y Venezuela, por su parte, fueron colonizadas desde las Antillas menores. Venezuela era dirigida administrativamente desde Santo Domingo, aunque una no excesiva distancia le permitió siempre cierta independencia.

Nueva Granada comprendía, de norte a sur, desde la frontera de Panamá y Costa Rica hasta Nariño, y de oeste a este, de las costas pacíficas hasta la desembocadura del Orinoco. Estuvo en un primer momento bajo la jurisdicción de Santo Domingo; después pasó a la de Lima, con su propia

capitanía general de Bogotá, pero finalmente fue virreinato independiente a principios del siglo XVIII. Bogotá fue y sigue siendo un referente de prestigio lingüístico en la zona.

Perú era el centro del Imperio inca, que se extendía desde Colombia (sur) hasta Chile (centro) y Argentina (noroeste), incluyendo Bolivia. Las espectaculares riquezas del Perú, ampliadas luego a Bolivia, eclipsaron a la Colombia y el Ecuador coloniales, e hicieron de Lima el centro del virreinato andino, destino de recursos y nuevos colonos. Ecuador contaba con una audiencia propia, la de Quito.

Potosí, la ciudad de la plata, llegó a ser la más populosa de la época colonial, declinando su auge a mediados del siglo XVII. Como territorio de enlace entre Perú y Potosí, La Paz creció en importancia comercial, que se vio potenciada con la explotación de las plantaciones de hojas de coca. Las relaciones comerciales de las ciudades bolivianas con Buenos Aires y su puerto fueron sustituyendo las que tenían con Lima.

Buenos Aires fue fundada en 1536 y refundada en 1580. Casi un siglo más tarde la ciudad se convertiría en capital de la provincia del Río de la Plata y más tarde del Virreinato, que integraba Argentina, Uruguay, Paraguay y Bolivia. Su importancia creció hasta convertirse en un referente sociocultural suramericano de gran importancia.

Montevideo, actual Uruguay, fue fundada tardíamente, en 1726, por colonos procedentes de Buenos Aires que encontraron poca resistencia de la población indígena autóctona, prontamente desaparecida. El futuro Uruguay recibió a muchos gauchos argentinos que extendían su ganadería por sus fértiles tierras. En su capital hoy se concentra la mayoría de la población uruguaya.

Procedentes de Buenos Aires y a través del río Paraná, llegaron las expediciones españolas a Paraguay, donde soñaban encontrar El Dorado; y allí fundaron Asunción en 1537, ciudad favorecida por España casi un siglo como ruta hacia las riquezas andinas. Paraguay, distante de los dos centros coloniales importantes, Lima y Buenos Aires, y de las rutas de abastecimiento, quedó aislado en el XVIII y optó por participar en el comercio de contrabando a través de su vecino sureño, de cuyo Virreinato formó parte desde finales del siglo. Tras la independencia colonial argentina (1810), Paraguay prefirió mantener sus propias fronteras.

La llegada de los jesuitas a Argentina y Paraguay fue temprana, trascendente para la historia de este último, donde crearon las famosas "reducciones". La expulsión de la Compañía de Jesús de los territorios hispánicos en 1767 produjo la disolución de estas cooperativas.

Tanto Argentina como Uruguay fueron víctimas de la guerra entre España e Inglaterra a finales del siglo XVIII, siendo invadidos por tropas británicas hasta principios del XIX.

Hacia el oeste, más allá de los Andes, el sur de Chile fue colonizado tarde y está poco poblado. Chiloé estuvo más aislado que el resto del país desde un punto de vista lingüístico y económico. En 1888, la Isla de Pascua (Rapa Nui) pasó a formar parte del territorio chileno, pero no se puede considerar incorporada hasta mediados del siglo XX. Es importante señalar que la mayoría de los rapanui habla español.

La explotación minera tuvo un éxito efímero con las extracciones de plata en los primeros años coloniales por lo que la agricultura y la ganadería pasaron a ser de mayor interés en el país. En los siglos XIX y siguientes, aumentó el protagonismo de la minería, controlada por intereses extranjeros que en el extremo norte recibió influencia británica.

Si volvemos la mirada a la América hispánica en general, la división de los territorios descolonizados en el siglo XIX parece haber atendido más a disputas internas, caudillismo y cierta arbitrariedad que a la lógica relación con la historia, los asentamientos y la disposición de los grupos étnicos autóctonos. Después de la independencia, las jóvenes naciones vivieron guerras civiles que modificaron sus fronteras y afectaron su estabilidad social y política. Ello es uno de los factores que explica la no coincidencia de las fronteras lingüísticas de sus variedades y las político-administrativas de los países.

Hoy, los intercambios regionales e internacionales de los países americanos aportan estabilidad y profundizan sus relaciones comerciales y políticas. El auge del español en el mundo global y la acción de los medios propician la interrelación regional.

4. El español: Variación lingüística

Al hablar de las variedades del español podemos tomar en cuenta dos consideraciones: la geográfica, que distingue al *español de/en España* del *español de/en América*, o la de la conservación frente a la modificación de los ras-

gos lingüísticos heredados, es decir, *conservadurismo* frente a *innovación*. La simpleza de la globalización de los dos grandes bloques geográficos sin hacer distinciones internas no es totalmente conveniente, pero tiene la ventaja de basarse en conocimientos generales de geografía fácilmente identificables. No obstante, una simple comparación demuestra que el Atlántico no separa dos mundos del español totalmente independientes.

La segunda consideración distinguiría las variedades conservadoras como aquellas que se encuentran más cerca del modelo castellano original, de las variedades innovadoras, que han evolucionado hacia fenómenos que se alejan de esos orígenes.

La elevada complejidad lingüística de España se debe a la convivencia en su geografía de varias lenguas de desarrollo histórico anterior o paralelo al castellano, base fundamental del español moderno: el catalán, el gallego y el euskera. A ello hemos de añadir otros dos dialectos históricos del latín que no consiguieron la madurez y el reconocimiento necesarios para devenir en lenguas (hablas astur-leonesas y aragonesas), y la propia variación del español en los territorios monolingües (castellano, andaluz y canario), más dos hablas de transición del español (extremeño y murciano). Podemos imaginar que es irreal pensar que en este país europeo se habla un español uniforme. Hoy podemos reconocer en España varias normas cultas con modelos diferenciados de prestigio propios, contrastadas por su fonética y en menor grado por su gramática, con una mayor unidad léxica.

En América, se pueden identificar regiones y agrupar países en cinco zonas lingüísticas, que aparecen representadas en el mapa[7]. Cada una de ellas presenta divisiones internas, más o menos acusadas según regiones, pero que en sentido general suelen diferenciar las costas del interior o las tierras altas. No podremos detenernos en ellas por cuestiones de tiempo.

7 Mapa tomado de Andión y Casado (2014).

Diversidad fonética del español (selección)

En las normas cultas, los hispanohablantes mostramos una gran estabilidad vocálica. No obstante, la coloquialidad propicia la aparición de fenómenos varios: desde el debilitamiento y la pérdida de las vocales átonas en amplias zonas americanas continentales, hasta el alargamiento o apertura que compensa la <**s**> aspirada o elidida. La agrupación de vocales manifiesta una fuerte y generalizada tendencia a convertir hiatos en diptongos.

Las consonantes presentan mayor grado de variabilidad. Sin dejar de apoyar la unidad con una mayoría de consonantes comunes, el español hace modificaciones y reducciones importantes que extiende por sus amplios territorios. El seseo y el yeísmo son los más importantes y extendidos. Aparecen, además, otros fenómenos que podríamos reducir a dos comportamientos principales: reforzamiento consonántico (norte de España y zonas continentales o tierra adentro de América) y debilitamiento (sur español y zonas costeras americanas), sobre todo en posiciones intervocálica e implosiva. Este último supone una mayor complejidad pues implica cambios en el modo y el punto de articulación: africadas que se hacen fricativas o adherentes, velares que pierden tensión o se palatalizan, neutralizaciones, asimilaciones y pérdidas de implosivas, asibilación de vibrantes, rehilamiento de palatales, velarización y pérdida de nasales finales…

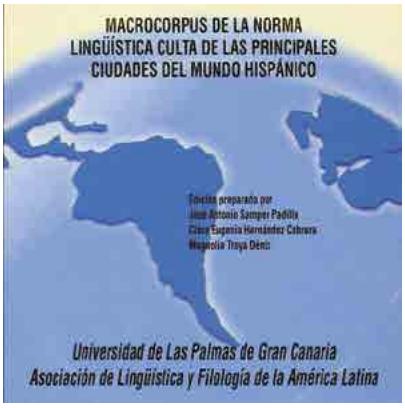
La entonación manifiesta una diversidad dialectal perceptible y de notable interés para la identificación de la procedencia de los hablantes. Los castellanos tienen una línea de tono medio, tensa y sostenida entre las inflexiones inicial y final de una frase; ello les aporta una sensación de sobriedad que puede llegar a sentirse agresiva para otros hispanohablantes. Los gallegos tienen modulaciones amplias; los andaluces, rápidas y con escalas variadas; los puertorriqueños y panameños presentan finales circunflejos en enunciados declarativos; los mexicanos de la meseta hablan con una altura tonal mayor que la de los costeños y norteños del país; los colombianos de la costa atlántica tienen un tono más grave que los del suroeste (Nariño); los bonaerenses (Argentina) hacen finales muy descendentes; los paraguayos presentan enunciados interrogativos ascendentes cuando utilizan sufijos guaraníes interrogativos; los chilenos –en especial, las chilenas– tienen una entonación más aguda que la del español general.

Diversidad gramatical del español (selección)

En cuanto al comportamiento morfológico y sintáctico, los rasgos tienen diferentes grados de complejidad de acuerdo con las categorías en las que se manifiestan. Solo daremos un botón de muestra: los tratamientos. Coexisten el tuteo, el voseo y la alternancia de ambos, el ustedeo, *vosotros/as,* y *ustedes* por *vosotros*, dando una rica gamas de matices a la relación interpersonal.

Diversidad léxica del español

La diversidad también caracteriza el léxico del español, aunque ello no eclipse su patrimonio común. Es evidente la actual tendencia a la homogenización del léxico (*panhispanismo),* empujada por los medios de comunicación y su globalización.



La diversidad se manifiesta en palabras derivadas del contacto entre hablantes de diversas procedencias, sobre todo en las comidas, las plantas o los animales; en palabras del léxico americano que hace más de un siglo se dejaron de usar en España; en palabras del españolas desconocidas o no frecuentes en Hispanoamérica; en palabras con significados diferentes en el mundo hispánico; en palabras distintas para un mismo concepto; en palabras que se distinguen por su proceso de afijación o derivación; en frases que evidencian diferencias expresivas entre las distintas zonas hispanohablantes; y en palabras que están dentro o fuera de áreas tabuizadas del español según países.

El inventario de la variación léxica global del español se actualiza a través de obras y proyectos de investigación dedicados a su estudio. A ellos debemos dirigirnos para su consulta, sobre si todos si somos profesores de español. Destacamos solo algunos que recogen la diversidad general: el *Diccionario de americanismos*, el *Estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*, VARILEX y el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible*,* y los corpus.

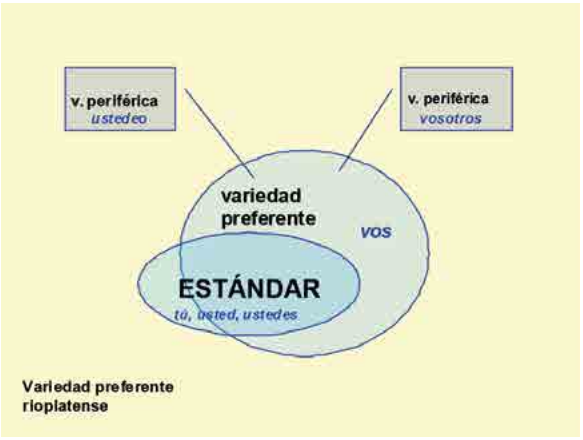
La variedad y el español como lengua segunda o extranjera

Presentar este tema en Brasil, nos obliga a tener en cuenta su trascendencia en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, donde su influencia es múltiple y fundamental ya que abarca desde la decisión del modelo lingüístico objeto de enseñanza (es decir *¿qué español enseñar?*) hasta el conocimiento de los rasgos que caracterizan al estándar y sus variantes, así como los criterios de selección.

Para un profesor, sea o no nativo, es importante entender que para el español, lengua con una variación evidente, es imprescindible tener claro un modelo. En su elaboración se activan conceptos lingüísticos aplicados, dialectológicos y sociolingüísticos. La naturaleza policéntrica de las normas del español permite describir una lengua suprageneral o *estándar*, que por ser común y neutra puede concretarse en cualquiera de sus múltiples *normas* cultas, españolas o americanas. Estas pertenecen a las *variedades*, de la que podemos seleccionar una, con adecuación a la situación de aprendizaje y expectativas de los aprendices. Dicha variedad se considerará *preferente* en estas circunstancia y contexto, como representación del modelo normativo y, por tanto, prestigioso de una comunidad hispanohablante. Los elementos que la describan servirán de anclaje, con una secuenciación razonada y significativa, para rasgos de *variedades periféricas*. Estos representarán a las otras normas de la lengua con características divergentes del estándar y la variedad preferente.

Veamos un ejemplo en las formas de tratamiento del español y el ordenamiento que recibirían para un modelo rioplatense. Representando al estándar, las formas comunes o que compartirían todas sus variedades son *tú, usted, ustedes*. Estas garantizan la validez del modelo por su extensión en el mundo hispánico. Después, atenderíamos a aquellas que son propias de la norma culta en la que hemos concretado el modelo, la rioplatense. Emerge, entonces, el *vos* con sus usos sociopragmáticos. Finalmente, completaríamos el paradigma de los tratamientos con *vosotros* y el ustedeo, usos externos a nuestro modelo, pero que proveen al aprendiz de todo el abanico de formas posibles.

En el caso de que selecciones la variedad preferente caribeña, se mantendrían las formas estandarizadas, por ser comunes. El ustedeo pasaría



a la variedad preferente y el *vos* es periférico en casos como el de Cuba u otras islas del Caribe (no en determinados puntos caribeños continentales). *Vosotros* se mantendría en la periferia del modelo.

Ha sido nuestro interés en esta intervención mostrar la relevancia y motivación de la variedad y variación del español como cualidad de nuestra identidad común hispánica. Para quienes nos ocupamos de su enseñanza es imprescindible acercarnos a ella como parte de nuestra formación, que no solo se refiere a lo lingüístico, sino también a la educación de actitudes y creencias de propios y ajenos por la dignificación de nuestras variedades. Dialectólogos, lingüistas aplicados, docentes y autoridades debemos trabajar juntos en este objetivo.

Es una pena que no dispongamos de más tiempo. Quedan muchos asuntos interesantes en el tintero… No importa, somos jóvenes aún y es una excusa para volver a vernos, aquí o en cualquiera de nuestros *allá* iberoamericanos. Muchas gracias.

Bibliografía (básica y citada)

Alvar López, M. (1972): *Juan de Castellanos. Tradición española y realidad americana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Alvar López, M. (1990): *Americanismos en la "Historia" de Bernal Díaz del Castillo*. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, Agencia Española de Cooperación Internacional.

Andión Herrero, M.ª A. (2003): "El español como lengua extranjera: relación entre el estándar y las variedades". Conferencia plenaria del X Congreso Brasileño de Profesores de Español. Natal: Consejería de Cultura de la Embajada de España en Brasilia.

Andión Herrero, M.ª A. (2004): *Los Indigenismos en la* Historia de las Indias *de Bartolomé de las Casas*. Anejo a la *Revista de Filología Española*. Madrid: Instituto de la Lengua Española, C.S.I.C.

Andión Herrero, M.ª A. (2003): "El léxico americano en los manuales españoles de E/LE. Consideraciones". En F. Moreno, F. Gimeno, J. A. Samper, M.ª L. Gutiérrez, M.ª Vaquero y C. Hernández (coords.), *Lengua, variación y contexto. Homenaje a Humberto López Morales*, pp. 105-126. Madrid: Arco/Libros, vol. I.

Andión Herrero, M.ª A. (2005): *Las variedades del español en América: una lengua y 19 países. Apuntes para profesores de E/LE*. Brasil: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia.

Andión Herrero, M.ª A. (2007): "Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE", *Estudios de Lingüística (ELUA),* 21, Universidad de Alicante*,* pp. 21-33.

Andión Herrero, M.ª A. (2008): "Modelo, estándar y norma…, conceptos aplicados en el español L2/LE". *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 21, 9-25.

M.ª A. Andión Herrero y C. Casado Fresnillo (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L*$_2$. Colección Biblioteca del Profesor de ELE. Madrid: Editorial UNED.

Ávila, R. (2001): "Los medios de comunicación masiva y el español internacional", *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información*. [Disponible en http://cvc.cervantes.es /obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/avila_r.htm].

Beaven, T. y C. Garrido (2000): – El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?–. En M.ª A. Martín Zorraquino, y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE,* pp. 181-190.

Blanco, C. (2000): "El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE". En M.ª A. Martín Zorraquino, y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE,* pp. 209-216.

Blecua, J. M. (2001): "Unidad, variedad y enseñanza". En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información,* Instituto Cervantes. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm]

Boyd-Bowman, P. (1956): "Regional origins of the earliest Spanish colonists of America", *PMLA* 71: 1152-1172.

Boyd-Bowman, P. (1963): "La inmigración peninsular a América 1520-1539", *Historia Mexicana* 13 165-192.

Boyd-Bowman, P. (1964): *Índice geobiográfico de 40 000 pobladores españoles de América en el siglo XVI, 1493-1519*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, vol. I.

Boyd-Bowman, P. (1968): *Índice geobiográfico de 40 000 pobladores españoles de América en el siglo XVI, 1493-1519*. México: Editorial Jus, vol. II.

Boyd-Bowman, P. (1972): "La inmigración española a América 1540-1579", *Estudia Hispanica in honorem R. Lapesa*. Madrid: Gredos, vol. 2, pp. 123-147.

Buesa, T. y J. M. Enguita Utrilla (1992): *Léxico del español de América: su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: MAPFRE.

Catalán, D. (1958): "Génesis del español atlántico. Ondas varias a través del océano", *Revista de historia canaria*, 233-242.

Catalán, D. (1960): El español canario. Entre Europa y América», *Boletim de Filologia,* XIX, pp. 317-337.

Catalán, D. (1964): "El español en Canarias", en *Presente y futuro de la lengua española,* 1. Madrid: OFINES, pp. 239-280.

Carreño Pérez, J. Á. (1991): "Asimilación y deformación de términos americanos en los cronistas del siglo XVI". En César Hernández *et al.* (ed.), *El español de América*, I, Junta de Castilla y Léon, pp. 181-190.

Contreras Oyarzún, C. (1984): *Visión de América en el léxico de la "Apologética" del padre Las Casas*, Tesis doctoral, Madrid, Servicio de Reprografía de la Universidad Complutense.

Demonte Barreto, V. (2001): "El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática". En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información*. [Disponible en http:// <cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm].

Gutiérrez Ordóñez, S. (2001): "Perfiles y dimensiones en el concepto de *norma* (las *otras* normas)". En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/gutierrez_s.htm].

Lapesa, R. (1986): *Historia de la lengua española*, Madrid: Gredos.

Lipski, John (2005 [1996]): *El español de América*, 4ª ed., Madrid: Cátedra.

Lope Blanch, J. M. (1993): "La norma lingüística hispánica". En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm#5].

López Morales, H. (1992): "Los primeros contactos lingüísticos del español en América". En *Historia y presente del español de América*. PABECAL, pp. 282-293.

López Morales, H. (2005): *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa- Calpe.

López Morales, H. (2006): "El futuro del español". En *Enciclopedia del español en el mundo*. Barcelona: EGEDSA, pp. 476-491.

Martín Peris, E. (2001): "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Carabela. Modelos de uso de la lengua española*, 50: 103-137.

Mejías, Hugo A. (1980): *Préstamos de lenguas indígenas en el español americano del siglo XVII*. México: UNAM.

Moreno Fernández, F. (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno Fernández, F. (2001). "Prototipos y modelos de lengua". *Carabela. Modelos de uso de la lengua española*, 50: 5-20.

Narbona Jiménez, A. (2001): "Movimientos *centrífugos* y *centrípetos* en la(s) norma(s) del español". *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. [Disponible en http://www.cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/narbona_a.htm].

Tejera, M.ª J. (2003): "La tercera norma del español de América". En *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, vol. II, Madrid: Editorial Arco/Libros, pp. 455-467.

Tibor, B. (2000): "Norma y uso en la clase de E/LE: Análisis de la norma académica y los libros de texto". En M.ª A. Martín Zorraquino, y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE,* pp. 201-208.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS: ENTRE FACES

Américo Venâncio Lopes Machado Filho

Universidade Federal da Bahia/ CNPq. americo-venancio@gmail.com

Resumo: Apresenta-se, neste trabalho, notícia da produção de conhecimento sobre a diversidade da língua portuguesa, especialmente nas dimensões histórica, dialetal e socioletal, para além de situar teoricamente a base do raciocínio adotada, que pode contribuir para assegurar a valorização inconteste das variedades e normas do português em uso no Brasil. Busca-se, com isso, desautorizar o preconceito linguístico, cultural e social que insiste em perpetuar no País, a despeito de todo avanço civilizatório moderno.

Palavras-chave: diversidade linguística; variação e mudança; Atlas Linguístico do Brasil.

Abstract: It is presented, in this work, news of the production of knowledge in relation to the diversity of the Portuguese language, especially in historical, dialectical and sociolectical dimensions, as well as theoretical basis of how this can contribute to ensure the real value of varieties and standards of Portuguese used in Brazil. It aims, therefore, repudiating the linguistic prejudice, that insists in been perpetuated on the Country, despite all the progress of modern civilization.

Key-words: linguistic diversity; variation and change; Brazilian Linguistic Atlas.

Introdução

Bréal (1992, p. 192) considera que as palavras "são como vidraças que é preciso polir e lustrar por muito tempo, na falta de que, em lugar de mostrar as coisas, elas se obscurecem". Embora se lhe deva dar crédito e razão, é mais do que certo de que o oposto também aconteça. As palavras, quando muito polidas e lustradas se "arranham" e podem perder a lisura diáfana que um dia detiveram, em razão do desgaste a que se submeteram, no mesmo afã de mostrar as coisas.

Traduzindo em "bom português" – e aqui "bom português" deva ser entendido como uma expressão idiomática apenas, desatrelada da noção herdada dos hábitos gerados antes do "politicamente correto" coetâneo –:

> conquanto muitas vezes as palavras conservem suas formas quase inalteradas, seus sentidos e significados se modificam com o tempo (...), já que, depois de criada, a palavra passa a ser entidade social, condicionando-se a seu continuado e efetivo uso histórico (MACHADO FILHO, 2014, p. 14).

DIVERSIDADE é, pois, uma dessas palavras, uma palavra de ordem, não apenas aqui, neste Seminário, mas no mundo moderno. Uma palavra polida, lustrada e, por que não dizer, ilustrada, por ser midiática (ou mediática, como preferem os portugueses), em um cenário em que, após séculos de visões calcadas no conceito de hegemonia, advindo de modelos de pensamento estruturalista e oriundo dos seios do poder, a ideia de 'variedade' passa a se revelar efetivamente, na dimensão em que se associa à inclusão.

O Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) é belo exemplo prático disso e busca, com a realização deste Seminário Ibero-Americano, "ser um marco na discussão de políticas públicas para a salvaguarda da diversidade linguística nos países ibero-americanos".

No que concerne ao eixo temático desta mesa, que se circunscreve à apresentação de experiências voltadas à valorização de variedades do português e do espanhol, pretende-se, para além de situar teoricamente a base do raciocínio, dar notícia da produção de conhecimentos no que se refere à diversidade da língua portuguesa, especialmente nas dimensões histórica, dialetal e socioletal, com o objetivo de mostrar o que se esconde por trás do real valor da diferença linguística, como uma vidraça espelhada, por que a luz da diversidade linguística no Brasil nem sempre se tem podido evidenciar.

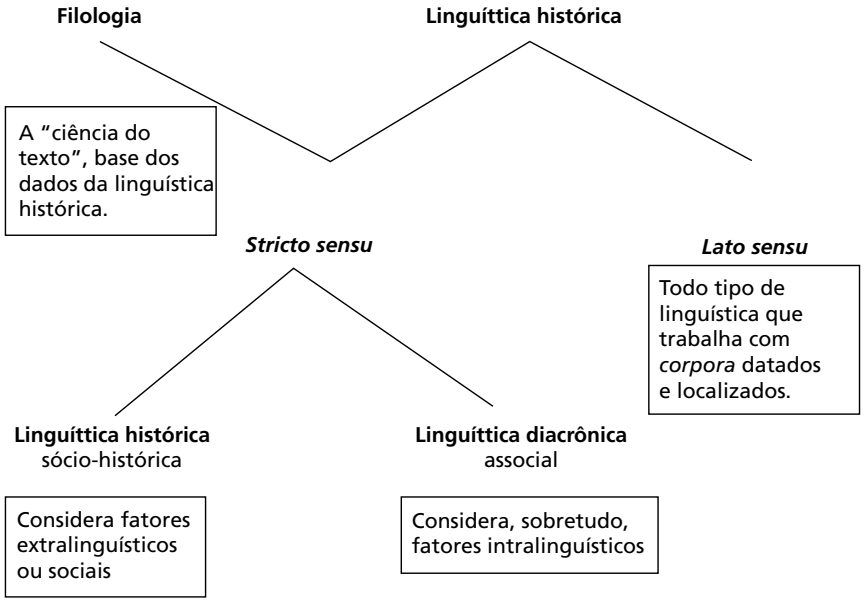
Mas qual o valor de DIVERSIDADE enquanto objeto teórico de observação para as ciências da linguagem, sobretudo se considerado o processo de constituição histórica do português?

A DIVERSIDADE ENQUANTO OBJETO TEÓRICO DA LINGUÍSTICA HISTÓRICA

Antes de discutir o cerne da questão, ou seja, entrefaces da diversidade linguística do português brasileiro, especialmente de suas normas de uso, é prudente que se defina, teoricamente, a corrente de pensamento que conduzirá as considerações sobre esse tema.

Mattos e Silva (2008), ao indagar o papel da Linguística Histórica em seus sentidos amplo e estrito, assim como sua relação com as ciências do texto, notadamente com a Filologia, resume seu pensamento ao que pode ser representado pelo diagrama, na figura 1, abaixo.

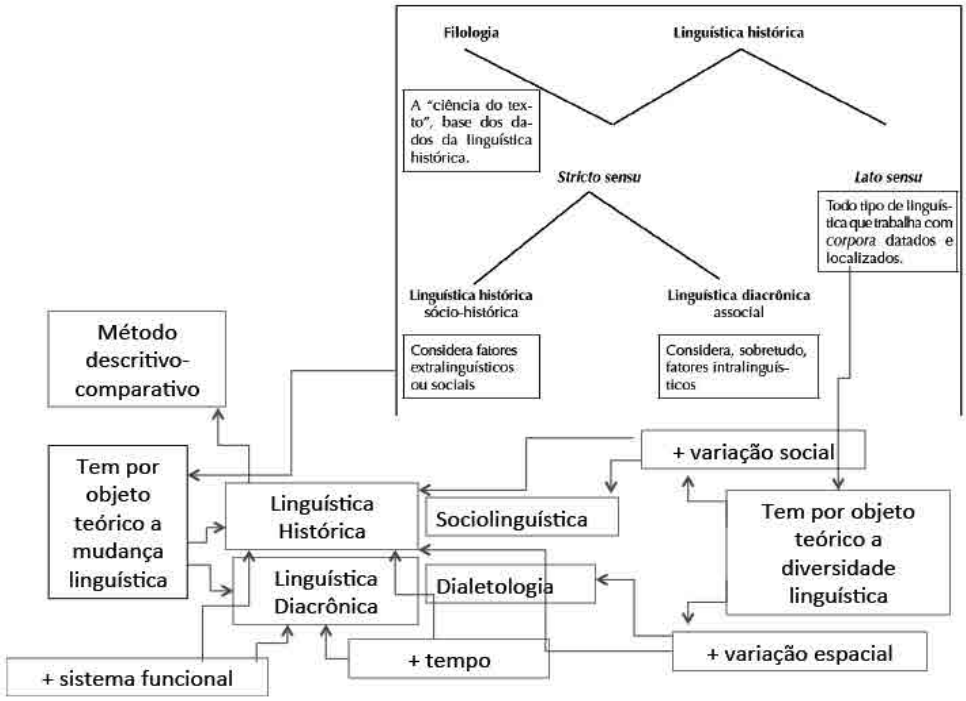
Figura 1 – Relação epistemológica da Linguística Histórica em sentido estrito e lato



Fonte – Mattos e Silva (2008, p. 10)

A proposta da eminente autora poderia ser ampliada para a seguinte interpretação.

Figura 2: Proposta de rede das disciplinas relacionadas à LH em função de subobjetos teóricos



Isto é, a diversidade linguística pode ser considerada como arquiobjeto teórico da Linguística Histórica (LH) em sentido lato, a que se relacionariam, em relação de contínuo, variação e mudança, como objetos prototípicos, conjugados a diferentes traços específicos, como espaço, sociedade, tempo e gramática (ou sistema funcional). A filiação principal a um dos dois subobjetos teóricos (variação ou mudança) permite individualizar a Linguística Histórica *Stricto Sensu* da Sociolinguística e da Dialetologia, já que estas operam eminentemente com a variação em perspectiva diastrática e diatópica, respectivamente, e, ainda, distinguir a LH da Linguística Diacrônica, que, embora focalize seu trabalho de investigação na mudança linguística em função do tempo, esta, diferentemente da Linguística Histórica, exclui fatores extralinguísticos, sobretudo os sócio-históricos, no foco e no cômputo de suas análises. A interpretação da rede acima projetada pode ser facilitada pelo diagrama, na figura 3, abaixo.

Figura 3: Diagrama resumitivo da relação das correntes da LH com a diversidade linguística

Visões da diversidade linguística no esteio da História

Machado Filho (2008, p. 45) afirma que

> não se pode melhor compreender uma língua, na perspectiva de uma análise sistemática, com finalidade pedagógica, se não se fizer evidenciar sua história como suporte essencial no processo de observação da estrutura linguística, em função das mudanças a que se submeteu.

Em outras palavras, para se perscrutar a diversidade linguística, com olhar que assegure incontestemente um valor equânime para todas as realizações das diferentes normas em uso, sobretudo para aquelas normas socialmente ainda estigmatizadas que são adotadas por algumas minorias no Brasil, é essencial que se conheça a história e se confrontem dados sincrônicos com comportamentos linguísticos de outros estágios da língua. O português arcaico tem-se mostrado extremamente prolífico para a compreensão de aspectos dessas diferenças, já que àquela altura "ainda não se explicitara a norma, os padrões do uso prestigiado, estabelecidos pelos gramáticos" (MATTOS E SILVA, 1991, p. 13).

Vejam-se os excertos abaixo. O primeiro, extraído de um documento trecentista, quiçá quatrocentista, isto é, provavelmente dos finais do século XIV ou inícios do XV, na edição de Machado Filho (2008, p. 46):

> Omeu filho muito | amado pedro . creligo de euan | gelho . e da sua mancebya sen | pre foy meu amigo . e meu cõ | panheiro . aos liuros da s*an*cta sc*ri*p | tura . que eu esc*ri*puy . Eueendo | me el assy seer . tam desconfor | tado . e chorar com tanto plaz*er* | as am*ar*guras grandes q*ue*nomeu | coracom auja disseme . Aque | ceute padre ia algua coussa | noua . porq*ue* choras mais do q*ue* | sooes dechorar.

Para além da estranheza dos aspectos de ordem gráfica, no fragmento presente nos *Diálogos de São Gregório* (Testemunho D), obra das mais importantes da Idade Média portuguesa, chamam a atenção dois elementos linguísticos em particular, concorrente em um mesmo vocábulo: *clérigo* (na primeira linha), grafado "creligo", que exibe um duplo processo metaplásmico, acumulando rotacismo e lambdacismo, por transformar uma vibrante alveolar simples em lateral alveolar e vice-versa.

Antes de qualquer julgamento precipitado, convém esclarecer que nunca foi esse fenômeno raro na história da língua portuguesa. Aliás, continua a não o ser, pois se manifesta com bastante frequência, em algumas normas populares em uso no Brasil, como nas realizações de <*broco*> e <*probrema*>, por bloco" e "problema", como se costuma identificar em falares muito frequentes.

Não obstante, observa-se ainda no excerto acima a grafia de "plazer" (na quarta linha), cuja forma poderia ser inopinadamente considerada como outro processo metaplásmico da época, já que o formato hoje considerado "correto" pela norma padrão deveria ser "prazer". Ledo engano dos que assim julgassem esse fenômeno, especificamente. Se considerado seu étimo latino, *placere*, a representação gráfica desse vocábulo não é no texto, senão, a devidamente esperada. No espanhol, a forma *placer*, continua a atender, integralmente, sua origem latina, incluindo-se, aí, a não sonorização do [s], representado pelo grafema <c>.

Se se quisesse advogar por uma lógica linguística, em razão de suas bases formativas, a forma de prestígio "prazer" seria tão "errada" quanto <*preito*>, para "pleito", do latim "*placitum*". É notável como um pequeno fragmento textual, como o antes introduzido, possa revelar a inconsistência histórica das normas escritas da língua portuguesa e a função coercitiva a que estas se prestam na difusão do conhecimento, hodiernamente.

O segundo excerto advém das páginas 2r e 2v da primeira gramática normativa da língua portuguesa,[1] a de João de Barros, de 1540:

> E como pera o jogo de enxedrez se requérem dous reies, um de uma cor e outro de outra, e que cada um deles tenha suas péças póstas em cásas próprias e ordenádas, com leies do que cada uma déve fazer (segundo o ofício que lhe foi dádo): assi todalas linguágens tem dous reis, diferentes em género,

1 Note-se que antes da Gramática da *língua portuguesa*, de João de Barros, já contava a língua portuguesa com a Gramática da *linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, de 1536. Esta, entretanto, não exibia caráter coercitivo, mas, surpreendentemente, uma descrição bastante apurada e isenta da diferença linguística do português naquela época.

> e concórdes em ofício: a um chamam Nome e ao outro Vérbo. / Cada um destes reies tem sua dama: â do Nome chamam Pronome e à do Vérbo, Avérbio, Partiçipio. Artigo, Conjunçám, Interjeçám, sam péças e capitães prinçipáes que debaixo de sua jurdiçam tem muita pionágem de dições, com que comummente sérvem a estes dous poderosos reies, Nome e Vérbo.[2]

É ao mínimo curioso que um texto normativo, ou, como preferia João de Barros, preceitivo, demonstre formas como "enxedrez" (linha 1), "avérbio" (linha 6) ou "jurdiçam" (linha 8), condenáveis hoje pelos detentores e fiéis defensores das normas de prestígio no Brasil, se comparadas a suas correspondentes vocabulares modernas. Ademais, que o ditongo nasal <-ão>, tão caro hoje para caracterização do português em face das outras línguas românicas, ainda não se exiba em "conjunçám", "interjeçám", "sam". Pior ainda é considerar que, já que teria optado o autor pela tradição, devessem ter sido respeitados seus étimos latinos, grafando-se "conjunçom", "interjeiçom" e "som". Mas como bem disse Camões (ANDRADE, 1978, p. 56): "mudam-se os tempos, mudam-se as vontades".

Todos os exemplos utilizados servem para assegurar a incoerência de se determinarem valores linguísticos para as diferentes formas de uso em uma língua. É preciso que se assegure definitivamente que todas as normas são igualmente legítimas, conquanto se tenha optado, historicamente, por se eleger um padrão que sirva de elemento centrípeto para comunidades nacionais, sobretudo para a língua escrita. Com esse novo olhar, parte-se para demonstrar como a linguística moderna tem procurado salvaguardar a diversidade linguística, na dimensão do que lhe cabe.

A diversidade linguística no Brasil em perspectiva horizontal ou dialetológica: O ALiB

Durante décadas desenhou-se a ideia de registrar a variação dialetológica no espaço brasileiro. Segundo Cardoso (2014, p. 17), a ideia

> remonta a 1952, quando o Decreto nº 30.643, de 20 de março. O governo brasileiro determinou, como se lê no parágrafo 3º do Art. 3º, como principal finalidade da Casa de Rui Barbosa a "elaboração do atlas linguístico do Brasil".

O Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) começou, muito tardiamente, como sói acontecer no Brasil, a construir-se, apenas em novembro de 1996,

2 Leitura semidiplomática realizada pelo autor deste trabalho, a partir da versão fac-similar do original da obra.

quando, entre os dias 04 e 06, durante a realização do Seminário Nacional "Caminhos e perspectivas para a geolinguística no Brasil", reconheceram todos que era "chegado o momento de elaborar-se o Atlas linguístico do Brasil" (cf. CARDOSO, 2014, p. 21). Nessa altura, considerou-se, na chamada CARTA DE SALVADOR, entre outros pontos, "a importância dos estudos geolinguísticos para o conhecimento das línguas e, consequentemente, do português brasileiro". Os infrafirmados da referida carta decidiram, então, empenhar-se no desenvolvimento de ações" que levassem "à consecução desse desiderato, constituindo um Comitê Nacional" que se encarregaria da implementação imediata do projeto.

Os primeiros dois volumes do ALiB foram lançados, dezoito anos depois, em Londrina, recentemente em 2014, durante a realização do III CIDS (Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística). A diversidade dialetal brasileira passou, então, a contar com dados confiáveis de aspectos dos usos de normas, jamais antes registradas sistematicamente.

Para a execução da pesquisa, o ALiB estabeleceu uma rede de 250 pontos, selecionados a partir de diversos fatores da dialetologia pluridimensional. A figura 4, abaixo, correspondente à Carta V, representa a distribuição espacial.

Figura 4 – Carta V: Rede de pontos do ALiB

Fonte: Cardoso et al. (2014, v. 2, p. 59)

Para o levantamento dos dados linguísticos foram utilizados três questionários: a) Questionário Fonético-Fonológico (QFF), com cento e cinquenta e nove questões, em que se incluíram questões para apuração de diferenças prosódicas; (b) Questionário Semântico-Lexical (QSL), com duzentas e duas questões, englobando catorze áreas temáticas ou conceituais; (c) Questionário Morfossintático (QMS), com quarenta e nove questões, que buscou desvendar fenômenos de variação diatópica nos usos morfossintáticos, como a própria denominação denuncia.

Na sequência, ilustram-se os primeiros resultados desse levantamento.

Figura 5 – Carta L11: Galinha D'Angola, do ALiB.

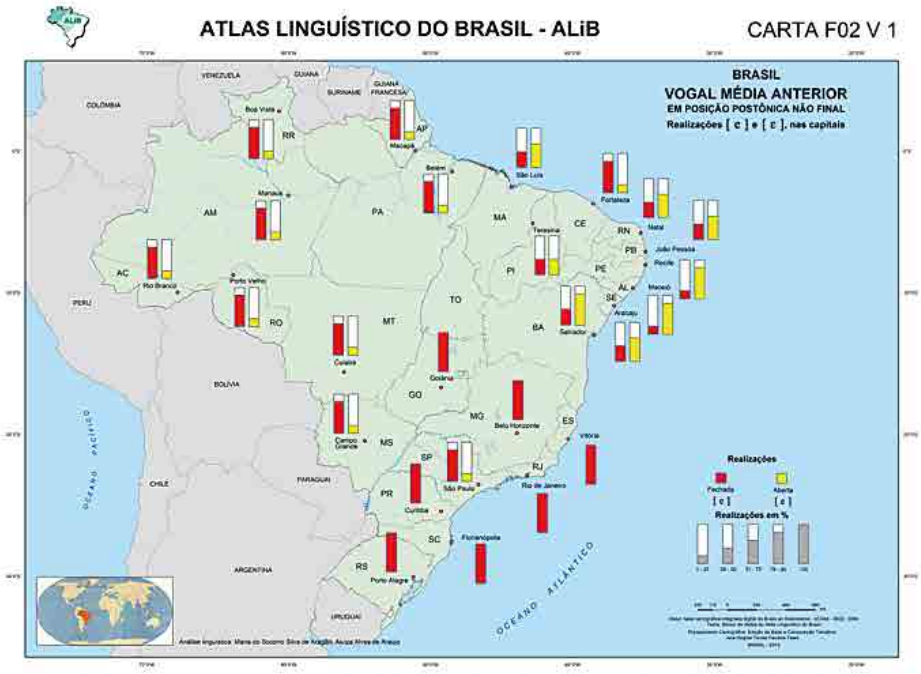
Fonte: Cardoso et al. (2014, v. 2, p. 191)

Na figura 5, as denominações empregadas pelas populações urbanas das capitais do País para a seguinte pergunta constante do Questionário Semântico-Lexical: "... ave de criação parecida com a galinha, de penas pretas com pintinhas brancas?". Enquanto se processam os dados dos outros 225 pontos do País, o que certamente refletirá com maior precisão esse tipo de variação lexical, pode-se observar uma predominância por "galinha d'Angola", no Sudeste e no Sul, a presença de "Guiné" exclusivamente em

algumas capitais do Nordeste, a que se juntam "capote" e "tô-fraco", este também presente em Vitória, Florianópolis e Porto Alegre e aquele, no Norte do Brasil, em que a forma "picote" é a mais comum.

No que concerne a aspectos fônicos, a figura 6, relacionada é bastante elucidativa sobre a diferença linguística quanto à realização da vogais médias anteriores [e] e [ɛ], em posição postônica não final nas capitais brasileiras, como em "cócegas", "córrego" etc.

Figura 6 – Carta F02 V1: Vogal média anterior em posição postônica não final



Fonte: Cardoso et al. (2014, v. 2, p. 81)

É reveladora a distribuição geográfica da vogal média anterior fechada [e], categoricamente no Sul e Sudeste, à exceção de São Paulo que apresentou entre 1 e 25% da aberta [ɛ], muito provavelmente pela composição social cosmopolita que exibe, em razão dos fluxos migratórios na história do País.

Entrementes, a questão do tratamento da variação lexical, no modelo variacional antes definido, tem, porém, cabido mormente à dialetologia no plano horizontal e, nesse âmbito, ao registro cartográfico das realizações "desviantes" ao presumido *standard* linguístico nacional.

Mas como assegurar a difusão mais ampla do conhecimento da realidade linguística de uma nação, de sua diversidade, no que tange aos usos lexicais, de forma a atender, de forma econômica e com maior amplitude, o acesso aos dados dialetais, por parte de seus supostos principais grupos de interesse ou público-alvo, isto é, os estudiosos da língua e da cultura e a população em geral?

O registro das diferentes normas em uso no Brasil no viés lexicográfico

Não obstante tenham as pesquisas dialetológicas, sociolinguísticas e da linguística histórica contribuído para a quebra de antigos tabus linguísticos no que se refere aos diferentes dialetos nacionais, a diversidade linguística tem restado subliminarmente como o último bastião do preconceito na sociedade brasileira. Formas linguísticas desviantes ao padrão de prestígio continuam a sofrer pressões de diversa ordem e seus falantes associados aos papeis sociais que desempenham ou ao estatuto econômico a que pertencem.

Crê-se que uma forma significativa de promover a real valorização da diferença do português brasileiro é a adoção de ações afirmativas em Linguística, no que concerne às normas populares em uso.

É preciso assegurar a visibilidade de estruturas que não correspondam às normas cultas brasileiras e sobretudo que não encontrem apoio na norma padrão.

Para isso, o registro dialetal e socioletal tem de acompanhar o andamento da história. Obviamente esse registro deve circunscrever-se a condições específicas de escrita, adequadamente sinalizadas, como, por exemplo, a transcrições fonéticas ou grafemáticas. Isso é, realizações fônicas, morfológicas, morfossintáticas, sintáticas e discursivas devem ser conservadas em vocabulários ou dicionários dialetais, como um espólio importante das possibilidades estruturais da língua, permitindo, aos homens do futuro, compreender, com maior clareza, a verdadeira dimensão de seu fazer-se histórico.

Desfazer as amarras entre o comportamento social e o linguístico não será jamais tarefa fácil e imediata e deve constituir-se em planejamento estratégico das autoridades governamentais e das entidades difusoras do conhecimento.

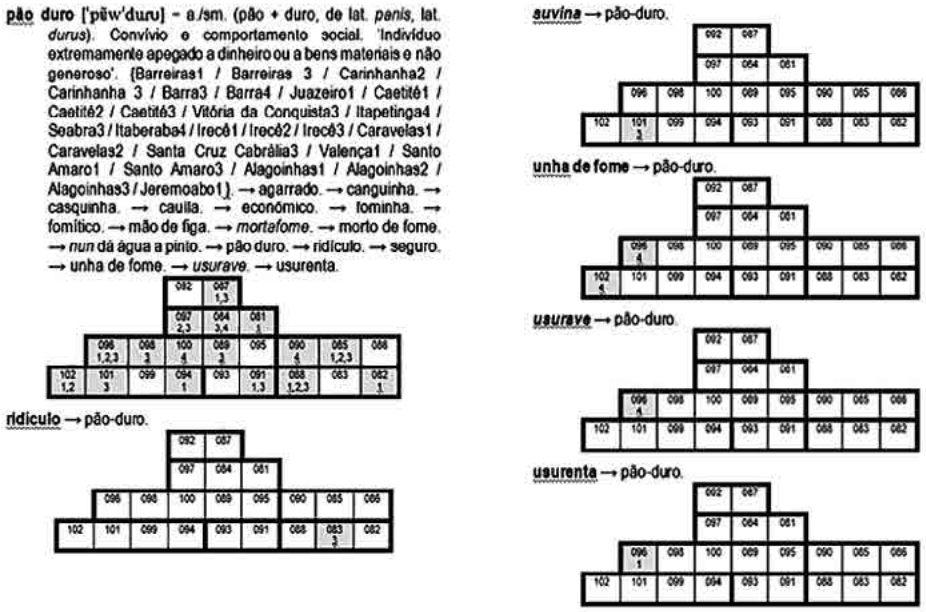
Uma ideia possível é a de permitir um acesso mais amplo da comunidade brasileira aos avanços do pensamento em linguística, divulgando os resultados das pesquisas sobre variação e mudança.

Nesse sentido, em continuidade ao exemplar trabalho do ALiB, tem-se descortinado a possibilidade de utilização de sua base dados para a construção do primeiro Dicionário Dialetal Brasileiro, cuja microestrutura seja capaz de condensar essas informações, inclusive as variações fônicas dos itens lexicais, de forma prática e econômica, assim como permitir a identificação de possíveis relações lexicais e semânticas entre as lexias registradas. O Projeto DDB (Dicionário Dialetal Brasileiro) objetiva uma estrutura que possa permitir o imediato reconhecimento, por parte do consulente, das variáveis espaciais e sociais registradas pelo ALiB, para cada uma das variantes de seu interesse de pesquisa.

No DDB, formas como <*suvina*>, por sovina, ou <*usurave*>, por usurário, por exemplo, poderão ser salvaguardadas pela escrita e relacionadas diastraticamente e dialetologicamente, isto é, em um mesmo dicionário, conquanto as formas não padrão, lidimamente utilizadas hoje, e as formas-padrão, historicamente eleitas, possam ser reconhecidas por indicadores tipográficos específicos. Isso permitirá visibilidade à diferença e poderá funcionar como quebra de paradigma dos comportamentos sociais coercitivos em relação à língua e à cultural em seus diferentes formatos.

A figura 7, abaixo, serve de exemplo da microestrutura básica de um vocabulário dialetal regional, integrante do DDB, e de como as informações sociais e espaciais podem ser compreendidas pelo consulente que se interesse pelo tema.

Figura 7 – Modelo de verbete previsto para o Dicionário Dialetal Brasileiro e para os vocabulários integrantes do projeto



Fonte – Machado Filho & Neiva (2014, p. 329)

Concluindo

Sabe-se que "a mudança linguística é um processo contínuo e o subproduto inevitável da interação linguística" (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 87) e que os usos linguísticos de cada comunidade, nesse processo, conformam-se, por assim dizer, a cada uma das nuances da interação promovida entre os diferentes graus de realidade e de abstração que se lhe apresentem.

Quanto menos controle da escolarização ou mais isolamento de uma comunidade em relação a centros de referência econômica ou social, mais idiossincrasias de normas podem surgir e se fixar. E aí formas como <*abroba*> ou <*frosco*>, para *abóbora* e *fósforo*, podem muito bem se estabilizar no uso normal.

O importante é que a sociedade compreenda que os, por alguns chamados, "desvios" ao que se considera como norma de prestígio são um

julgamento exclusivamente de ordem social e não linguística. O passado já provou que o certo e o errado em uso linguístico são meramente circunstanciais e oscilam como ocorre com a moda. Agramatical em português seria colocar o determinante posposto ao núcleo do sintagma nominal, como em **diversidades As*. Ao menos até o presente.

Conclui-se com uma citação de Mattos e Silva (2004), que sempre confrontou a diversidade linguística e o ensino de língua, no Brasil, na construção de sua obra científica:

> (...) navega-se um mar desconhecido ou parcialmente conhecido, quando se pretende desenvolver, criteriosamente, o ensino da língua materna, quer quando se pretende ser estritamente normativo, quer quando se pretende enfrentar a diversidade lingüística como princípio (...) (MATTOS E SILVA, 2004, p. 14).

Referências

ANDRADE, Eugénio de. *Versos e alguma prosa de Luís de Camões*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Luis Rodrigues, Livreiro, 1540.

BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica*. Trad. de Aída Ferrás et *al*. São Paulo: Pontes, 1992.

CARDOSO, Suzana Alice et al. *Atlas linguístico do Brasil*. 2 vol. Londrina: Eduel, 2014.

MACHADO FILHO, Américo V. L. História da língua e a formação do professor de português. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (orgs.). *Saberes em português:* ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008. p. 45-55.

MACHADO FILHO, Américo V. L. *Diálogos de São Gregorio*: edição e estudo de um manuscrito medieval português. Salvador: Edufba, 2008.

MACHADO FILHO, Américo; NEIVA, Isamar. Questões de método para a composição do Dicionário Dialetal Brasileiro: os dados da Bahia em foco. In: MOTA, Jacyra et al. (orgs.). *Documentos 5:* Atlas Linguístico do Brasil, avaliações e perspectivas. 1 ed. Salvador: Quarteto, 2014. p. 317-331.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica*: ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico*: fonologia. São Paulo: Contexto, 1991.

A Linguística Contrastiva como Ferramenta para o Trabalho com a Diversidade do Português e do Espanhol na Formação Inicial e Continuada do Professor de Línguas Estrangeiras / Adicionais

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade

Otávio Goes de Andrade é Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Licenciado em Letras com habilitação em português e espanhol (UNESP)

Este texto é uma versão do conteúdo da comunicação oral intitulada "*La interferencia en la forma, en el significado y en la distribución de unidades léxicas entre lenguas románicas*", apresentada no *X Congreso Internacional Traducción, Texto e Interferencias: Procesos Interlinguales, Lenguas de Cultura Internacionales y Contextos Internacionales*, celebrado em Augsburg (Alemanha), nos dias 4, 5 e 6 de setembro de 2013 e do conteúdo do texto "Contribuições da Linguística Contrastiva para ensino e a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira / adicional no contexto brasileiro", no prelo pela Revista Signo ELE.

Dedico este texto à Drª Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, uma profissional singular no contexto brasileiro, que sempre me inspirou academicamente, e que, de maneira generosa, indicou meu nome para a oportunidade ímpar de participar do "Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística", na bela cidade de Foz do Iguaçu. Gesto inesquecível, pelo qual agradeço de coração.

Resumo: No ensino e na aprendizagem de línguas tipologicamente próximas, como no contexto das línguas românicas, o fenômeno da transferência materializa-se em diferentes níveis das estruturas dessas línguas-culturas. Partindo desta premissa, matizada por um paradigma estrutural-mentalista, pautaremos o presente texto nos pressupostos da Linguística Contrastiva, área do saber cujas significativas contribuições ao ensino e à aprendizagem de idiomas são evidentes. Nossa argumentação estará centrada nas especificidades da interferência, especialmente aquelas resultantes de transferências relacionadas à forma, ao significado e à distribuição de unidades léxicas que, frequentemente, ocasionam erros quando as línguas em presença são o português, em sua variante brasileira, e o espanhol como língua estrangeira / adicional no Brasil.

Palavras-chave: Linguística Contrastiva. Análise de Erros. Análise Contrastiva. Interlíngua. Desvios léxico-semânticos.

***Summary**: In the teaching and in the learning of typologically close languages, as in the context of the Romance languages, the phenomenon of the transference is materialized at different levels of the structures of those languages-cultures. Starting from this premise, nuanced by a structural-mentalist paradigm, we will guide this text on the assumptions of the Contrastive Linguistics, the area of knowledge whose significant contributions to the teaching and to the learning of languages are evident. Our argument will be focused on the specifics of interference, especially those resulting from transferences, related to the form, to the meaning and to the distribution of lexical units that often cause errors when the languages regarded are Portuguese in its Brazilian variant, and Spanish as a foreign/additional language in Brazil.*

***Keywords**: Contrastive Linguistics. Analysis of Errors. Contrastive Analysis. Interlingua. Lexical semantic errors.*

Introdução

Para introduzir a problemática tratada neste trabalho, podemos dizer que, de forma geral, no contexto das línguas românicas, tanto no ensino como na aprendizagem, o fenômeno da transferência materializa-se em diferentes níveis das estruturas dessas línguas-culturas, já que são consideradas próximas. Partindo desta premissa, matizada por um paradigma estrutural-mentalista, pautaremos o presente texto nos pressupostos da Linguística Contrastiva, área do saber cujas significativas contribuições ao ensino e à aprendizagem de idiomas são evidentes. Tendo como base os conceitos relacionados ao referido campo do saber, centraremos nossa argumentação nas especificidades da interferência, especialmente aquelas resultantes de transferências relacionadas à forma, ao significado e à distribuição de unidades léxicas que, frequentemente, resultam em erros quando as línguas em presença são o português, em sua variante brasileira, e o espanhol como língua estrangeira / adicional.

A Linguística Contrastiva como marco teórico

Os estudos contrastivistas se encaixam no âmbito da Linguística Aplicada[1] e um de seus mais conhecidos precursores foi Robert Lado, autor que estabeleceu as bases teórico-metodológicas da Linguística Contrastiva no famoso livro *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers* (1957)[2]. De acordo com Durão (2007: 11), a Linguística Contrastiva "é a área que se centra na observação de sistemas linguísticos próprios de aprendizes de línguas estrangeiras [e adicionais] frente à sua língua materna, assim como de diferentes variantes de mesma língua". Neste campo de investigação, o conceito de "transferência" é chave, pois, invariavelmente, o professor / estudante tende a transferir o conhecimento de sua língua materna, assim como de outras línguas que conhece[3], à língua que está ensinando / aprendendo, o que pode resultar tanto em transferências

1 "La *Lingüística Histórico-comparativa* es un área de la Lingüística general y su estudio se centra en la comparación de lenguas para establecer relaciones de carácter genético entre ellas. Estudia, principalmente, los cambios fonéticos y se basa en el principio de la regularidad de dichos cambios. La *Lingüística Contrastiva* es un área de la *Lingüística Aplicada*. Esta ciencia no da cabida a la posible relación genética entre las lenguas que estudia, porque su objetivo es contrastarlas con el fin de predecir y facilitar las áreas que ofrecerán mayor dificultad de aprendizaje a los estudiantes (Durão 2004: 13)".

2 Este livro tiene uma versão em português intitulada "Introdução à lingüística aplicada" (Lado 1971) e uma versão em espanhol intitulada "*Lingüística contrastiva: lenguas y culturas*" (Lado 1973).

3 Como as línguas antes estudadas (Durão 2004: 37) que formam a "biografia linguística" do indivíduo (Baralo Ottonello 2004: 374-375).

positivas, isto é, aprendizagem, como em transferências negativas, ou erros; nos casos de transferência negativa, temos o que os teóricos denominam como sendo o fenômeno da "interferência" da língua materna na língua estrangeira / adicional. Para exemplificar, no processo de aprendizagem do espanhol por brasileiros, público com o qual trabalhamos nos cursos de graduação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o fenômeno da transferência é muito frequente, já que, em geral, o brasileiro é um "falso principiante" com um nível de conhecimento linguístico que não parte do zero, em virtude da proximidade entre as estruturas linguísticas do português e do espanhol.

Outro conceito muito importante da área é o de "interlíngua" (Corder 1967 y 1971, Selinker 1972), que pode ser caracterizado como um construto linguístico instável, o qual possui características da língua materna, da língua estrangeira / adicional e do próprio construto interlinguístico, que passa por avanços e retrocessos, assim como pela estagnação de estruturas errôneas, fenômeno conhecido como fossilização (Durão 2004 y 2007).

Ao longo dos últimos anos, a Linguística Contrastiva criou modelos de análise que foram sendo aperfeiçoados e utilizados com diferentes finalidades; entre estes modelos destacamos o "Modelo de Análise Contrastiva" e o "Modelo de Análise de Erros", os quais se constituem como elos de uma mesma cadeia. Na maioria das vezes, esses modelos se complementam se seus pressupostos teórico-metodológicos forem trabalhados de forma conjugada em pesquisas dedicadas às "Análises de Interlíngua" de aprendizes de línguas (Andrade 2011 y 2012, Durão 2004 y 2007), como tentaremos demonstrar a seguir.

A Linguística Contrastiva no contexto behaviorista Skinneriano: o modelo de Análise Contrastiva

Skinner (1976) considerava a linguagem como uma forma de conduta que, assim como outros tipos de condutas humanas, era moldada mediante um esquema tríplice constituído pelo estímulo, pela resposta e pela recompensa. Durante a primeira metade do século XX, essa era a teoria psicológica acerca da aprendizagem linguística que desfrutava de prestigio, praticamente irrestrito, entre os teóricos da linguística estruturalista norte-americana. Foi nesse contexto que se inaugurou o primeiro modelo de análise

da Linguística Contrastiva, o modelo de Análise Contrastiva, que tinha um desafio ingênuo e utópico, porém coerente com as doutrinas behavioristas: evitar que se materializassem erros na produção linguística dos estudantes de línguas estrangeiras / adicionais. Para alcançar um desafio de tal magnitude, os linguistas contrastivos acreditavam, por um lado, que as análises contrastivas realizadas eram suficientes para predizer os erros que cometeriam os estudantes, já que aqueles teóricos partiam da idéia de que era parecido entre as estruturas contrastadas não seria causa de erros; nessa mesma perspectiva, por outro lado, para os investigadores contrastivistas daquele momento, as estruturas diferentes entre as línguas contrastadas seriam as únicas causas de aparecimento de erros na produção linguística dos estudantes. Foi esse pressuposto que levou o modelo de Análise Contrastiva a uma queda depois de receber inúmeras criticas, uma delas justamente relacionada ao fato de que, a partir dos contrastes realizados, os estudantes não se equivocavam nos elementos diferentes entre a língua materna e a língua estrangeira, e sim nos elementos que eram parecidos, o que deixava visível a contradição e a debilidade do principio que norteava as análises contrastivas (Durão 2004 y 2007, Santos Gargalho 1993 y 1999). Tal contradição gerou um significativo questionamento: se as análises contrastivas baseadas na língua materna do aluno e na língua estrangeira / adicional não são suficientes para prever os problemas derivados da proximidade entre essas línguas, como, então, explicar e tratar os erros dos aprendizes? A resposta a essa pergunta começou a ser gerada a partir de uma revolução na linguística nascida do pensamento de um jovem investigador: Noam Chomsky.

A Linguística Contrastiva no contexto mentalista Chomskyano: o modelo de Análise de Erros

Chomsky iniciou seus estudos na área da linguística no final da primeira metade do século XX, em um contexto de hegemonia teórica do behaviorismo e sob a orientação de um reconhecido linguista estruturalista, Zelling Harris. Não obstante ao panorama teórico do contexto histórico e a influencia de seu orientador, muito cedo, Chomsky (1957 y 1965) percebeu que a aquisição de uma língua não poderia ser reduzida a um mero processo de estimulação externa, já que o ser humano não é uma *tabula rasa*. Esse grande autor[4] começou a defender o principio de que a linguagem é o

4 Noam Chomsky possui um site oficial por meio do qual se pode ter uma ideia do desenvolvimento de sua obra política e linguística, além de oferecer os seus textos de forma gratuita: <www.chomsky.info>.

fruto de uma dotação genética do ser humano e que seu desenvolvimento baseia-se em um complexo sistema mental de regras, o qual permite a cada falante, a partir de meios finitos, compreender e criar um número infinitivo de preposições, muitas das quais nunca antes ouvidas, hipótese que tira o protagonismo do ambiente no fomento e desenvolvimento da linguagem. Em muitos de seus textos, Chomsky (1959 y 1971) refutou todos e cada um dos argumentos teóricos behavioristas, e isso abriu espaço para que, pouco a pouco, mas de forma irrefutável, uma nova teoria acerca da aprendizagem se consolidasse a partir de suas ideias: o mentalismo, cujo impacto não se limitou somente à Linguística, e sim a outros campos, redundando em uma efetiva revolução teórica e metodológica a partir dos anos 50[5].

Com o incremento da importância do estudo da mente em diferentes áreas do saber, vários investigadores passaram a compreender a aprendizagem de línguas não a partir da perspectiva de que a expressão linguística seria um produto, e sim que esse construto representava muito mais o resultado de um processo que se desenvolve sobre ao longo do processo de aprendizagem, cujas características se poderiam inferir a partir do estudo dos erros sistemáticos na interlíngua dos aprendizes, assim como a partir do estudo de suas características psico-afetivas e socioculturais.

Com suas novas perspectivas, o paradigma mentalista dá um novo fôlego à Linguística Contrastiva, cujos adeptos abandonam a visão negativa acerca do erro, na qual se baseava o modelo de Análise Contrastiva desde suas origens, e passam a valorizar os erros dos estudantes de línguas estrangeiras / adicionais como importantes sinais de um processo de alta complexidade; partindo de uma visão positiva acerca do erro, nasce o modelo de Análise de Erros que explica muito mais efetivamente alguns dos problemas

5 Sobre la revolución ocasionada por Chomsky y Anderson (2001) plantea que "*[...] perhaps the central insight of 'generative revolution' which Noam Chomsky initiated in the late 1950's, especially through his critique of Skinnerian behaviorism, (Chomsky 1959), was a shift in our conception of the object of study in linguistics. Chomsky stressed that the basic problem is not one of characterizing what people do: it is rather one of characterizing what they know. The central reality of language is the fact that we call someone a speaker of, say, Chinese, because of a certain kind of knowledge that he or she has. If that is the case, linguistics need to find a way to study the structure of this knowledge, and while the things people say and do can constitute important evidence, that is not all there is"*. Otro autor que trata explícitamente acerca de la contribución de las ideas de Noam Chomsky para diversas áreas del saber es Peregrín Otero (1971: 73), al sostener que "[...] la revolución chomskiana tiene [...] un radio mucho más amplio, el radio de lo humano, ya que verdaderamente nada humano le es ajeno. Ni siquiera sus implicaciones para la filosofía y la psicología del lenguaje [...], para la pedagogía [...] y para otros saberes (sin olvidar, naturalmente, los lógicos, metodológicos y matemáticos) alargan lo suficientemente el radio de su alcance [...] Hay que destacar, por tanto, con trazos muy gruesos, que la concepción chomskyana del lenguaje, como la de Humboldt, sólo puede ser bien calibrada y proyectada sobre el telón de fondo de sus escritos políticos y sociales y del concepto de naturaleza humana que los subyace".

relacionados ao citado processo que o modelo de Análise Contrastiva em sua versão clássica[6], também conhecida "versão forte", "versão a priori" ou "versão preditiva" (Durão 2007: 13).

A Linguística Contrastiva na contemporaneidade: as Análises de Interlíngua

O conceito de interlíngua surge a partir das ideias de Selinker (1972) e, de acordo com Durão (2004: 59), foi o termo interlíngua que se destacou entre outras denominações, como as que compõem o seguinte quadro:

Quadro 1: Denominações relacionadas à interlíngua de aprendizes de línguas.

DATA	CONCEITO	AUTOR(ES)
1967	competência transitória	Corder
1971	dialeto idiossincrático	Corder
1971	sistema aproximativo	Nemser
1982	construção transitória	Dulay, Burt y Krashen
1990	contínuo em reestruturação	McLaughin

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Durão (2004).

Cabe ressaltar que o termino interlíngua pode se referir a outros conceitos, e não somente à expressão linguística de aprendizes de línguas estrangeiras / adicionais (Durão 2007: 27). Os trabalhos dedicados às Análises de Interlíngua que se vieram fazendo no Brasil ao longo dos últimos anos seguem os ditames teórico-metodológicos dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros (de maneira separada ou conjugada), no entanto, observamos que os referidos trabalhos foram enriquecidos, além disso, com contribuições psicológicas, antropológicas e sociológicas,

6 Wardhaugh (1970) "[…] creía que ese modelo sólo tenía un problema: intentar hacer predicciones de errores sin que se compararan las producciones de los aprendices con las predicciones hechas. Ese teórico llamó a la primera versión del AC versión fuerte [también denominada 'versión a priori' o 'versión predictiva'] y, para sustituirla, propuso una nueva, a la que denominó versión débil [también denominada 'versión a posteriori' o 'versión explicativa'], la cual, en vez de predecir in abstracto, como la versión anterior, partía de la observación del producto lingüístico de los estudiantes, postulando que los AC deberían ser realizados a posteriori. El propósito de esa nueva versión era explicar la conducta de los aprendices y no predecirla, lo que en sí era ya un gran avance al compararlo con los fines predictivos de la versión fuerte, pese a que la versión débil también presentaba limitaciones importantes. Una de ellas era el hecho de que su labor sintetizaba el intento de confirmar si los errores eran o no producto de una transferencia. Otra limitación era que, como la versión fuerte, la versión débil partía del supuesto de que la LM afectaba la LE de modo positivo, cuando un aspecto coincidía con el correspondiente a aquella lengua y, de forma negativa, cuando eran contrastivos, con lo cual, tanto una versión como la otra vislumbraban una fuente exclusiva de dificultad: la interferencia de la LM en la LE" (Durão 2007: 12-13).

fato que, particularmente, acrescenta importantes informações acerca das características da interlíngua do brasileiro, assim como sobre sua influencia na tradução, no ensino e na aprendizagem de línguas próximas em suas estruturas, como são o português e o espanhol.

A interferência na forma e no significado: os falsos amigos e as expressões idiomáticas

Falsos Amigos

Nos estudos de Prado (apud Sabino 2006: 253) afirma-se que desde que Koesseler e Derocquigny publicaram no trabalho titulado *Les Faux Amis*, o termo 'falsos amigos' (FA) serviu para designar as unidades léxicas de duas línguas que são iguais ou parecidas em sua forma, porém consideravelmente diferentes em seus respectivos significados e/ou no uso que os falantes nativos fazem delas.

Os FA podem ser estudados sob diferentes tipos de classificação. Por exemplo, Bechara e Moure (apud Andrade 2011: 62) classificam os FA no par de línguas português-espanhol separando-os em três grupos, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 2: classificação dos FA por Bechara e Moure.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Formas semelhantes ou idênticas na língua materna e na língua estrangeira / [adicional], com significados diferentes na LE.	Formas semelhantes na língua materna e na língua estrangeira / [adicional], com um ou mais significados semelhantes e outros ou vários diferentes.	Formas semelhantes com significados diferentes no uso atual.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Andrade (2011).

Outra classificação dos FA provém do trabalho de Torijano Pérez (2003: 391-392), que trata dos falsos amigos "de uso" como "*binomios de significante equivalente o parecido y significado mantenido idéntico, pero no así su uso pragmático-comunicativo, lo que, en buena medida, es también una separación del camino común*", isto é, mesmo que existam unidades léxicas na língua materna e na língua estrangeira / adicional com a mesma forma e sentido, o uso destas unidades pode diferir nas duas línguas.

Andrade, ao escrever o prefacio da obra de Feijóo Hoyos (1998) também discorre sobre a temática exemplificando sua explanação com as unidades léxicas *torpe* do espanhol e torpe do português, respectivamente, como se pode observar no trecho a seguir:

> A veces el problema es más una cuestión de frecuencia de uso: el adjetivo torpe, por ejemplo, en español es más usado con el valor de 'falto de habilidad, que se mueve con dificultad' y, en portugués, con el de 'impúdico, deshonesto, infame, vergonzoso'; eso no significa que en una de estas lenguas esa palabra no tenga, en raros casos, los mismos valores que son predominantes en la otra (Feijóo Hoyos 1998: 5).

A literatura que trata dos FA entre o português e o espanhol é unânime ao afirmar que sua existência pode incidir negativamente tanto no processo de decodificação como de codificação desses idiomas estudados como língua estrangeira / adicional, dificultando tanto a comunicação oral como a escrita. No caso de aprendizes brasileiros de espanhol, vários estudos corroboram o fato de que a produção linguística desses estudantes está permeada por uma grande quantidade de desvios no uso de FA, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita (Andrade 2011, Durão 2004).

Em uma investigação realizada no ano 1965 por Richman (apud Leiva y Henriques 1995: 71), esse autor concluiu que, entre as línguas românicas investigadas em seu trabalho, o português e o espanhol formam o par mais próximo [sublinhado nosso]. Essa conclusão se baseou em dados que indicavam que esses dois idiomas compartilham mais de 90% de unidades léxicas, das quais 60% são cognatas não idênticas. Tomando os resultados do trabalho de Richman por base, Henriques (2000) desenvolveu sua própria investigação com o léxico na perspectiva do falante de português como língua materna e do falante de espanhol como língua materna, respectivamente, aprendizes de espanhol e de português, confirmando os dados de Richman (Henriques 2000: 266) [7].

Outro trabalho que segue essa mesma linha de entendimento, porém diferenciando por tratar somente da direção português-espanhol, diz o seguinte:

7 "Verificamos, assim, que, nos textos analisados, existe uma alta porcentagem de palavras cognatas (90.8%). O restante está assim distribuído: vocábulos heterossemânticos (4.7%), empréstimos de outras línguas (2.3%), FCs [falsos cognatos] (1.6%) e termos científicos (0.76%). Verificamos, portanto, que houve correspondência entre os resultados de Richman e os nossos, apesar de os textos usados em cada pesquisa terem sido de natureza diferente" (Henriques 2000: 266).

> [...] el desconocimiento del sentido de los falsos cognados [falsos amigos] puede trastornar el proceso de comprensión lectora, especialmente si las lenguas en presencia son tipológicamente cercanas. Cuanto más cercana de la LE, más la LM influye en la forma como se adquiere el vocabulario y en la forma como se procesa esa recuperación. Con ello, queremos indicar que si los aprendices no tienen acceso a esa información de modo explícito o si no tienen una exposición suficiente a esas palabras a lo largo del proceso de enseñanza / aprendizaje de la lengua española, pueden no percatarse de que existe la posibilidad de que formas parecidas compartan sólo la estructura física, no el valor connotativo y no ver la necesidad de empeñarse por aprender ese conocimiento (Durão 2002: 13-28).

Claramente se denota da leitura de Durão (2002) que a facilidade de transferir dados da língua materna para a língua estrangeira / adicional diminui ao longo do trajeto de aprendizagem, mas, por outro lado, também fomenta uma serie se erros léxicos relativos ao uso dos FA, como também acrescenta Henriques (2000: 266):

> [...] existem também os fatores dificultadores, que são aqueles que interferem na compreensão. Apesar de se constituírem, em média, em apenas 10%, sua importância pode ser crucial. Por exemplo, a compreensão da parte essencial de um texto (ou de uma parte dele) pode depender de falsos cognatos. A não-compreensão destes, certamente, compromete a compreensão do texto como um todo. Tomemos, como exemplo, a frase "La niña vio unos lindos pimpollos a la izquierda de un escritorio." Um falante de português poderia entender que havia algumas crianças à esquerda de um escritório quando, na verdade, o que havia eram botões de rosa à esquerda de uma escrivaninha.

Poulisse e Bongaerts (1994) também figuram entre os autores que acreditam que, quando estão expostos a novas unidades léxicas, os aprendizes de línguas estrangeiras / adicionais comparam as unidades léxicas de sua língua materna com as unidades léxicas da língua que estão estudando, gerando, como consequência de suas tentativas de se comunicar, diferentes tipos de transferência. Por outro lado, no processo de ensino e aprendizagem de brasileiros que estudam espanhol, os FA dificultam o pleno desenvolvimento desse processo na medida em que, ao recorrer à língua materna, esses estudantes podem trazer à língua estrangeira / adicional correspondências que não existem em seu contexto de uso.

Expressões idiomáticas

Outra importante fonte de desvios na produção de aprendizes de línguas estrangeiras / adicionais está relacionada às expressões idiomáticas (EI). Xatara (1998: 149) define EI como uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural. Essa autora ressalta que as EI se revistem de quatro marcas características que tornam especialmente complexa a configuração de seu uso: a frequência de uso, o espaço, o tempo e o espaço social. Outro autor, Gómez Molina (2004), ressalta que os significados das unidade léxicas refletem o modo de vida e a visão de mundo da comunidade que as utilizam:

> [...] el significado cuenta de dos ingredientes: uno, interno (mente), y otro, externo (lo que aporta el entorno, la historia, la sociedad). Siguiendo este razonamiento, es obvio que ninguna lengua puede eludir ser la expresión del modo de vida de la comunidad que la utiliza, y de ahí la importancia contrastiva entre las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el aprendiz y se ha producido su aprendizaje, y las de la lengua meta (Gómez Molina 2004: 492).

Às quatro características descritas por Xatara e ao aludido por Gómez Molina se pode acrescentar outro ponto: a morfologia das EI. Dependendo de sua estrutura morfológica, as EI, como bem relembram Durão e El-Hassani (2005), podem ser opacas ou transparentes. Se as EI estão compostas por estruturas em bloco que permitem a dedução de seu significado a partir da compreensão das acepções das palavras que as integram, essas EI serão 'transparentes'; ao contrario, se não se pode deduzir o significado das EI por meio da soma de acepções das palavras que as compõe, essas EI serão 'opacas'. Poderíamos apresentar como exemplos de EI transparentes e opacas entre o português e o espanhol, respectivamente, *"cada loco con su tema"* e *"no haber dos sin tres"*, as quais significam "cada louco com a sua mania" e "desgraça pouca é bobagem".

Ampliando um pouco mais a característica das EI, segundo Zuluaga (apud Fernández et al. 2004: 6-7), podemos dizer que as EI possuem 10 características, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 3: Caracterização das EI segundo Zuluaga.

CARACTERÍSTICA 1
Son parte del saber lingüístico de una comunidad.
CARACTERÍSTICA 2
Están institucionalizadas, estandarizadas y convencionalizadas.
CARACTERÍSTICA 3
Son fijadas arbitrariamente por el uso repetido en la comunidad lingüística respectiva, es decir, son reproducidas en el habla como construcciones previamente hechas.
CARACTERÍSTICA 4
Las define alguna forma de fijación, o sea, en las unidades fraseológicas está suspendida alguna regla de combinación de los elementos del discurso.
CARACTERÍSTICA 5
Se destacan por su estructura material, por su iconicidad y por sus rasgos semánticos peculiares, por comentarios metalingüísticos y por emplearse en forma recortada.
CARACTERÍSTICA 6
Son empleadas, alteradas o modificadas en su estructura interna o en su combinación con otros elementos del discurso.
CARACTERÍSTICA 7
Al sufrir variaciones, ocasionan lo que se ha llamado desautomatización y se ha considerado como prueba fidedigna de su fijación fraseológica.
CARACTERÍSTICA 8
Son construcciones cortas.
CARACTERÍSTICA 9
Dan relieve al mensaje, al texto o al segmento de texto en el que se empleen.
CARACTERÍSTICA 10
Presentan un contenido mediante una imagen concreta de orden visual. Tienen, pues, un sentido literal – la imagen – y un sentido metafórico – idiomático o semi-idiomático.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fernández et al. (2004).

Pastor Cesteros (2003: 261) argumentou, com base em um trabalho de Larsen-Freeman e Long de 1991, que uma das características da fala para estrangeiros é a baixa frequência de EI, características esta que, a partir de nossa experiência de trabalho, acreditamos ser a mesma na fala de professores de línguas, seja pela necessidade didática de simplificar a fala para deixá-la mais inteligível para o estudante, pelo o próprio desconhecimento dos

professores diante deste aspecto da língua que ensinam, pelas limitações do material didático utilizado na sala ou pela falta de capacidade do próprio estudante para perceber as EI como tais. Nesse sentido, Laufer (2004: 151) afirma que "[...] both teachers and learners will admit that expressions are much more difficult to understand and learn to use than their non-idiomatic mearning equivalents" e também que "idiomatic seems to present a difficulty even when the two languages, L1 and L2, are similar in the use of idiom".

Na ideia aludida na citação anterior, se encaixa o caso de brasileiros aprendizes de espanhol, cuja língua materna é muito similar estruturalmente à língua estrangeira / adicional que estudam. Devido à semelhança e a complexidade anteriormente mencionada, Durão e Rocha (2005: 132) afirmam que os estudantes de espanhol podem (e devem) ser expostos a um vocabulário que inclua as EI desde os primeiros níveis de ensino do idioma, com o objetivo de que se familiarizem com essas estruturas e as incorporem. No entanto, chamamos a atenção para a necessidade de que tais unidades léxicas sejam trabalhadas em contextos completos para uma efetiva incorporação dessas estruturas no léxico mental dos estudantes. Nesse sentido, Meara (2002)[8] cita o pesquisador Read, para quem a ideia de vocabulário em contexto é um conceito crucial, ideia que corroboramos e encampamos cotidianamente em nosso contexto de trabalho.

A interferência na distribuição: as colocações

Colocações

Assim como acontece com muitos dos conceitos da Linguística, não há uma definição de validade universal para o termo colocações (CL). Muito pelo contrário: há muitas visões sobre o assunto. Vaščková (2009: 58-59) ao narrar a proposta de criação de um dicionário de colocações na direção checo-português, disse que a comunicação nas línguas naturais consiste no uso de construções pré-fabricadas e clichês em larga escala. Essa mesma autora afirma que as colocações se consubstanciam como um fenômeno

8 "Read argues that the idea of vocabulary context is a crucial concept. Words do not have meanings in isolation, only in relation to other words that they appear with. Context can radically chance the meaning of words, making familiar words opaque, and unfamiliar words completely transparent. Any approach to vocabulary testing that fails to appreciate this is missing out on a fundamental aspect of word meaning: the fact that meanings are not given, but have to be negotiated (Meara 2002: 400).

linguístico que, a pesar de ter chamado a atenção de numerosos autores, permanece sem ser descrito de forma satisfatória porque vários autores propõe diferentes classificações, algumas delas inclusive contraditórias (Vašícková 2009: 68).

Procurando definir CL, Cop (1991 apud Beneduzi 2008: 15), por exemplo, disse que as CL são "combinações léxicas situadas entre a combinatória livre e as expressões idiomáticas". Hausmann (1989 apud Beneduzi 2008: 15), acrescenta:

> [...] como traços definitórios desse fenômeno seu caráter transparente (em oposição à opacidade semântica das expressões idiomáticas) e sua combinalidade restrita (em oposição à combinatória livre, regida unicamente pelos princípios da gramaticalidade, seja ela formal e/ou semântica, e da aceitabilidade).

Corpas Pastor (1996: 66), uma destacada referencia na área da fraseologia espanhola, por outro lado, define as CL como sendo:

> [...] unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.

Se por uma parte Ruiz Gurillo (2001) ressalta que a aprendizagem dos elementos colocados é especialmente difícil, por outra parte essa autora reforça a ideia de que, para saber efetivamente uma língua estrangeira / adicional, o estudante deve dominar e manusear as diferentes unidades fraseológicas que pertencem a esse idioma, asserção com o qual concordamos plenamente. Essa também é a opinião defendida por García (2005: 481)[9]. Em outro trabalho seu, essa mesma autora defende, ademais, a ideia de que os blocos linguísticos semiconstruídos devem ser memorizados e incorporados à fala (Higueras Garcia 2006: 15-16).

9 "[...] el aspecto colocacional es esencial en el proceso de adquisición de una lengua, puesto que el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras en una lengua separa al no nativo de las producciones del nativo [...]. A través de las colocaciones, se puede determinar el grado de conocimiento que posee un hablante y, por ello, su enseñanza no debe limitarse a los niveles intermedios y superiores, sino que debe abordarse desde el inicio del aprendizaje de la lengua".

Do que foi mostrado anteriormente, não restam dúvidas de que a tarefa de ensinar e de aprender as CL é muito complicada, porém, a dificuldade não pode se transformar em uma barreira para o aperfeiçoamento do idioma de estudo. Tendo isso em conta e buscando uma saída para a problemática, Beneduzi (2008) inclui em seu trabalho exemplos de combinações como maioria esmagadora / *mayoria aplastante,* próximo ano / *año próximo,* erro crasso / *crasso error,* entre outros, que revela a grande contrastividade existente entre o português e o espanhol, o que lhe serve como justificativa para argumentar em prol da necessidade do estudo das CL à luz dos princípios teórico-metodológicos da Linguística Contrastiva. Beneduzi (2008: 142) também argumenta que a utilização dos procedimentos do modelo de Análise Contrastiva permite delimitar o que é ou não uma CL. Também explica que a semelhança tipológica entre as estruturas do português e do espanhol não facilita o aprendizado das CL por parte de alunos brasileiros que estudam espanhol[10].

Nessa mesma linha de pensamento, Castillo Carballo (2004: 74) ressalta que um falante nativo enriquece seu vocabulário com uma nova unidade léxica a partir do momento que este tem uma clara consciência dos limites que essa unidade léxica possui na combinatória de seus elementos e, por isso, a transferência de padrões da língua materna deveria ser evitada. A partir do nosso ponto de vista, e de acordo com as idéias dos autores com as quais fomos entrelaçando nossa argumentação, a Linguística Contrastiva pode contribuir para que se evite a transferência de tais padrões a partir dos resultados de suas investigações, como ilustraremos no próximo tópico.

10 "[...] como essas combinações correspondem à estruturas idiossincráticas, cada língua seleciona um colocado específico para [se] combinar com determinado vocábulo, o que independe da proximidade dos idiomas que estão em contraste, dificultando, assim, a seleção léxica adequada por parte dos aprendizes. Em vista disso, consideramos que a semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola não será um fator relevante para auxiliar o estudante na escolha do colocado adequado e, consequentemente, facilitar sua produção na língua estrangeira. Pelo contrário, a proximidade entre as línguas pode levar os aprendizes a transferir as estruturas de sua língua materna para a língua estrangeira. [...] no caso específico das combinações entre o português e o espanhol, ainda que essas duas línguas apresentem vocábulos equivalentes [...], eles podem não ser igualmente utilizados para formar uma colocação com uma base específica. A semelhança entre os dois idiomas pode, então, causar equívocos por parte dos estudantes, que tendem a realizar uma simples transposição do elemento equivalente entre as línguas, sem uma preocupação de se essa é a combinação realmente utilizada na língua estrangeira. Em vista disso, consideramos que um estudo contrastivo das combinações entre as línguas portuguesa e espanhola seja fundamental para identificar as construções que podem apresentar uma maior dificuldade para os aprendizes [...]" (Beneduzi 2008: 118-119).

A Linguistica Contrastiva e sua contribuição para o ensino do espanhol a estudantes brasileiros: livros didáticos claramente contrastivos

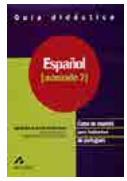
Do universo de materiais didáticos dos que atualmente disponibilizamos para o ensino do espanhol como língua estrangeira / adicional voltados para o público brasileiro, descreveremos duas coleções: uma destinada ao espanhol geral e outra projetada para o ensino do espanhol usado no mercado de trabalho relacionado ao Secretariado. Ambas as coleções foram concebidas com base nos resultados de investigações teóricas e aplicadas dedicadas ao par de línguas português-espanhol, levadas a cabo sob o marco teórico-metodológico da Linguística Contrastiva.

Espanhol – Curso de espanhol para falantes de português

Espanhol[11], de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, María Cibele González Pellizzari Alonso, Maria Eugenia Olímpio de Oliveira, Rafael Fernández Díaz e María Antonieta Andión Herrero, é uma coleção dirigida à falantes de português. Em sua elaboração se levou em conta a relação e a proximidade existente entre as línguas portuguesa e espanhola. A coleção foi pensada para o seu uso no Brasil, ou com a estudantes brasileiros, principalmente. Para isso, intervieram especialistas do Brasil, Espanha e Hispanoamérica. Seus conteúdos se ajustam ao que foi estabelecido no Brasil para o ensino de idiomas estrangeiros / adicionais nos "Parâmetros Curriculares Nacionais" (Ensino médio, que abarca jovens entre 15 e 17 anos). Os temas tratados e a apresentação dos conteúdos têm como referencia constante as características, as necessidades e o contexto do Brasil, assim como a forma de entender o mundo que têm os brasileiros.

11 Disponível em: <http://www.arcomuralla.com/listado_libros.php?seccion_actual=Serie Español&SectionsId_=39>. Acesso: 16 maio 2013.

Quadro 4 - Coleção *Español: curso de español para hablantes de portugués*

Libros del alumno		Guías didácticas	
			

Fonte: Elaborado pelo autor com base no catálogo *on-line* da Editora Arco / Libros.

Español pode ser utilizado tanto nos cursos de idiomas estrangeiros / adicional do sistema educativo brasileiro, como nos cursos de diferentes níveis que se oferecem nas escolas de idiomas. Os objetivos gerais da coleção são:

a) O desenvolvimento da capacidade comunicativa oral em espanhol;

b) O domínio dos registros escritos da língua;

c) O conhecimento e do domínio de documentos reais escritos em espanhol;

d) A presença de aspectos culturais e linguísticos relevantes no mundo hispânico.

A coleção está organizada em três níveis de dificuldade (Básico, Avançado e Superior), os quais estão divididos em dois subníveis. Cada nível pode ser desenvolvido ao longo de 96 horas de aula. Os princípios que fundamentam a coleção *Español* se amparam na linha chamada nacional-funcional, não obstante, existe lugar para a prática de exercícios estruturais, assim como de tarefas relacionadas às necessidades comunicativas dos estudantes. As unidades de cada um dos livros que compõem a coleção incluem:

- Textos escritos e sonoros
- Exercícios de compreensão escrita e oral
- Informação cultural, comunicativa e gramatical
- Explicações contrastivas português-espanhol
- Práticas linguísticas e comunicativas
- Atividades complementares
- Resumos de conteúdos funcionais, gramaticais e temáticos
- Vocabulário diferencial português-espanhol
- Tarefas comunicativas

No que se refere à estrutura física da coleção, *Español* apresenta dois livros do aluno para cada nível, dois livros para o professor (intituladas guias didáticas), também por cada nível, e com o material sonoro correspondente aos diálogos e exercícios relativos a todos os níveis da coleção.

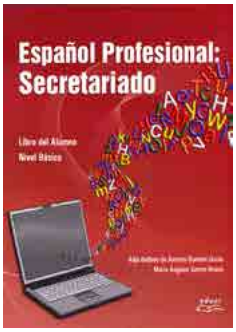
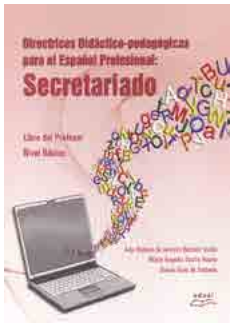
Espanhol profissional: Secretariado

A obra *Español profesional: Secretariado*[12], de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão e Maria Angeles Satre Ruano, é uma coleção didática para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira / adicional que faz frente ao desafio que representa aprender a língua como instrumento de trabalho. Além do livro do aluno, a coleção oferece o livro do professor, as *Directrices Didáctico-pedagógicas para el Español Profesional: Secretariado,* que foram idealizadas por Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Maria Angeles Satre Ruano e Otávio Goes de Andrade para funcionar como um recurso

12 Disponível em: < http://www.uel.br/editora/portal/index.php?content=..%2Fcatalogo%2Fcatalogo-online.php&status=0&ordenar=1&area=Lingu%EDstica>. Acesso: 16 maio 2013.

que permite ao professor adaptar com facilidade o livro *Español profesional: Secretariado* às características de seus alunos de modo que considere mais eficaz para organizar suas atividades docentes em sala.

Quadro 5 - Coleção Español Profesional: Secretariado

Libro del alumno	Libro del profesor
	

Fonte: Elaborado pelo autor com base no catálogo *on-line* da Eduel.

A obra está estruturada em dois níveis, o nível básico (já publicado) e o nível de consolidação (ainda não publicado), e oferece, além disso, alguns complementos:

- Livro do aluno (Nível básico)
- Livro do aluno (Nível de consolidação)
- Diretrizes didático-pedagógicas para o *Español Profesional: Secretariado* (Nível Básico)
- Diretrizes didático-pedagógicas para o *Español Profesional: Secretariado* (Nível de Consolidação)
- Áudio CD
- Glossário Bilíngue

No que se refere à estrutura do conteúdo na coleção, o nível básico apresenta os seguintes elementos:

- Situações dialogadas características do campo do Secretariado
- Repertórios de funções comunicativas e atos de fala
- Fichas de gramática

- Tópicos contrastivos entre o português e o espanhol
- Atividades gramaticais
- Principais questões ortográficas do espanhol
- Textos e documentos similares aos existentes em situações profissionais reais
- Exercícios de pronuncia dos sons do espanhol frente aos do português
- Abreviaturas frequentes no campo do Secretariado

Os elementos anteriormente listados demonstram que os autores utilizaram os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Contrastiva ao propor os tópicos estruturais contrastivos entre o português e o espanhol, assim como para propor os exercícios de pronúncia dos sons do espanhol frente aos sons do português.

Buscando outros caminhos para trabalhar com o contraste: É possível uma Lexicografia bilíngue contrastiva?

A resposta a este questionamento é dada por meio de uma das características da Linguística Contrastiva, a qual foi herdada da Linguística Aplicada: é a possibilidade de que a Linguística Contrastiva combine seus pressupostos teórico-metodológicos com os de outros campos do conhecimento, dependendo dos objetivos da investigação que se pretende desenvolver. Dessa forma, dada a necessidade de se aprofundar a discussão teórica sobre a aprendizagem do vocabulário de línguas estrangeiras / adicionais, além da necessidade da criação e do uso de obras lexicográficas voltadas para públicos específicos, viram a luz três importantes propostas: "Por uma Lexicografía bilíngue contrastiva" (Durão 2009), "Vendo o dicionário com outros olhos" (Durão, 2010) e "Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas" (Durão y Mota 2011):

Quadro 6 – Livros dedicados à Lexicografia bilíngue contrastiva.

(2009)	(2010)	(2011)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O livro "Por uma Lexicografía bilíngue contrastiva" (Durão 2009) nasce da reflexão de estudiosos (alguns deles renomados especialistas da área e outros estudantes de pós-graduação) vinculados ao projeto de pesquisa "Dicionário Bilíngue Contrastivo Português-Espanhol" (DiCoPoEs), cuja meta é ampliar discussões no campo da lexicografía bilíngue. Nos dez capítulos que compõem esse material, os autores abordam questões referentes:

- à lexicología e à lexicografía;
- à discussão da aquisição do léxico e dos desvios léxicos típicos de aprendizes brasileiros de espanhol;
- à problemática da equivalência em dicionários bilíngues;
- ao tratamento dos falsos amigos em dicionários bilíngues gerais e em dicionários de falsos amigos;
- à ponderação sobre o lugar que as locuções devem ocupar em dicionários bilíngues;
- aos procedimentos a serem seguidos para a inclusão e a descrição das locuções em dicionários bilíngues;
- à inclusão das expressões idiomáticas na construção do DiCoPoEs;
- à ideologia subjacente ao discurso dos dicionários;
- à apresentação da teoria contrastiva adotada no DiCoPoEs.

Tendo em conta os tópicos antes mencionados, os textos do livro "Por uma Lexicografía Bilíngue Contrastiva" são um esboço daquilo que seus autores entendem ser um novo caminho para a elaboração de dicionários bilíngues.

"Vendo o dicionário com outros olhos" (Durão 2010)[13] é o resultado paralelo de algumas das reflexões que se realizam no âmbito do projeto de pesquisa DiCoPoEs. A organizadora do volume escreveu parte dos capítulos em coautoria com estudantes de pós-graduação que desenvolvem investigações sobre sua orientação no contexto do referido projeto de pesquisa. Os trabalhos que deram origem aos dez capítulos do livro se relacionam à aquisição do léxico e ao uso / limitações do dicionário como ferramenta de apoio para o ensino e a aprendizagem de línguas.

É fato que durante muitos anos o vocabulário foi visto como algo secundário nas salas de aulas, entretanto, atualmente, o vocabulário passou a ocupar o posto de elemento central no conjunto de processos envolvidos no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras / adicionais. Nesse novo contexto, o livro "Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas" (Durão y Mota 2011) refaz esse caminho de mudança de perspectiva sobre o vocabulário ao apresentar à comunidade científica uma contribuição para a discussão sobre seu ensino e sua aprendizagem. O conjunto formado pelos nove textos que compõem o volume consolida a ideia de que o dicionário não é somente um material complementar no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e sim uma ferramenta imprescindível para que esse processo seja levado a cabo com êxito: os quatro primeiros capítulos exploram a questão do ensino e da aprendizagem do vocabulário; o quinto apresenta uma análise de erros no campo da formação de palavras; e os quatro últimos capítulos se centram no dicionário, explorando seu potencial como instrumento pedagógico e como abjeto de investigação.

Em virtude do panorama muito limitado que acabamos de traçar, estamos conscientes de que esta parte de nosso texto serve somente como um breve exemplo para esclarecer que há muitos caminhos que podem ser encontrados para se trabalhar com os contrastes inter e intralinguísticos, e um desses caminhos é o da Lexicografía Bilíngue Contrastiva (Durão 2009, Werner 1997 y 2006).

13 Com prefacio escrito por Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (*Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC*), prólogo escrito por Simone Reis (*Universidade Estadual de Londrina– UEL*) y posfácio escrito por Márcia Sipavicius Seide (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE).

Considerações finais

A transferência é um fenômeno inerente aos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Se por um lado o fenômeno da transferência pode aperfeiçoar esses processos, por outro lado pode dar lugar à geração de interferências da língua de partida em diferentes níveis das estruturas da língua de chegada, se esses idiomas são próximos, e se tal proximidade resultar do emparentamento linguístico de tempos passados, como ocorre com as línguas românicas, em especial o português e o espanhol, línguas com as que trabalhamos em nosso meio de trabalho. Como vimos, esse par de línguas compartilha cerca de 90% de suas unidades léxicas, tanto monoverbais como pluriverbais, e a proximidade geográfica dos países que as têm como língua oficial na Iberoamérica e na Europa, assim como o desenvolvimento social e histórico dos países que se inserem nesses continentes, faz com que se acentuem as coincidências nas estruturas entre o português e o espanhol, posto que as línguas, entre outras coisas, carregam marcas geográficas e culturais das pessoas que as utilizam, além de se nutrir dos acontecimentos sociais e históricos que nos quais se enquadram.

É muito comum que as coincidências geográficas, culturais, sociais e históricas que unem o português e o espanhol sob uma mesma família linguística sirvam de argumentos, enganosos, claro está, para afirmar que esses idiomas são fácies e que, por tanto, não precisam de uma aprendizagem sistemática para o que alguém se aprofunde em seu conhecimento. O que surge dessa maneira de pensar é o "portunhol", uma tipo de expressão linguística muito precária que se materializa na interlíngua de estudantes com uma quantidade importante de estruturas fossilizadas na expressão oral e escrita.

Na atualidade, o incremento dos intercâmbios entre países lusofalantes e hispanofalantes faz com que os usuários do português e do espanhol necessitem de materiais de apoio que sejam adequados ao seu perfil de falantes que transitam entre idiomas parecidos, seja como professores ou aprendizes. Se compreendermos que os livros didáticos e os dicionários bilíngues são ferramentas imprescindíveis nesse contexto, não se pode perder de vista em sua concepção as potenciais interferências na forma, no significado e na distribuição das unidades léxicas compartilhadas por línguas com alto grau de contraste, a exemplo do português e do espanhol, como tentamos demonstrar ao longo do presente texto. É nesse sentido que, sem dúvidas, e com plena convicção, defendemos a posição de que a Linguística

Contrastiva com seu arcabouço teórico-metodológica pode contribuir de forma substantiva ao entendimento do fenômeno da interferência e seu tratamento no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras / adicionais.

Bibliografia

ANDERSON, Stephen R (2001): "Why linguistics needs the cognitive scientist." *Psychiatry,* V. 64, Nº 1: 11-13, 2001. URL http://bloch.ling.yale.edu/Files/Psychiatry_Sapir.pdf

ANDRADE, Otávio Goes de. *Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol.* Londrina, EDUEL, 2011.

_____. *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol.* 2. ed. Londrina, EDUEL, 2012.

BARALO OTTONELLO, Marta. La interlengua del hablante no nativo. En: SÁNCHEZ LOBATO y Isabel SANTOS GARGALLO (Org.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, 2004: 369-389.

BENEDUZI, Renata. *Colocações substantivo+adjetivo*: propostas para sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos português-espanhol. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CASTILLO CARBALLO, Maria Auxiliadora. La información colocacional en los diccionarios para L2. En: PRADO ARAGONÉS, Josefina y María Victoria GALLOSO CAMACHO. *Diccionario, léxico y cultura*. Universidad de Huelva, Huelva, 2004: 71-83.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. Mouton, The Hague, 1957.

_____ (1959): A review of B. F. Skinner's verbal behavior, *Language*, V. 35, Nº 1: 26-28.

_____. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965.

_____. The case against B. F. Skinner. *The New York Review of Books*, December 30, 1971.

CORDER, S. Pit. (1967): The significance of learners errors, *IRAL*, Heidelberg, V. 5, Nº 4: 161-70.

_____ (1971): Idiosyncratic dialects and error analysis, *IRAL*, Heidelberg, V. 9, Nº 2: 147-160.

CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española.* Gredos, Madrid, 1996.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2. ed. Londrina, EDUEL, 2004.

_____ (2002): ¡Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español". *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, N.12: 13-28.

_____. *La interlengua*. Madrid, Arco Libros, 2007.

_____. *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*. Londrina, EDUEL, 2009.

_____. *Vendo o dicionário com outros olhos*. Londrina, EDUEL, 2010.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri y Sâmia Maria do Socorro Pontes EL-HASSANI. ¿Cómo errores artificialmente propuestos pueden concienciarnos sobre una de las dificultades típicas de aprendices brasileños de español? En: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, Otávio Goes de ANDRADE y Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos REIS. (Org.). *Vários olhares sobre o espanhol*: língua e literatura. Londrina, Moriá, 2005: 113-129.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri y Camila Maria Corrêa ROCHA. Expressões idiomáticas do espanhol: um osso duro de roer! En: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, Otávio Goes de ANDRADE y Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos REIS (Org.). *Vários olhares sobre o espanhol*: língua e literatura. Londrina, Moriá, 2005: 131-166.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri y Mailce Borges MOTA. *Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FEIJÓO HOYOS, Balbina Lorenzo. *Diccionario de falsos amigos*. Español-portugués / Português-espanhol. São Paulo, Enterprise, 1998.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres et al. (Coord.). *Expresiones idiomáticas:* valores y usos. São Paulo, Ática, 2004.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. La subcompetencia léxico semántica. En: SÁNCHEZ LOBATO, Jesus y Isabel SANTOS GARGALLO (Org.). *Vademécum para la formación de profesores*. enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, 2004: 491-510.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro (2000): Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *DELTA*, São Paulo, V. 16, Nº 2, URL http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102- 44502000000 200 003 &lng=en&nrm=iso

HIGUERAS GARCÍA, Marta. Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendices de ELE. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 15., 2004, Sevilla. *Actas*... Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2005: 480-488.

_____. *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga, ASELE, 2006. (Colección Monografías, n. 9).

LADO, Robert. (1957) *Introdução à lingüística aplicada,* Petrópolis, Vozes, 1971.

_____ (1957) *Lingüística contrastiva:* lenguas y culturas, Madrid, Ediciones Alcalá, 1973.

LAUFER, Batia. What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En: SCHMITT, Norbert y Michael MCCARTHY (Ed.). *Vocabulary*: description acquisition and pedagogy. Cambridge, Cambridge University Press, 2004: 140-155.

LEIVA, Myrian J, Serey y Eunice Ribeiro HENRIQUES (1995): Para uma caracterização dos falsos cognatos em português e espanhol. *Revista de la APEESP*, São Paulo, V.4, Nº 6: 71-81.

MEARA, Paul. (2002): The rediscovery of vocabulary. *Second Language Research,* London, V. 18, Nº 4: 393-407.

PASTOR CESTEROS, Susana (2003): El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. *Resla:* Revista Española de Lingüistica Aplicada, Madrid, Nº 16: 251-271.

PEREGRÍN OTERO, Carlos. Introducción a Chomsky. En: CHOMSKY, Noam. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid:,Aguilar, 1971: 17-76.

POULISSE, Nanda y Theo BONGAERTS (1994): First language use in second language production. *Applied Linguistics*, Oxford, V. 15, Nº 1: 36-57.

RUIZ GURILLO, Leonor. *Las locuciones en español actual*. Madrid, Arco Libros, 2001.

SABINO, Marilei Amadeu (2006): Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática. *Alfa*, São Paulo, V. 2: 251-263.

SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros, 1999.

_____. *Análisis contrastivo, análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid, Síntesis, 1993.

SELINKER, Larry (1972): Interlanguage, *IRAL*, Heidelberg, V. 10, Nº 2: 209-231.

SKINNER, Burrhus Frederic. O difícil e tortuoso caminho que conduz à ciência do comportamento. En: HARRÉ, R. et al. *Problemas da revolução científica*: incentivos e obstáculos ao progresso das ciências. São Paulo, Itatiaia, 1976: 75-89.

TORIJANO PÉREZ, José Agustín. *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L2:* expresión escrita. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2003.

VAŠÍCKOVÁ, Alena (2009). *Colocações,* 2009, URL http://is.muni.cz/th/110067/ff_m/colocacoes.doc.

WARDHAUGH, Ronald (1970): The contrastive análisis hipótesis, *TESOL Quarterly*, Washington, Nº 4: 123-136.

WERNER, Reinhold. Algunos elementos de una teoría del diccionario bilingüe. In: CICLE DE CONFERÈNCIES 95-96. LÈXIC, CORPUS I DICCIONARIS. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1997: 113-131.

_____. (2006): El diccionario bilingüe y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Signum*: Estud. Ling., Londrina, V. 9, Nº 1: 205-238.

XATARA, Cláudia Maria (1998): O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*, São Paulo, V. 42: 147-159.

Livros didáticos

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Español*: básico 1, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español*: básico 1, guía didáctica, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español*: básico 2, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español*: básico 2, guía didáctica, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español*: avanzado 1, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español*: avanzado 1, guía didáctica, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español*: avanzado 2, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español*: avanzado 2, guía didáctica, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira. Madrid: Arco Libros: 2001.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; SASTRE RUANO, María Ángeles. *Español profesional: Secretariado*. Londrina: Eduel, 2008.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; SASTRE RUANO, María Ángeles; ANDRADE, Otávio Goes de. *Directrices Didáctico-pedagógicas para el Español Profesional: Secretariado*. Londrina: Eduel, 2008.

FERNÁNDEZ DÍAZ, Rafael; ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. *Español*: superior 1. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español*: superior 1, guía didáctica. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español*: superior 2. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español*: superior 2, guía didáctica. Madrid: Arco Libros: 2001.

Minorización Lingüística y Diversidad: En Torno al Español y Al Portugués como Lenguas Científicas

Elvira Narvaja de Arnoux

Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires. Dirección electrónica: elviraarnoux@gmail.com

Resumen: La minorización lingüística limita los ámbitos de uso de una lengua, lo que lleva a su vez a que no se la equipe adecuadamente para que se desempeñe en ellos. La tendencia actual a la hegemonía del inglés como lengua científica trae aparejado que otras, entre ellas el español y el portugués, no se desarrollen suficientemente en determinadas áreas del conocimiento. El artículo se refiere a esta problemática y reseña luego algunas declaraciones y resoluciones que evidencian gestos glotopolíticos de resistencia de parte del Estado argentino en el área de la formación de postgrado y en la de las publicaciones científicas. Concluye señalando la importancia de que el portugués y el español adquieran plenamente su estatuto de lenguas científicas para acompañar el proceso de integración regional sudamericano.

Palabras clave: minorización lingüística – glotopolítica - lenguas cientificas – integración regional sudamericana

Introducción

Consideramos la minorización como un proceso generado por gestos glotopolíticos, que como tales implican ideologías lingüísticas asociadas con posicionamientos dentro del campo social y dependientes de procesos que pueden desplegarse tanto en el marco local como en el nacional, regional o planetario (Arnoux, 2015a). No nos referimos, así, a la simplificación (término incluso discutido, como señalan Otheguy y Lapidus, 2005) derivada del contacto lingüístico en el cual los hablantes elaboran estrategias variadas para comunicarse y que pueden dar lugar a pidgins y lenguas criollas. Si bien en el análisis de casos concretos los fenómenos pueden imbricarse

y relacionarse, nos interesan aquellos en los que hay intervenciones más o menos sistemáticas sobre una u otra lengua, como ya ha sido analizado en relación con las múltiples situaciones diglósicas. El caso al que nos vamos a referir es aquel en el que se les niega, se limita o no se desarrolla suficientemente en lenguas diferentes del inglés su potencialidad de lenguas de la ciencia (Arnoux, 2001).

La minorización lingüística implica, en las situaciones más comunes, limitar las funciones de una lengua, los ámbitos de uso y, en consecuencia, no equiparla suficientemente para que se desempeñe en ellos, lo que trae aparejadas limitaciones discursivas (ya que hay géneros o esquemas argumentales que no se desarrollan) que inciden también, en algunos casos, en otros aspectos como el léxico (carencias en algunas terminologías, por ejemplo) o en la sintaxis (descarte en cierto campo de la actividad social de oraciones con subordinaciones propias de textos complejos escritos). La minorización lleva a que otra(s) lengua(s) ocupen los lugares que se dejan libres cuando la actividad a la que están asociados es necesaria en esa sociedad. Estos procesos de minorización afectan tanto a las lenguas "mayores" como a las otras, si bien las dinámicas y los alcances son diferentes y en las primeras incidan preferentemente en determinadas áreas. Por cierto que en todos los casos el analisis debe tener en cuenta cada situación en particular, los procesos en marcha tanto sociales y políticos como económicos, las lenguas involucradas, sus equipamientos respectivos, sus valores identitarios, los tipos de bilingüismo si los hay.

La minorización puede también mostrarse en el desarrollo de una variedad, en ocasiones ella misma minorizada, que tiende a funcionar como modelo de otras prácticas. Es el caso, por ejemplo, de la prosa informativa que se considera que debe circular por Internet (Arnoux, 2015b). A ello se dedican múltiples manuales de estilo que buscan orientar la escritura en los nuevos medios. A partir de consideraciones sobre la lectura en pantalla plantean la necesidad de oraciones simples, donde se privilegie el orden directo y que tengan un número limitado de palabras, y de párrafos de pocas oraciones. Como los modelos son los manuales referidos al inglés tal vez los rasgos de la discursividad informativa escrita en esa lengua inciden, además de la pantalla, en las otras. Se piensa también en una prosa que debe tender a lo literal (posiblemente porque lo metafórico afecta el desempeño de los buscadores) y, en nuestra área idiomática, al uso de un

español neutro, "global", ajeno a los localismos. Es posible que cuando ese tipo de prosa sea la lectura privilegiada de algunos sectores sociales afectará otras prácticas escritas y también lectoras ya que supone un sujeto con capacidades inferenciales limitadas y escasa habilidad en el despliegue argumentativo. La minorización resultará de la posición dominante de ese tipo de prosa que reducirá para muchos hablantes (no para aquellos que interactúan con una diversidad apreciable de géneros porque participan en prácticas sociales variadas) su abanico de posibilidades expresivas. También puede ser interesante, en esta línea de investigaciones, indagar la influencia del tuit, y de géneros próximos, en la oralidad. Una situación que se puede apreciar en los últimos tiempos es que cuando el periodismo televisivo interroga a los participantes en manifestaciones masivas, desencadenadas por acción de las redes sociales, acerca de las razones de su presencia, en general estos responden con enunciados muy breves y parecidos procedentes seguramente de las redes en las que abrevan que no tienden a la fundamentación o justificación sino a consignas breves, movilizadoras pero esquemáticas.

En algunas ocasiones, los procesos de minorización son paradójicos ya que contradicen los principios por los cuales se han tomado decisiones glotopolíticas. Por ejemplo, en el caso de lenguas amerindias que han sido declaradas oficiales como una forma de valorar su importancia en relación con las identidades sociales y de valorar a sus hablantes como actores de los procesos democráticos, se las minoriza cuando la norma escrita se presenta como único patrón de las prácticas desconociendo la diversidad propia de las culturas orales. Sabemos que la estandarización y el desarrollo de una variedad escrita que debe circular por la escuela, los medios y el aparato estatal es fundamental para que adquieran el estatuto de oficiales en los Estados actuales en los que la escritura juega un papel importante. El peligro reside en que funcione como el modelo prestigioso y afecte empobreciéndolas las formas propias de la cultura oral (para el caso del Paraguay: Meliá, 2010; Niro, 2013). Esto puede llevar al distanciamiento intergeneracional o al desconocimiento por parte de algunos hablantes, que pueden ser los que manejan fluídamente su lengua, de la variedad escolar como propia. Para que este proceso de minorización no se dé y la estandarización amplíe las posibilidades expresivas de los hablantes y no las empobrezca, hay que reconocer y valorar los rasgos propios de las culturas orales y permitir su desarrollo en espacios como

la escuela. Para ello es necesario que docentes y especialistas estudien su especificidad y las contrasten con las culturas escritas. Por otra parte, se deben explotar todas las formas de registro de la oralidad que las nuevas tecnologías hacen posibles atendiendo al vínculo profundo entre lengua y cultura y a la necesaria construcción de una memoria.

En esta exposición consideraremos el tipo de minorización que anunciamos al comienzo, que surge de limitar las posibilidades de una lengua para que se desarrolle como lengua científica, lo que constituye una amenaza a la diversidad de los modos de intelección de la especie. Lo abordaremos desde la perspectiva de la integración sudamericana, lo que nos llevará a privilegiar el español y el portugués. En relación con la lengua de las publicaciones y con la de los trabajos finales de postgrado nos referiremos, particularmente, al interés glotopolítico de resoluciones recientes del Estado argentino.

En torno a la posición del inglés

En el campo científico y en la enseñanza superior se tiende a valorar el inglés como lengua de las ciencias en desmedro de otras, apoyándose en los datos de publicaciones y eventos científicos que señalan su hegemonía. Esto ha llevado en algunos países a que se aprecien más las publicaciones en inglés de los científicos locales que aquellas en la lengua propia y a que se incluyan en el postgrado y, en algunos casos en el grado, materias en inglés. La hipervaloración del inglés en el campo científico se ha generalizado tanto que es aceptado por los mismos investigadores (Marcos Marín, 2006: 34) y aparece en algunas publicaciones como algo no sujeto a discusión. En el ámbito hispánico, por ejemplo, López García (2007: 191) sostiene alejado de todo cuestionamiento a esa situación porque piensa que el español es complementario del inglés (que es, a su criterio, la lengua consagrada de la ciencia): "Sería suicida no darse por enterado del hecho de que hay un ambiente en el que el español sigue sin ser considerado una lengua 'seria' y en el que a casi nadie se le ocurre emplearlo: el ambiente científico". Esto implica desconocer o desvalorizar la gran masa de producción científica y de divulgación en español.

Phillipson (1992), en un texto ya clásico, asocia este predominio con una forma de imperialismo lingüístico que a partir del poder económico

afirma la hegemonía lingüistica del inglés[1]. Este dominio del inglés se reafirma y mantiene, según el autor citado, por el establecimiento y la reproducción continua de desigualdades estructurales y culturales entre el inglés y las otras lenguas. Por estructural entiende las propiedades materiales como las instituciones o las distribuciones financieras y por culturales, las inmateriales o ideológicas (actitudes, principios pedagógicos, etc.). Debemos agregar que estas desigualdades intervienen en las lenguas subalternizadas limitando, por ejemplo, su uso en determinadas circunstancias como la que nos ocupa: la escritura de trabajos científicos. Ello lleva, incluso, a que los científicos cuando hablan en la lengua propia introduzcan los términos en inglés no solo como forma de distinción sino como expresión de un uso naturalizado que expone la hegemonía de aquel, a pesar de que existen equivalentes en las suyas o pueden ser fácilmente creados. Phillipson considera que el imperialismo lingüístico es una forma de lingüicismo (en la línea de sexismo o racismo) es decir de ideologías y estructuras mediante las cuales las lenguas se convierten en el medio para consolidar y mantener una distribución desigual de poder y recursos. Señala en diversas situaciones las diferencias entre centro y periferia ya que si se utiliza siempre la lengua del centro y las lenguas de la periferia no cuentan con suficientes recursos para desarrollarse y poder cumplir con las mismas funciones el lingüicismo está en funcionamiento. El lingüicismo genera entonces la minorización de las lenguas o de variedades de esas lenguas (como el caso que nos interesa). Y el ideologema de que el inglés es la lengua franca de la ciencia oculta el hecho de su poder sobre las otras, además de que, por sus valores tradicionales, lengua franca remite a la simplificación que metonímicamente apunta a aquello a lo que se ven obligados los que no tienen un dominio acabado de la misma, entre otras razones por no ser su lengua materna. La estructura imperialista genera por otra parte la interacción asimétrica: los científicos hispanófonos o lusófonos leen habitualmente artículos en inglés pero los anglófonos lo hacen raramente en español o en portugués. Esto genera que a la vez que se reafirma el papel del inglés, se legitimen y asimilen sin reflexión los paradigmas de investigación.

Este monopolio de la producción científica atenta contra la innovación

1 Algunos autores tienden a asociar el imperialismo lingüístico con la acción sobre lenguas menores y prefieren hablar de competencia en el mercado lingüistico global de las lenguas mayores, como lo hacen Mar-Molinero y Paffey,2011, quienes además analizan las posiciones encontradas frente a la categoría de "imperialismo lingüistico". Consideramos que el imperialismo lingüístico en la etapa de la globalización afecta a unas y otras aunque el alcance sea distinto.

científica. En esto ha insistido Hagège (2013: 122) al referirse al vínculo profundo entre "el investigador y los instrumentos de razonamiento o de conceptualización propios de su lengua principal, es decir, aquella en la cual ha aprendido a descubrir y nombrar el mundo, aquella en que domina mejor los útiles de precisión argumentativa". En ese sentido afirma:

> Esta lengua [la propia] posee sus propias libertades y sus propias restricciones cognitivas, y es utilizándola que el investigador puede más fácilmente innovar, pues con comodidad puede llegar al extremo de sus intuiciones. Por el contrario, una investigación que se exprese solo en una lengua con pretenciones de universalidad frena la innovación, obliga a aquel que no la tiene como lengua principal a formulaciones prestadas y, al limitar por eso mismo sus capacidades de conceptualización, termina por imponer una ciencia conservadora.

Asimismo, afirma que esta práctica científica afecta la diversidad de los modos de intelección de la especie, lo que "amenaza la libertad del hombre y puede agravar los desafíos de la evolución" (139).

Esta subalternización de las otras lenguas incide en la enseñanza superior, en la que progresivamente se va planteando la necesidad de que se dicten determinados cursos en inglés. La voluntad glotopolitica de algunas instancias de decisión favorable a este avance del inglés se comienza a manifestar en Latinoamérica pero ya se ha ido imponiendo en la Unión Europea. De allí el interés del cuestionamiento que hace Grin (2014) a las ideas más habituales sobre la presencia del inglés en la universidad. Señala la sobrestimación "constante y grosera" de la presencia del inglés en el mundo académico y en la sociedad globalizada que no se corresponde con la realidad; lo absurdo de pensar que los cursos de inglés en un ambiente francófono o hispanófono van a atraer los mejores estudiantes extranjeros ya que posiblemente estos elijan universidades anglófonas si se interesan por esta cultura; la necesidad de diferenciar la publicación de artículos científicos de la producción científica, la enseñanza y la divulgación que se realizan en las lenguas propias del lugar en el que se desempeñan los investigadores; y la distancia entre las representaciones y la realidad de la comunicación científica.[2] Destaca que la hegemonía lingüística es contraria a la equidad ya que es el origen de transferencias masivas (muchas de ellas simbólicas,

2 Esta distancia existe en los ámbitos más variados. En una presentación reciente sobre las representaciones acerca del inglés en las prostitutas de San Pablo, se señalaba que las entrevistadas decían que era muy útil para su trabajo, pero la realidad era que sus clientes extranjeros eran venezolanos, colombianos, peruanos, es decir hispanohablantes.

ya que están ligadas al dominio retórico que tienen los hablantes nativos) hacia aquellos cuya lengua materna es ubicada en ese lugar privilegiado e insiste en que la legitimación que surge de esta competencia tiene, por cierto, consecuencias materiales. Por otra parte sostiene que el abandono de una u otra lengua como lengua de enseñanza en beneficio de una lengua dominante única trae aparejadas para la lengua descartada "pérdidas de dominios" ya que ciertas realidades no van a ser decibles y por lo tanto analizables.

Si bien consideramos que el español y el portugués deben desarrollarse como lenguas científicas en todas las áreas, nos centraremos en las ciencias sociales y las humanidades como lo hacen las resoluciones del Estado argentino pero muchos de los planteos se extienden a todo el campo científico.

Políticas del Estado argentino respecto del español como lengua de las ciencias

En los últimos años, han aparecido resoluciones, declaraciones y recomendaciones respecto del uso del español en el campo científico-académico tanto en relación con la enseñanza superior como con las publicaciones. Constituyen gestos glotopolíticos que buscan intervenir sobre la formación y la producción científica, sensibles a la necesidad de un desarrollo en ese campo con cierto grado de autonomía que acompañe e impulse las decisiones que se han tomado en otros ámbitos, no solo respecto de la integración regional sino también, en lo nacional, acerca de la política energética, de las comunicaciones, de los medios o de la industrialización. Eso muestra la decisión de intervenir desde el Estado en cuestiones de importancia nacional, cuestionando en los hechos la idea de la pérdida de vigencia de aquel. Respecto de esto último, Sue Wright (2003) señala la ironía de que la pérdida de identidad nacional distintiva y soberanía estatal parece aplicarse menos a Estados Unidos que a otros Estados ya que parece ser el único superestado que permanece. Podemos decir que hay ideologías generadas por el centro para uso de la periferia, y no de ellos mismos, que forman parte de los recursos de los más fuertes en sus estrategias de dominio. Entre ellas, la de la progresiva desaparición del Estado nacional, la escasa vigencia de las lenguas nacionales en el campo científico, el inglés

como lengua franca de las ciencias, el apoliticismo de la enseñanza de dicha lengua, o su inevitable desarrollo como lengua mundial.

En el nivel de postgrado, la resolución n° 160 de 2011[3], que regula las características del sistema, se expide sobre la lengua de los escritos finales de las carreras de Especialización, de Maestría y de Doctorado. Determina que deben ser escritos en español y que su defensa debe ser realizada también en esta lengua. Hasta ese momento no se había considerado importante establecerlo y las instituciones tomaban decisiones al respecto que podían ir desde plantear que aunque la base de la tesis fueran artículos escritos en inglés para revistas internacionales, el escrito final de la carrera tenía que ser presentado en español, hasta aceptar en postgrados, como los de lenguas extranjeras, que fueran redactados y entregados en otra lengua. Con la notable multiplicación de los postgrados y de las áreas involucradas se consideró entonces necesario, además de regular aspectos discursivos, atender al tema de la lengua partiendo del hecho de que los postgrados integran el sistema educativo nacional que en sus otros niveles exige un dominio de la lengua propia. Si bien es una decisión enérgica que se afirma en el Estado, se puede reconocer en ella la falta de visibilidad de la integración regional. La resolución debería haber contemplado la posibilidad de presentar los trabajos finales y hacer la defensa en portugués debido al desarrollo de los procesos de integración regional y al crecimiento de la movilidad estudiantil, particularmente en el nivel de postgrado, que lleva a que se reciban muchos estudiantes brasileños. Hubiera incidido favorablemente en la acentuación de los vasos comunicantes entre las ciencias en español y en portugués.

En la construcción de un espacio científico propio que expone la voluntad de apoyo estatal a la ciencia en español podemos citar, en primer lugar, la Declaración del Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas[4] sobre los criterios para la evaluación de las ciencias humanas y sociales (H y CS), y la jerarquización de la investigación científica con impacto social (2012). En ella ya aparece la jerarquización del castellano tanto por la relevancia de la lengua en las ciencias humanas y sociales como por su potencialidad de impacto. Como continuación de esto, en agosto de 2014, se expide la Comisión Interinstitucional de Elaboración

3 http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/ResME160_11.pdf

4 http://www.fahce.unlp.edu.ar/investigacion/Descargables/jornadas-criterios-de-evaluacion/declaracion-del-consejo-de-decanos-de-facultades-de-ciencias-sociales-y-humanas-criterios-para-la-evaluacion-de-las-ciencias-sociales-y-humanas-y-la-jerarquizacion-de-la-investigacion-cientifica-con-impacto-social/view, consultada 3/3/2015.

de Criterios de Evaluación para las Humanidades y Ciencias Sociales[5]. En estos criterios de evaluación de la producción científica se plantea que el idioma de las publicaciones merece un tratamiento especial en el que el idioma español sea "ponderado en términos de igualdad con el inglés o cualquier otro idioma, siempre y cuando las publicaciones respeten los criterios de referato académico y calidad nacional o internacional". La clara valoración del español se basa en diversas razones. Por un lado se señala que "las H y CS suelen tener por sujeto, objeto y destinatarios a quienes son parte de problemáticas regionales y/o culturales que, por ende, comparten ciertas dimensiones de la vida social, la cultura y la lengua". En el proceso de producción científica y de difusión de los conocimientos, la lengua y la cultura propias del investigador que son a la vez la de los espacios que se estudian y de los destinatarios tienen una importancia central: "La gran mayoría de las investigaciones en H y CS que se llevan a cabo en la Argentina tratan sobre hablantes del español que habitan en este país u otros de América Latina. El español es la lengua de la mayoría de los investigadores argentinos, y es también la lengua de los sujetos de su investigación". Se subraya la incidencia social de los conocimientos en estas áreas: "Por consiguiente, la publicación en español permite no sólo la apropiación de los productos de las investigaciones en H y CS por parte de los investigadores y las comunidades académicas de la Argentina y de América Latina, sino también la prosecución del diálogo entre investigadores y sujetos sociales, y la comunicación de los resultados a los planificadores de las políticas públicas". Esto último expone la importancia de que los conocimientos estén al servicio del país y de la región y faciliten y orienten las políticas públicas. Asimismo "asegurarse la publicación en español de los resultados en H y CS implica el acceso al conocimiento por parte de aquéllos sujetos que han contribuido a producirlo". Por otra parte, el documento advierte sobre las consecuencias de conisderar como criterios de excelencia y calidad la publicación en revistas en inglés o francés: "enajenan el conocimiento de sus verdaderos productores, y enajenan la producción teórica y metodológica del idioma español. En este último sentido, es necesario recordar que el español puede expresar con absoluta precisión las nociones teóricas y las consideraciones metodológicas de las investigaciones en H y CS". Esto se refuerza en una nota al pie: "Desde América Latina y desde las

5 http://www.ceil-conicet.gov.ar/divulgacion/articulo-del-mes/criterios-de-evaluacion-de-la-produccion-cientifica-de-las-humanidades-y-ciencias-sociales-ciecehcs-comision-interinstitucional-de-elaboracion-de--criterios-de-evaluacion-para-las-humanidades-y-cie/ consultada 3/3/2015.

H y CS estamos dispuestos a defender la idoneidad de nuestra lengua para expresar teorías, y para describir opciones metodológicas y procedimientos analíticos, su paridad de condiciones para el debate científico internacional y su especificidad para interactuar en determinados contextos".

Una política lingüística de esta envergadura requiere medidas anexas. En ese sentido, el documento al que nos referimos señala:

El área de publicaciones requiere, entonces, una doble labor: la primera es generar las condiciones para la emergencia y consolidación de un mercado interno de producción y consumo de teorías, bajo la forma de publicaciones de libros y revistas científicas periódicas, especialmente pensadas para ser escritas y difundidas en español y con circulación nacional y regional.

La segunda labor es diseñar una política de exportación de teorías y producción científica local por medio de un plan sistemático de traducción al inglés y francés de científicos/as nacionales, elaborando modos de asociación con editoriales euro-americanas interesadas en dar a conocer a su público la producción nacional […] difundir las "teorías desde el Sur".

De esta manera se estimula el mercado interior, nacional y regional, de publicaciones científicas y se tiende a su conocimiento externo a través de traduccciones.

Otra resolución importante es la del CONICET (2249, 2014)[6] en relación con la categorización de publicaciones periódicas en Ciencias Sociales y Humanidades, en la que se valoran los portales regionales. Los tres últimos puntos de la fundamentación corresponden específicamente a los criterios glotopolíticos:

a) Esta valorización de portales regionales en español apunta a aumentar la visibilidad y repercusión de las publicaciones en nuestro idioma como lengua de producción científica internacional.
b) El tratamiento científico de problemáticas regionales o locales, pueden encontrar mejor recepción y comprensión dentro de las políticas editoriales de revistas en estos portales e indices regionales.
c) La difusión del enfoque científico en español posibilita un mayor diálogo entre investigadores y sujetos sociales, así como la comunicación y transferencia de los resultados a los decisores de políticas públicas.

6 http://www.caicyt-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2014/07/CCSH_-RD-20140625-2249.pdf, consultada 3/3/2015.

Tanto la resolución sobre los trabajos finales de postgrado como las referidas a la publicación científica son decisiones glotopolíticas importantes que tienden a valorar la lengua propia. Lamentablemente, la escasa visibilidad del proyecto estratégico de la integración sudamericana hace, como dijimos, que no se considere al portugués como lengua en la que pueden escribirse los trabajos finales de postgrado y realizar su defensa Las decisiones glotopolíticas referidas a la producción científica se abren al espacio regional aunque no se estimula la presencia del portugués en nuestras publicaciones (como de hecho ya ocurre) ni se valora la publicación en español en las brasileñas. Sin embargo, todas buscan intervenir en el espacio del lenguaje desde posiciones que se explican en el marco de las transformaciones que muchos de los países sudamericanos viven con el nuevo siglo y que tienden al desarrollo económico y social a partir de los recursos propios, entre los cuales los conocimientos científicos y tecnológicos tienen un papel decisivo. Por otra parte, expresan el rechazo a toda forma de minorización lingüística y de subalternización en este campo como en otros.

El lenguaje de las ciencias en relación con la integración regional de América del Sur

Diversos han sido los procesos tendientes a la integración regional. Para la Argentina los más importantes son el Mercosur, iniciado en 1991 (posterior al Acta de Iguazú firmada por Argentina y Brasil en 1985), y Unasur cuyo Tratado Constitutivo es de 2008. Si bien el primero se plantea al comienzo como una integración económica ha ido derivando hacia objetivos políticos (Arnoux, 2011) que han dado lugar, por ejemplo, a la creación del Parlasur en 2006. El segundo ha afirmado reiteradamente su vocación política, que se manifiesta entre otras en las reuniones de presidentes destinadas a considerar situaciones políticas de sus países miembros. Esta toma de conciencia de que para consolidar una integración regional en América del Sur es necesario establecer instancias de participación es percibida también por los movimientos sociales, que en la declaración de La Paz (Bolivia) del último Foro de San Pablo (2014)[7] señalan: "Debemos coordinar y convocar a las organizaciones sociales de la región a participar en el desarrollo del proceso de integración latinoamericano y caribeño convirtiendo esta causa en una de sus principales reivindicaciones políticas".

7 http://alainet.org/active/66179 consultado 3/3/2015.

Es evidente que para el desarrollo de una participación política es necesaria una política lingüística que insista en el aprendizaje de por lo menos las dos lenguas mayoritarias sudamericanas, el español y el portugués. Ello ha llevado a una legislación nutrida que lo promueve pero los resultados siguen parcial y débilmente el dispositivo jurídico. Esto expone a su manera el estado de las luchas políticas en las que diferentes sectores tienen una mirada también diferente de la integración regional, lo que no deja de incidir en las políticas lingüísticas, no solo en el ámbito educativo sino también en el científico. Los vaivenes de las políticas lingüísticas y de su implementación son resultantes de complejas relaciones de fuerza entre distintas posiciones. Esquemáticamente, podemos decir que, por un lado, están aquellos que consideran la integración sudamericana parte de un proceso que lleva a la integración continental con Norteamérica, por lo tanto, una etapa transitoria; los que defienden el Mercosur por razones fundamentalmente económicas pero consideran que para reforzarlo hay que conformar instituciones comunes como el Parlasur; los que cuestionan que esas instituciones se dejen a cargo de la dirigencia política y se interesan por desarrollar en la población una conciencia sudamericana; los que plantean que hay que acentuar los acuerdos bilaterales con otros centros emergentes y no se preocupan mucho por el bloque en el que están insertos; y están también los que insisten en que la integración de América del Sur es uno de los componentes de un proyecto emancipatorio.

Los que apoyan la integración regional, con mayor o menor entusiasmo, no desconocen la necesidad de reforzar un desarrollo común con cierto nivel de autonomía en lo cual, además de lo político, lo financiero, lo productivo, los emprendimientos de infraestructura, la tecnología, hay que atender al campo científico. Si se tratara solo de reproducir los modelos y recabar datos para completar el relevamiento de los países centrales, la concepción de lengua franca del inglés podría ser aceptada. Pero si hay que desarrollar un pensamiento propio, capaz de discutir los paradigmas establecidos, cuestionar las categorías teóricas que migran de una realidad a otras ocultando sus condiciones de producción (Arnoux y Bein, 2015), proponer nuevos modelos que surjan de la interrogación de nuestras realidades, esa lengua que puede ser útil para el conocimiento y apropiación de mucho de lo que la humanidad ha producido es insuficiente e, incluso, bloquea la producción científica propia.

Desde el Protocolo de Intenciones de los Ministros de Educación del Mercosur(1991)[8] se ha insistido no solo en la importancia del aprendizaje de las dos lenguas mayoritarias sino también en el intercambio científico: [declaran] "el compromiso de propiciar la creación, el desarrollo y la consolidación de sistemas de información, comunicación e investigación entre los Estados parte" (punto 6). También en lo que acuerdan (punto 2.6) se señala: "Crear Centros de Altos Estudios del Mercosur para abordar la investigación permanente de los aspectos necesarios del proceso de integración y cooperación". La creación brasileña de la UNILA (Universidad Federal de Integración Latinoamericana) ha ido en ese sentido.

En el caso de los postgrados las propuestas se reafirman en las "Metas y acciones para la educación superior (2011-2015)"[9]: "Crear nuevos cursos de postgrado en red por medio de programas de apoyo respectivo"; "Acordar, elaborar y publicar convocatorias para la promoción de colaboración entre los postgrados, en particular los interinstitucionales, para el fortalecimiento de la calidad". Esto ya se ha venido haciendo exitosamente con los programas de Centros Asociados de Postgrado de CAPES (Coordinación del Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior, brasileña) y SPU (Secretaría de Políticas Universitarias, argentina). Todas las iniciativas implican el fortalecimiento de los diálogos entre el español y el portugués y dan lugar a publicaciones conjuntas en una u otra lengua.

Dos reflexiones debemos hacer ahora, una en relación con los tipos de ciencias y otro con la diversas actividades que se engloban en la categoría de campo científico.

En relación con el lenguaje podemos considerar que las ciencias se ubican en un continuum que va de aquellas que para exponer datos y resultados de investigación utilizan un lenguaje formalizado, dispositivos gráficos específicos, operaciones matemáticas, sintagmas recurrentes, hasta otras en las cuales la discursividad verbal es fundamental y la escritura cumple en plenitud su condición de herramienta semiótica del pensamiento. La ciencias físico-naturales se acercan al primer polo, las ciencias sociales y humanas al segundo y todas se distribuyen diversamente en ese continuum. Respecto de las primeras, los científicos deberán evaluar qué conviene en relación con la región, si escribir los textos en inglés o hacerlo en español

8 http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/66160 consultado 3/3/2015.

9 http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2012/08/PLAN_SEM_2011_-2015-_EDUCACION_SUPERIOR.pdf consultado 3/3/2015.

o portugués u optar por otra lengua según determinadas circunstancias. En general se opta por presentar en inglés los trabajos para publicar en revistas internacionales aunque una parte considerable de la actividad del científico sea en castellano. La distancia lingüística entre el texto científico que expone controladamente y con precisión los resultados en una lengua y las prácticas interactivas habituales en otra puede incidir con desajustes variados en el mismo proceso de producción científica. En relación con las ciencias sociales y humanas el dominio del lenguaje es fundamental y esto se logra en la lengua materna y solo en circunstancias muy particulares en una lengua extranjera. Es decir, que el dominio precario de la lengua afecta la producción intelectual.

En relación con el campo científico y de la educación superior debemos recordar lo que Hamel (2013: 351), que propone una política plurilingüe, destaca acerca de aquel. Señala que comprende tres esferas básicas interrelacionadas: "el proceso de *producción* científica, la *circulación* de sus resultados y su difusión, y la *formación* del capital humano de las ciencias y de las profesiones". La publicación de artículos en revistas especializadas es, entonces, uno de los aspectos de la circulación pero no cubre toda la actividad científica. Sin embargo, podemos decir que como es la más prestigiosa funciona como modelo de las otras instancias (modelo que no se propone desde la región sino desde los centros de poder externos). La diferenciación entre las esferas le permite a Hamel relativizar la presencia del inglés y, a partir de una investigación en México, mostrar los lugares relativos del español y del inglés en relación con las ciencias naturales, las ciencias naturales aplicadas y las tecnologías, las ciencias sociales y las ciencias humanas, y atender a un número amplio de subactividades como redacción de ponencias, interacción verbal con colegas, divulgación por material audiovisual, etc.

Que el español y el portugués vean amenazada su condición de lenguas capaces de decir todas las ciencias es inadmisible, sobre todo si consideramos su desarrollo y expansión y, en la actualidad el peso de los procesos de integración sudamericana que se ven facilitados por la condición de lenguas próximas con una amplia tradición escrita. No podemos dejar de señalar que son habladas por más de 400 millones una y de 200 millones la otra, distribuidas en el continente americano pero también en Europa, Asia y África.

Calvet & Calvet (2013) en la clasificación que proponen según el número de locutores (primera lengua) las ubican en el segundo y séptimo lugar:

1- mandarín

2- español

3-inglés

4- árabe

5- hindi

6- bengalí

7- portugués

En la clasificación según el número de países en los cuales son lenguas oficiales ocupan el tercero y quinto lugar respectivamente:

1- inglés

2- francés

3- español

4-árabe

5- portugués

Según estos autores también el barómetro de las lenguas del mundo (cuando se consideran número de hablantes, estatuto de la lengua y función vehicular) les asigna el segundo y el séptimo rango.

Debemos reconocer entonces que todas las ciencias pueden ser dichas en castellano y portugués. Prueba de ello y aportes inestimables son los numerosos científicos que han dictado sus clases y conferencias y producido textos científicos en español o portugués. A ello hay que agregar el intenso trabajo editorial en las dos lenguas que han traducido textos en todas las áreas del conocimiento.

Observaciones finales

Hemos reseñado algunas declaraciones y resoluciones producidas en el marco del Estado nacional argentino que tienden a la valoración del español como lengua de las ciencias. Estas intervenciones en el espacio del lenguaje se relacionan con las transformaciones operadas en muchos de los países sudamericanos en el nuevo siglo, que se orientan al desarrollo económico y

social apelando a los recursos propios. En ello los conocimientos cientificos y tecnológicos tienen un papel decisivo. Afirmar la producción científica en nuestras lenguas es un aspecto de la lucha contra la subalternización de las comunidades académicas latinoamericanas pero también es un requisito para un desarrollo con cierto grado de autonomía. Como hemos visto, más que el peso del inglés en la producción científica (que, como marcan muchos autores abarca otros aspectos que las publicaciones en revistas especializadas), lo que se impone son las ideologías lingüísticas dominantes que construyen y legitiman esa hegemonía. Es esa una de las razones para deconstruir los discursos que la sostienen y fortalecer, de esta manera, el espacio científico regional.

Bibliografía

Arnoux, Elvira Narvaja de. "Globalización e lingua. A colonización da lingua científica". *Viceversa. Revista Galega de Traducción,* n° 7-8, 2001-2002, pp. 155-172.

Arnoux, Elvira Narvaja de. "Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional". In Adrián Fanjul e Castela, Greice da Silva. *Línguas Políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: ASSOESTE. 2011. Pp. 38-64.

Arnoux, Elvira Narvaja de "Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamèrica". In Lenka Zajícová y Radim Zámec (eds.): *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales;* Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2015[a]. En prensa.

Arnoux, Elvira Narvaja de. "Los manuales de estilo periodísticos para las versiones *on line*: las representaciones del lector y su incidencia en la regulación de discursos y prácticas". *Revista Circula*. 2015b. En prensa.

Arnoux, Elvira Narvaja de y Roberto Bein. "Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas*". I*n Elvira Arnoux y Roberto Bein (eds.), *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos. 2015. Pp. 11-34.

Calvet, Louis-Jean y Alain Calvet. *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Montréal: Écriture. 2013.

Grin, François. "L'anglais à l'université: dépasser les idées reçues". *Le Débat,* n° 178. 2014. Pp. 136-148.

Hagège, Claude. *Contre la pensée unique*. París: Odile Jacob. 2013.

Hamel, Rainer Enrique. "El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina". *Trabalhos em Linguística Aplicada,* n° 52.2.2013. Pp. 321-384.

López García, Ángel. *El* boom *de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo,* Madrid: Biblioteca Nueva. 2007.

Mar-Molinero, Clare y Darren Paffey. "Linguistic imperialism: who owna global spanish?". In Manuel Díaz-Campos (ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics,* Blackwell Publishing Ltd. 2011. Pp. 748-764.

Marcos Marín, Francisco. *Los retos del español.* Madrid: Iberoamerican, Vervuert. 2006.

Meliá, Bartomeu. "El idioma guaraní y la realidad multicultural del Mercosur", en José María Rodrigues (org.), *Diversidad, interculturalidad y educación en Brasil y Paraguay. Problemas, experiencias y realidades.* Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción". 2010. Pp. 110-135.

Niro, Mateo. "Bartomeu Meliá, la retórica jesuita y *l*a reducción de la lengua guaraní". In Elvira Arnoux y Susana Nothstein, *Temas de Glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo.* Buenos Aires: Biblos. 2013. Pp: 51-74.

Otheguy, Ricardo y Naomí Lapidus. "Matización de la teoría de la simplificación en las lenguas en contacto. El concepto de adaptación en el español de Nueva York". In Luis A. Ortiz López y Manel Lacorte (eds.), *Contactos y contextos lingüísticos. El español en Estados Unidos y en contacto con otras lenguas,* Lingüística Iberoamericana, vol.27. Madrid: Iberoamericana-Vervuert. 2005. Pp. 143-160.

Phillipson, Robert. *Linguistic imperialism,* Oxford: Oxford Univrsity Press. 1992. (Hay traducción al español de Ana Bello para la cátedra de Sociología del lenguaje, UBA).

Wright, Sue. "Language in a Postnational Era: Hegemony or Transcendence?". In *Language Policy and Language Planning: from Nationalism to Globalization,* parte 2, Nueva York: Macmillan. 2003. (Hay traducción al español de Paulina Bettendorff para la cátedra de Sociología del Lenguaje, UBA).

A Língua Espanhola no Espaço da Tríplice Fronteira

Denise Scolari Vieira

Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Colegiado de Letras/Espanhol da UNIOESTE/ *campus* de Marechal. Professora de Literatura do PROFLETRAS/ UNIOESTE/ *campus* de Cascavel.

Considerações iniciais

Considerar as circunstâncias sócio-históricas dentro das quais tem se articulado o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), na UNIOESTE (Universidade Oeste do Paraná)-*campus* de Marechal Cândido Rondon e assinalar, no cenário de intervenção intelectual da universidade pública, na região da Tríplice Fronteira, as diversas formas de sociabilidade, a partir de uma perspectiva de defesa das culturas não-hegemônicas viabiliza o exercício de novas práticas de ensino e Espanhol como Língua Estrangeira.

Mas, como é possível por em prática uma revisão histórica que permita redimensionar o ensino do espanhol num outro caminho? Como mover-se em lugares, cujos nacionalismos exacerbados também potencializam a dispersão?

De modo geral, admite-se, que, nas condições atuais pelas quais atravessa o ensino-aprendizagem de línguas na universidade, há riquezas, dificuldades e dilemas, muitos deles ainda não superados. Com isso, o esforço de reflexão a respeito das experiências construídas, visa observar possíveis direções, contrárias às condições contemporâneas impostas à produção cultural.

Portanto, frente às novas estratégias econômicas e aos desafios histórico-políticos engendrados em lugares, instituições e rituais na formação e visibilidade dos textos da cultura, é possível fomentar a atitude crítica e a multiplicidade de vozes discursivas. Desse modo, enfatiza-se a ideia de que estão ao alcance lugares de enunciação, nem arrogantes, tampouco subalternos, para a construção de uma visão forjada *a contrapelo* das representações estéticas, científicas e políticas da Identidade/Alteridade marcadas pelos binarismos e hierarquizações. Nesse processo, que ao mesmo tempo se reelabora mediante a tensão entre a continuidade e a mudança, podem

emergir ideias, práticas, respostas inesperadas e criativas, cuja plasticidade advém do patrimônio imaterial, capaz de reverter padrões e modelos. Só assim, será possível potencializar novos trajetos para o ensino/aprendizagem de línguas, nas margens das culturas que entram em contato.

O que nos interessa reforçar, no território densamente permeado pelas leis de mercado dos bens simbólicos, é a focalização do acervo cultural que a região engendrou. Ou, mais exatamente, o objetivo desse trabalho é anunciar, de que maneira vem sendo urdida uma tessitura simbólica, mediante a qual, o conhecimento da língua espanhola tem dinamizado percepções dos processos sócio-históricos formadores da cultura e da subjetividade. O propósito, como área estratégica, é propiciar uma visão da complexidade que o "roteiro de estudos", na universidade permite dinamizar. Portanto, de uma construção discursiva pautada pelo "olhar do estrangeiro", mas, sem a pretensão de passar à retórica do "regresso das caravelas", o ensino-aprendizagem de espanhol, por exemplo, pode alçar conteúdos e novos gestos de percepção do Eu e dos Outros, mediante projetos de intervenção de leitura das formações discursivas e culturais.

Assim, podem surgir novos relacionamentos com outros campos sociais, novas interpelações na estrutura interna e, o reconhecimento do reposicionamento desta questão na agenda pública. Desse modo, o impulso criativo da recepção e apreciação do sentido do estudo de línguas estrangeiras, pode e, deve articular-se com as instituições e com as agendas políticas. Então, a mudança mais decisiva será a compreensão de que precisamos inscrever-nos na circularidade criativa do plurilinguismo. Trata-se de romper o senso comum inculcado, que penetrou no cotidiano social e na organização de bens simbólicos e tem salientado o ensino/aprendizagem de um ou outro idioma no país. Para dar início à tarefa de traçar esses novos itinerários, faz-se necessária a derrocada das valorações, marcadas pelos jogos de poder, o que pode apontar para outro horizonte de expectativas. De fato, a publicização de nossas práticas evidencia a variedade de narrativas construídas como forma contundente de estimular tendências analíticas e críticas. Essa problemática remete diretamente à questão do desenho curricular que, embora, muitas vezes reatualizado, parece manter a atribuição de sentido e valores mediante a presença das hierarquizações. Apesar disso, pode-se ativar dar fluxo às experiências subjetivas e traçar outra cartografia simbólica, contrária à construção oficial.

Conforme essa assertiva, capaz de evidenciar "lugares de fala" decorrentes da ruptura com práticas intelectuais anteriores, o ensino/aprendizagem de línguas pode construir e experimentar novos gestos de leitura e escrita da Identidade/Alteridade, na medida em que é capaz de produzir a intensificação da confluência, entre o pronunciar (se), pronunciar os Outros e o Mundo, para traduzir (se), problematizar (se), interpretar (se). Esses temas permitem que possamos refletir sobre os gestos de intervenção no Mundo, como sendo um projeto coletivo, múltiplo e aberto à aprendizagem contínua.

Conteúdos e redes de conhecimento

Em termos de indagação sobre as práticas docentes na sala de aula de E/LE, talvez, uma vez mais se abram as formulações que envolvem a concepção de linguagem, de aprendizagem, a formulação dos objetivos, dos conteúdos, das técnicas.

Entretanto, para avançar também na trilha da superação do já dito, é possível valorizar mais um ponto, animados por um projeto de docência pautado pelas redes intelectuais, cuja tessitura começa na sala de aula e volta o olhar para os elos de convivência formados em diálogo sempre vivo no ambiente universitário e fora dele.

Nesse sentido, o esforço de intensificar as relações significativas no ensino/aprendizagem de línguas leva em conta ritmo, pausas e rupturas.

E, parece que o processo, mais difícil seja construir objetivos específicos, perceber o fio tenso e frágil da formulação de práticas não-lineares de aprendizagem e propor questões temáticas que não apostem nas formulações reducionistas.

Por isso, é nos contextos sociais, situados entre os domínios estético e histórico, em meio às atividades cotidianas que, o empreendimento cognitivo, no decorrer de várias aulas, professor e alunos podem verificar hipóteses e experimentar cada momento, avançando e gerando questões culturais.

Dessa forma, ao relatar uma experiência, neste caso, enfatiza-se, não o ponto de partida, mas as sucessivas etapas ocorridas no decorrer de um ano letivo. Em busca da seleção de conteúdos foi engendrada a experimentação da travessia. Uma trajetória repleta de obstáculos, porque

apresentou uma montagem de temas, frequentemente distante do cotidiano de reflexão daqueles alunos e, devido à hipótese sustentada pela emergência de formação política daquele grupo, parecia ter sido organizada uma arena de disputas e resistência de ambos os lados.

Durante os trabalhos de efetivação de práticas leitoras e de expressão oral, foram propostos textos sobre os seguintes temas: *Globalización S.A.*, *Acuífero Guaraní*, *Comida Basura*, *Comida Slow Food*, *Commodities* e o filme *También la lluvia*, entre outros, todos com um fio condutor em comum, pensar a diversidade linguística e cultural, mediante práticas de leitura que possibilitassem a apreensão das inúmeras mudanças de rumo da formação cultural.

Então, no jogo entre as hipóteses e as consecuções, articulou-se uma abordagem de assuntos que aparentemente escapavam ao cotidiano desses interlocutores. Contudo, as circunstâncias que traçaram a nossa trajetória é a questão crucial deste relato de experiência, pois se mostraram mediante o senso da incompletude e aproximação, de insatisfação e de avanço, e, curiosamente, pela primeira vez, pude verificar que não foi impedimento, ao contrário, configurou-se como incentivo. Desfez-se a disputa e ganho o diálogo e o respeito.

Considerações finais

Portanto, desatar o liame estabelecido pelas antinomias e oposições circulantes dentro e fora da sala de aula, alargar os circuitos de compreensão da subjetividade do Eu/Outro para ampliar espaços de pertencimento são questões que puderam aparecer no debate sobre ensino/aprendizagem de línguas. Foi possível admitir a fluência incessante no espaço da *movência* e, constatar que a expansão de nossa experiência, nessas circunstâncias, parece ter sido a nossa maior conquista nesse ano de trabalho na Universidade Pública.

Então, temos pensado não somente sobre aspectos metodológicos, mas políticos, de tal modo, que revisar as histórias mais locais, mais nacionais, não implica negar o pensamento crítico de outros lados.

Dessa forma, potencializa-se a proposição do ensino de línguas estrangeiras, mediante a formulação de redes intelectuais que se familiarizem

com as vozes de diversas procedências, muito além dos Estados-Nação. Uma tarefa, nada obsoleta, que nega o monopólio do ocidente restrito e se abre ao plural discurso da variedade geo-cultural do mundo.

Referências

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

BULHÕES, Maria Amélia e KERN, M. Lúcia Bastos (Orgs.). *América Latina: territorialidades e práticas artísticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CARBONI, Florence e MAESTRI, Mário. *A Linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARIANI, Bethania. *Colonização linguística*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

Fórum Línguas, Culturas e Sociedades

Didática de Línguas Adicionais e Integração Latino-Americana

Iván Alejandro Ulloa Bustinza

Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). E-mail: ivan.bustinza@unila.edu.br.

Para pensarmos o ensino de línguas adicionais na América Latina na atualidade, faz-se necessária a articulação de dois elementos: de uma parte, a criação de materiais didáticos, e de outra, o contexto da integração latino-americana. No que diz a respeito aos materiais didáticos, consideramos, com LEFFA (2003, p.14), que "a produção de materiais de ensino e uma área essencialmente prática. A teoria é importante na medida em que fornece o suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade, podendo ou não ser explicitada". O professor deve criar seus próprios materiais didáticos, segundo sua abordagem particular e assumindo as caraterísticas do grupo de alunos que tem na sala de aula. A produção de materiais didáticos, então, é resultado de uma boa formação teórica, além da experiência acumulada na prática com diferentes tipos de materiais e atividades em sala de aula. Esses materiais e atividades, no contexto da integração latino-americana, devem: 1). Inspirar-se no conceito de "comunicação intercultural"; 2) Alinhar-se com as diretrizes de certos documentos norteadores; 3) Basear-se em uma combinação de abordagens e métodos de ensino; 4) Ter em conta as últimas políticas linguísticas e educacionais; 5) Fundamentar-se em uma conceituação determinada da língua. Com esses elementos e possível criar um mapa conceptual que desenhe os aspetos que deve ter em conta um professor de línguas adicionais para virar um mediador intercultural.

1. *A comunicação intercultural.* No que diz a respeito à comunicação intercultural, existem ao menos três variantes de grande importância: em primeiro lugar, *as fronteiras e sua relação com as línguas.* Este ponto faz necessário discutir a ideia que temos de "fronteira", passando do lugar comum das fronteiras como separação de realidades heterogêneas a entendê-las como zonas de transição, muito propícias para a comunicação intercultural. Mas o conceito de fronteira vai muito além, pois dentro de cada país existem outro tipo de fronteiras, distintas das fronteiras geopolíticas, por exemplo,

as fronteiras de gênero, de sexo, de classes sociais, étnicas etc. No que diz respeito às fronteiras, é necessário pensar também a diversidade cultural e linguística da cultura e a língua meta. Em segundo lugar, *as identidades, a igualdade e a diferença.* O professor deve ter em conta, não só a diversidade intrínseca da sala de aula, onde estão presente uma grande quantidade de matizes identitários, mas também entender a identidade como mutável e dinâmica (MOITA LÓPES, 2006). Em relação à integração latino-americana, o professor deve motivar aos alunos para eles se interessarem na diversidade da América Latina, provocando um deslocamento, desde a sua própria cultura (diversa) para a cultura do outro (também diversa). O professor deve entender que igualdade não se opõe à diferença, mas a uniformização, para existir uma verdadeira igualdade temos de respeitar as diferenças, sem pensar que elas são um problema, cuja única solução é a assimilação da cultura mais fraca pela cultura mais poderosa (multiculturalismo), senão uma caraterística intrínseca essencial da civilização, promovendo a comunicação intercultural (interculturalidade). De outra parte, o professor não deve fugir dos conflitos se ele quer fomentar a consciência crítica dos alunos (multiculturalismo crítico, OLIVEIRA, 2004; MACLAREN, 1998). Por último, *os estereótipos.* O terceiro elemento, que faz com que um professor vire um mediador intercultural, é a desconstrução sistemática dos estereótipos existentes na cultura dos alunos para eles iniciarem o processo de relativização da sua própria cultura. Para tanto, o professor trabalhará na sala de aula com a análise dos meios de comunicação e os alunos participarão em debates.

2. *As políticas públicas e educacionais.* O professor deve ficar atento aos processos políticos em relação à educação e às línguas. Foi explicitado em inúmeras ocasiões neste Fórum, que as políticas linguísticas variam no tempo. Nas últimas décadas, passamos de uma defesa ativa do monoculturalismo e do monolinguismo a uma progressiva valorização da diversidade linguística e cultural. No Brasil, gostaria de salientar dois fatos: o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e a Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), cujo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017 constitui uma verdadeira declaração de intenções. Estes fatos assentam-se sobre a base de uma série de políticas linguísticas e de uma conceituação intercultural da integração latino-americana.

3. *Os documentos norteadores.* Em conformidade com esse processo e evolução das políticas linguísticas e educacionais, determinados organismos

acompanham as decisões institucionais e preparam o terreno para a implementação dessas políticas. É de extrema importância que o professor – no seu processo de formação continuada – acompanhe essas mudanças e, para tanto, deve procurar os documentos e disposições legais nos quais se contemplam essas mudanças. Citarei só três tipos de documentos paradigmáticos: em primeiro lugar, certos d*ocumentos da UNESCO*[1], os quais definem o baseamento para uma educação inclusiva, diretrizes assumidas pelo MERCOSUL educativo para o ensino no contexto da integração latino-americana, atendendo à diversidade linguística e cultural da América Latina, procurando a extensão da educação aos grupos minoritários e subalternos; em segundo lugar, o MCER (Marco Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas Estrangeiras), a tentativa mais notável de sistematização no ensino de línguas, conforme determinada orientação teórica e metodológica, no contexto da integração europeia, uma integração mais econômica do que cultural, baseado numa abordagem nocional-funcional, o MCER contempla as diferentes dimensões do ensino e o aprendizado de línguas estrangeiras focando numa série de competências que, segundo Hymes (1984), integrariam a competência comunicativa, no entanto, segundo BYRAM (2009), a competência intercultural não recebe a atenção necessária. Por enquanto, não existe na América Latina um documento com essas caraterísticas. Finalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), 2006. O professor de línguas adicionais no Brasil tem estes dois documentos, destinados ao Ensino Médio, mas suas diretrizes gerais podem aplicar-se também à educação superior. Estes documentos foram criticados por dar uma importância excessiva à leitura esquivando-se nas condições das escolas, mas em linhas gerais foram muito positivos e fonte de inspiração, especialmente por terem colocado o acento na formação da consciência crítica do aluno e na comunicação intercultural.

5. *Abordagens e métodos.*[2] O professor não pode limitar-se a um só método. Não existe uma receita mágica. No entanto, o professor também não pode atuar no vácuo teórico. O mais importante, segundo Almeida Filho (1999), é o processo de formação continuada no qual o professor

1 UNESCO. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Disponível em: [https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=unesco%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20pdf]. Data de acesso 15 de janeiro de 2015.

2

adquire um método pessoal intransferível, síntese de várias abordagens. Na nossa proposta de um professor mediador intercultural, faz-se necessária a combinação de, ao menos, três abordagens que, por razões de espaço, citarei brevemente, ainda que outras abordagens tradicionais (Abordagem estrutural, funcional…) também sejam contempladas:

a) *Abordagem por tarefas e projetos* (Richards E Rodgers, 1986). O foco desta abordagem é fazer coisas com a língua. Os alunos devem realizar tarefas próximas da realidade. Este método, com uma dimensão intercultural, consiste em transformar a sala de aula em um centro de pesquisa.

b) *Abordagem baseada em conteúdo.* Esta abordagem defende que se aprende melhor uma língua quando a utilizamos como instrumento para aprender outros conteúdos curriculares. Na UNILA, a própria estrutura da Universidade e o Ciclo Comum, na qual os professores de línguas ministram aulas em diferentes carreiras e, além disso, temos os conteúdos das disciplinas FAL (Fundamentos de América Latina) e Epistemologia, este tipo de abordagem é adequado.

c) *O aprendizado colaborativo da língua.* Ancorado nas ideias de Vigotsky (1934) e da psicologia cognitiva, esta abordagem defende que se aprende melhor de um jeito colaborativo. Os sujeitos em sociedade têm grandes carências. Esta abordagem implica em uma distribuição hierárquica diferente na sala de aula, com o trabalho em grupos, favorece a solidariedade mais do que a competitividade, e substitui a figura do professor como dono do saber por uma outra conceituação na qual o professor torna-se um mediador.

6. *As teorias linguísticas.* Propomos três teorias linguísticas nas quais o professor pode-se basear para procurar seus princípios docentes: em primeiro lugar, os Estudos Críticos do Discurso (VAN DIJK, 2012), os quais assumem que poder e discurso estão relacionados, que as relações de poder determinam as interações sociais, e que o foco da atenção deve sair do nível das palavras e da frase para instalar-se na análise das práticas discursivas; em segundo lugar, *o letramento crítico* (CASSANY, 2011; FREIRE, 2005), cujo foco está na alfabetização, a qual não é mais presentada como leitura de palavras e torna-se uma leitura do mundo, procurando, ademais, a conversão do aluno num sujeito crítico na procura de empoderamento; e, por último, *a Linguística Aplicada* (MOITA LOPES, 2006) que nas últimas décadas tem saído do seu Olimpo teórico e enfrentou diversas

problemáticas sociais, concretizando seus postulados teóricos. Baseada na interdisciplinariedade, toma mecanismos e estratégias doutras disciplinas (Antropologia, Etnografia etc.).

Esses elementos constituem, na nossa opinião, as linhas mestras para um professor de línguas adicionais se tornar um mediador intercultural. Constituem um mapa conceitual holístico e desenham o processo de formação continuada de um professor interessado no ensino de línguas adicionais no contexto de integração latino-americana.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ——. (org.). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 1999.

BYRAM, M. (2009) Intercultural citizenship and foreign language education. Disponível em [http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf]

CASSANY, D. Aproximación a la literacidad crítica. In: *Perspectiva,* Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2011.

FREIRE, P. (1968). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HYMES, D.H. Vers la compétence de communication. Paris, Hatier, 1984.

LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas In: Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003, p. 13-38.

MCLAREN, Peter, *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio,* México: Siglo XXI, 1998.

MEC (2006). OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf]

MEC (1997). PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf]

MEC-UNILA, Plano de desenvolvimento Institucional PDI 2013-2017. Disponível em: [http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf]

MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã, In: *Revista Brasileira de Educação* 25, Enero-Abril de 2004. [http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a06]

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, 1986

UNESCO. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Disponível em: [https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=unesco%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20pdf]

VIGOTSKY, L.S. (1934). Pensamiento y lenguaje. Disponível em: [http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsky%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf]

VAN DIJK, Teum, *Discurso e poder,* São Paulo: Contexto, 2012.

Conflitos linguísticos em zonas fronteiriças: diagnóstico das atitudes linguísticas e do perfil sociolinguístico dos estudantes de uma escola de Foz do Iguaçu

Tatiana Pereira Carvalhal

Universidade Federal da Integração Latino-Americana. E-mail: tatiana.carvalhal@unila.edu.br

Introdução

Este trabalho consiste em um diagnóstico sociolinguístico dos estudantes de uma escola situada no bairro de Santa Rita do município de Foz do Iguaçu (Brasil) que se integrou, em 2014, como escola convidada, no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Desenvolvido no âmbito do Mercosul, o PEIF tem como objetivo a promoção da integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado do português e do espanhol. Esta investigação tem, portanto, como objetivo identificar o perfil sociolinguístico dos estudantes e suas atitudes linguísticas, visando a gerar dados para o planejamento da inserção da escola em foco no Programa.

Localizado numa região trinacional constituída por Argentina, Brasil e Paraguai, o município de Foz do Iguaçu caracteriza-se pela pluralidade cultural e linguística decorrente tanto dos contatos interfronteiriços quanto de uma significativa imigração interna e externa desde a década de 1970, momento de construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Na década de 1980, as transações comerciais entre Foz do Iguaçu e Ciudad del Este (Paraguai) se acentuaram, constituindo um forte turismo de compra em direção à cidade paraguaia e atraindo para a região imigrantes de outros países, especialmente de origem árabe e asiática. A situação econômica do Brasil, entretanto, não favoreceu a consolidação dessa relação comercial, gerando desemprego e problemas sociais para a população. De acordo com

informações da prefeitura, o bairro Santa Rita, onde a escola em questão se situa, consiste em uma antiga região agrícola, na qual atualmente se nota um crescente aumento de invasões e de habitações populares para pessoas de classe trabalhadora. O diagnóstico sociolinguístico dos estudantes dessa escola buscou, portanto, identificar o perfil sociolinguístico dos estudantes, bem como suas atitudes linguísticas frente às línguas da região, devido à influência que exercem nos comportamentos linguísticos e nos comportamentos sobre as línguas (Ferguson, 1972).

Contatos e conflitos linguísticos na região fronteiriça

No âmbito da Sociolinguística e a partir da contribuição das pesquisas catalãs na década de 1960, os estudos em contatos de línguas podem ser visualizados sob a perspectiva de conflito, isto é, de uma situação de assimetria entre as línguas e de existência de línguas dominantes e línguas dominadas. Como demonstram estudos históricos, essa relação entre línguas é dinâmica e perpassada fortemente por questões políticas, sociais, econômicas etc.

Com relação às situações de contato/ conflito entre o espanhol e o português na América Latina, pode-se dizer que as duas línguas majoritárias no continente e com grande expressão mundial quanto ao número de falantes não compartilham de um espaço linguístico comum. Com raras exceções, pode-se dizer que inexiste uma política consistente de ensino do espanhol como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro e do ensino do português nos demais países da América Latina. Nas diversas situações de fronteira, as situações de contato/conflito linguístico se agravam e colocam em evidência o poder econômico das línguas, configurando processos de escolhas linguísticas e relações interpessoais, em que, na maioria dos casos, evidenciam uma situação de prestígio do Brasil e, consequentemente, da língua portuguesa.

Perfil sociolinguístico e atitudes linguísticas dos estudantes

Entre os diversos fatores que o diagnóstico sociolinguístico considerou, podem ser destacados como mais expressivos: o local de nascimento dos estudantes e de seus pais; o conhecimento e os usos de linguísticos; o deslocamento interfronteiriço; a percepção da proximidade entre o português e o espanhol; a opinião sobre o espanhol e as línguas de interesse dos estudantes.

Quanto à nacionalidade e ao local de nascimento dos estudantes, foi observada uma população majoritariamente conformada por brasileiros, 96,8%, sendo o restante (3,2%) composto por estudantes paraguaios. Entre os estudantes brasileiros, 83,4% nasceram em Foz do Iguaçu, 10,6% nasceram em outro Estado do Paraná e 2,8% nasceram em outro Estado do Brasil. Constata-se, portanto, que a grande maioria tem algum conhecimento do município e, possivelmente, de questões fronteiriças.

Quanto à nacionalidade dos pais, foi constatado um pequeno aumento de outras nacionalidades, sendo 84,5% da população brasileira; 12,7% paraguaia e 2,7% argentina. Nota-se, com isso, traços de uma imigração interfronteiriça recente e, consequentemente, a existência de laços familiares entre os estudantes dessa escola, argentinos e paraguaios. É possível que, se investigadas mais amplamente outras gerações, tais como avós e bisavós, sejam encontradas mais fortemente a presença de familiares paraguaios e argentinos entre os estudantes dessa escola.

Frente à pergunta de quais línguas os estudantes falam, foi identificado que 95,40% dos estudantes falam apenas português, 2,30% falam português e espanhol, 0,9% fala português e guarani, 0,9% fala português, espanhol e guarani, 0,5% fala português e alemão. Nota-se a predominância de um monolinguismo em português, que pode ser explicado pelo poder econômico do Brasil na região. Entretanto, nota-se a presença de alguns estudantes bilíngues e plurilíngues, especialmente nas línguas da comunidade fronteiriça, espanhol e guarani. A presença de um bilinguismo no par português e alemão deve-se à imigração de comunidades alemãs, muitas delas vindas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, para o trabalho no campo na região.

Por se tratar de uma região trinacional, a questão do deslocamento interfronteiriço abordou tanto o trânsito com a cidade de Puerto Iguazú,

na Argentina, quanto com Ciudad del Este, no Paraguai. Com relação ao deslocamento dos estudantes entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú, encontrou-se uma porcentagem muito elevada de estudantes (78,2%) que nunca foi à cidade argentina vizinha. A explicação desse distanciamento envolve questões sociais, políticas, econômicas, infraestruturais etc. O acesso a Puerto Iguazú é por uma ponte que não pode ser atravessada a pé e também não é favorecido pelo sistema de transporte urbano coletivo da região. Do ponto de vista econômico e comercial, historicamente, era o município de Foz do Iguaçu que atraia os residentes argentinos em busca de melhores preços. Tais fatores, entre outros, contribuíram para que o deslocamento Foz do Iguaçu – Puerto Iguazú não se consolidasse como atividade do cotidiano de muitos habitantes de Foz do Iguaçu.

No que tange ao deslocamento entre Foz do Iguaçu e Ciudad del Este, cidade paraguaia fronteiriça, verificou-se ser este bem mais intenso do que com a cidade argentina: 96,8% dos estudantes já cruzaram a fronteira ou a cruzam com frequência. A explicação para essa maior proximidade com a fronteira paraguaia pode ser encontrada na proveniência dos estudantes de famílias paraguaias e no histórico de atração comercial que Ciudad del Este exerce nos brasileiros. Ademais cabe destacar que a ponte que conecta as duas cidades pode ser atravessada a pé e que o acesso é bastante facilitado pelo sistema de transporte público.

No âmbito das atitudes linguísticas, os estudantes foram questionados quanto às diferenças entre o português e o espanhol e as respostas indicaram que 56,7% dos estudantes veem alguma diferença, 27,6% veem muita diferença, 8,85% não veem nenhuma diferença e 6,9% não sabem. Nota-se, por um lado, a predominância da opinião de que há alguma diferença, o que é entendido aqui como o reconhecimento do português e do espanhol como línguas próximas. Por outro lado, há uma alta porcentagem da opinião de que há muita diferença e da falta de opinião, o que é entendido como o reconhecimento do espanhol e do português como línguas distantes, muitas vezes incompreensível por parte dos estudantes. Tal percepção pode servir, em certos casos, como barreira tanto para tentativas de interação e intercompreensão quanto para o interesse na aprendizagem da outra língua.

Quando questionados sobre o que achavam do espanhol, 67,3% dos estudantes demonstraram uma atitude positiva, tais como uma língua legal, interessante, bonita. Já 12,9% demonstraram uma atitude negativa, tais como

uma língua estranha, enrolada, feia etc., ao passo que 10,10% consideraram diferente, o que foi lido como uma atitude reservada, e 9,7% não responderam nada. Apesar de a atitude positiva ter sido predominante, acredita-se que um trabalho inicial de sensibilização dos demais estudantes para o espanhol e culturas da região deva ocorrer para que se possa desenvolver com maior aceitação e interesse o Programa Escolas Interculturais de Fronteira.

Com relação às línguas que gostariam de aprender, 61,8% dos estudantes mencionaram inglês, 44,7% mencionaram espanhol, 22,6% mencionaram outras línguas e 6,9% mencionaram não querer aprender outra língua. Curiosamente, apesar de 67% ter demonstrado uma atitude positiva frente ao espanhol, apenas 44,7% mencionaram interesse em aprendê-la. Entretanto, considerando que o questionário pode ter incentivado os estudantes a uma atitude positiva frente ao espanhol, é possível considerar que, de modo geral, mais da metade de cada turma não tem interesse aprender espanhol. Mais uma vez, fica evidente a necessidade de uma sensibilização para a aprendizagem do espanhol.

Considerações finais

Esta investigação está baseada na autodeclaração. Como a grande maioria não se declarou falante de espanhol ou outras línguas, não houve necessidade de fazer um teste de proficiência. A pesquisa identificou uma grande predominância de estudantes monolíngues em português. Entre os estudantes com origem paraguaia ou argentina, há um processo de perda linguística, na qual o guarani ou o espanhol, falado por pais ou avós, deixou de ser utilizado. De acordo com os dados, o monolinguismo em português ocorre na escola, em casa e nas ruas. Apesar de os estudantes terem aulas de inglês na escola, eles não reconhecem falar a língua.

Considerando as atitudes linguísticas, ficou clara a necessidade de um trabalho de sensibilização para a língua espanhola e culturas fronteiriças, de modo a aumentar a porcentagem de atitudes positivas frente ao espanhol e outras línguas e a gerar uma aproximação seja em relação a Ciudad del Este (Paraguai), seja em relação a Puerto Iguazú (Argentina). Paralelamente, parece ser interessante aproveitar a facilidade de deslocamento e os laços familiares que muitos estudantes têm com o Paraguai para a expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira em Foz do Iguaçu.

Referências

ARACIL, L. *Conflicte linguistic i normalitzacio linguística a l'Europa nova*, 1965 (versão francesa, mimeo.) e 1982 (versão catalã).

ARGENTINA.BRASIL. PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGÜES DE FRONTEIRA (PEBF). Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Um esforço binacional argentino-brasileiro para construção de uma Identidade Regional Bilíngue e Intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça, 2008.

FERGUSON, C. "Diglossia". In. Word, nº15, 1959.

KLOSS, H. "Abstand languages and Ausbau Languages". In. Anthropological languages, nº9, 1967.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES et ali. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.

A Literatura e suas Fronteiras: Políticas da Tradução em Feiras Internacionais do Livro Andinas

Débora Cota

Professora do curso de Letras, Artes e Mediação Cultural da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). E-mail: debora.cota@unila.edu.br

Resumo: O trabalho discute os trânsitos da literatura brasileira e andina para além de suas fronteiras políticas/geográficas, ou seja, sua circulação nas Feiras Internacionais de Livro destas regiões. A partir da observação das políticas das feiras internacionais de livro voltadas para a área literária evidencia-se a importância e a complexidade das políticas editoriais e de tradução como forma de garantir a participação de autores brasileiros em feiras andinas ou a participação do Brasil como país convidado de honra nestas feiras. A discussão é fruto do projeto de iniciação científica "Contatos Brasil/Andes: os eventos literários e culturais" desenvolvido na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).

Foram a partir das feiras mercantis europeias que se disseminou o comércio de livros e já no século XV é possível encontrar feiras específicas deste produto cultural. Hoje, as Feiras Internacionais do Livro formam um circuito em toda a América Latina. Mesmo sendo a perspectiva comercial a que detém maior força, já que, na maioria das vezes, funcionam como grandes rodas de negócio, as Feiras organizam-se também a partir de grandes lemas, geram trocas e conhecimentos e tornam-se lugares de trânsitos culturais de vários países.

Para o Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC),, órgão intergovernamental que visa a criação de condições para o desenvolvimento de sociedades leitoras, as Feiras do Livro possuem as finalidades públicas de fomentar a circulação da produção editorial da região, além de ser "un espacio privilegiado para establecer un diálogo regional en torno a las ideas y divulgar la producción intelectual de nuestros países." (LÓPEZ, 2012, 12). A melhora do trânsito de livros latino-americanos na região contribui, ainda segundo o CERLALC, para a salvaguarda do patrimônio linguístico, literário e artístico da América Latina

e do Caribe, objetivo este que se encontra também na agenda dos governos ibero-americanos.

Feiras de livro andinas e a participação do Brasil

A região andina concentra cerca de 11 feiras internacionais de livro. A Feira Internacional do Livro de Bogotá (FILBO), que existe desde 1988, é uma das mais importantes feiras internacionais do livro da América Latina e está localizada na cidade nomeada pela UNESCO de Capital Mundial do Livro. Depois dela, encontra-se a Feira Internacional do Livro de Lima (FIL), com cerca de 19 edições e que tem como realizadora a Câmara Peruana do Livro.

A FILBO é organizada pela Camara Colombiana del Libro em parceria com o Centro Internacional de Negocios y Exposiciones de Bogotá (CORFERIAS). Na edição de 2014, contou com mais de 500 expositores e mais de 100 mil títulos em exibição e cerca de 300 mil visitantes. Possui uma diversidade de atividades vinculadas a eixos importantes. Um deles é o país convidado de honra: 2014 foi o ano do Peru e cerca de 40 escritores deste país foram convidados. Houve ainda mostras de cinema, de culinária, entre outras atividades que somavam 300 atos culturais dentro e fora da feira.

De menor porte, a Feria Internacional del Libro de Lima (FIL), por sua vez, apresentou cerca de 100 expositores. Pode-se considerar como eixos importantes, por meio dos quais a Feira se organiza, as apresentações de livros, as conferências, as oficinas e os chamados "conversatórios", que concentram debates em torno de um determinado tema com dois ou três convidados.

De caráter internacional, as feiras aglutinam as manifestações literárias de diversos países, inclusive daqueles fora da América Latina. Mas, a maneira pela qual estes países participam destes eventos diz muito sobre esta política cultural. O Brasil foi o país convidado de honra na FILBO em duas ocasiões, em 1995 e em 2012. Já em 2009, o país foi convidado de honra na FIL. A mesma Feira contou com a participação de cinco escritores brasileiros e da Liga de Editoras Universitárias (LEU), representada pela Editora da Unicamp, pela Editora da UFMG e pela Edusp. Com o apoio da Embaixada do Brasil, além da apresentação de seus principais títulos as editoras levaram uma delegação de professores para conferências nos auditórios da FIL e em instituições acadêmicas peruanas.

Observou-se, quanto à presença do Brasil nas Feiras Internacionais de Livro andinas, duas questões centrais que caracterizam e demarcam a maior ou menor presença de livros e autores de determinado país na feira. A primeira delas se refere à falta de continuidade do diálogo que é estabelecido entre o país que promove a feira com o país convidado de honra.

O país convidado de honra de uma feira de livros tem um espaço amplo garantido para a apresentação de suas publicações. No caso da FILBO, é disponibilizado um pavilhão inteiro só para o país, com lugares para exposições, conversas com autores, apresentações culturais, além da venda de livros. Desta maneira, a política relacionada ao país convidado de honra é a que mais promove a circulação e a interação cultural entre diferentes países no evento, principalmente quando se trata de um país de língua diferente da utilizada nos demais países da região. É "una singular oportunidad para cruzar las fronteras y afincar relaciones e intercambios con otros países", afirma Fernando Zapata López (2012, p.38), diretor do CERLALC.

No entanto, na FILBO de 2014, de escritores brasileiros convidados, contou-se apenas com a presença de Paulo Lins. O estande com a responsabilidade de representar os países de língua portuguesa na Feira era o do CERLALC mas, além da reduzida quantidade de livros, estes eram muito pouco representativos, principalmente, com relação à literatura brasileira contemporânea. Da mesma forma encontrava-se a mesa de livros em língua portuguesa, do auditório onde ocorreu uma homenagem ao dia da língua portuguesa (04 de maio) e que contou com a presença dos embaixadores do Brasil e de Portugal, na Colômbia. As falas da mesa enfatizaram alguns esforços de diálogo entre Brasil e Colômbia como a participação do Brasil no Festival Iberoamericano de Teatro de Bogotá, em abril de 2014. Mas o responsável pela participação de Portugal como país convidado de honra na FILBO de 2013, Jeronimo Pizarro, lamentou a ausência de mais livros em português na Feira, e afirmou que três editoras colombianas, apenas, têm coleções abertas à lusofonia.

Em Lima, a participação do Brasil na 19ª FIL foi organizada pela Embaixada do Brasil em Lima. Como escritor convidado, contou-se com a presença do escritor João Paulo Cuenca e a Embaixada também organizou a conferência do tradutor Óscar Limache sobre sua tradução ao livro de Carlos Drummond de Andrade: *El reverso de las cosas*. Apesar da satisfatória, ainda que bastante restrita, mostra de obras literárias brasileiras, em um

espaço atrativo e de destaque, as publicações eram, em sua maioria, em português. Evidencia-se, desta forma, a problemática das políticas da tradução, uma segunda questão em pauta quando se trata da presença da literatura brasileira na América hispânica.

Em entrevista, o diretor da Camara Colombiana del Libro, Henrique González Villa, ressaltou a importância do Brasil ter sido convidado de honra da FILBO, em 1995, fato, segundo ele, que levou o país a participar de outras importantes feiras no mundo a partir daquele ano. Quanto à descontinuidade do diálogo com o Brasil, alega a distância de São Paulo em relação à Bogotá e a diferença de línguas. Para a participação do Brasil em 2012, houve uma série de esforços no ano anterior como o início de traduções de livros e a vinda de autores brasileiros à Colômbia para despertar o interesse de editores colombianos para a edição de livros brasileiros, afirma o diretor. Conseguiram, portanto, a tradução de vários escritores brasileiros que não eram conhecidos na Colômbia e não haviam sido traduzidos pelas editoras da América Hispânica. Inclusive chegaram a comprar direitos de tradução e coeditaram livros com as editoras que mais comercializam livros brasileiros.

Editoras argentinas como Adriana Hidalgo, Beatriz Viterbo, Corregidor e Eterna Cadencia têm se destacado na tradução de livros de literatura brasileira contemporânea, na América Latina. No entanto, as feiras de livro privilegiam a exposição de livros das editoras de seus países, ou seja, os expositores da FILBO e da FIL são maiormente colombianos e peruanos. Com exceção das editoras espanholas com filiais nestes países. A Espanha está entre os países europeus que mais traduzem literatura brasileira. Mesmo assim, na Espanha, a literatura brasileira não se encontra entre as mais traduzidas. Felipe Lindoso em "Literatura brasileira no exterior: problema dos editores?" (2013), trata da supremacia do inglês entre as línguas mais traduzidas, dado importante uma vez que não se pode desconsiderar que a posição do escritor no mercado literário também passa pela língua que utiliza para produzir.

No Brasil, a situação com relação a trânsitos culturais tende a ficar ainda mais comprometida, uma vez que nem todas as feiras apresentam o eixo país convidado de honra. A Bienal do Livro de São Paulo é uma delas. Além disso, dos poucos eventos que apresentam países convidados, em nenhuma edição países hispano-americanos aparecem como homenageados e entre os autores convidados e/ou homenageados há uma preponderância de escritores nacionais.

A crítica literária já apontou para a falta de conhecimento mútuo entre o Brasil e os países hispano-americanos (CANDIDO, 1993; SCHWARZ, 1993). Mas, as políticas culturais nem sempre caminham juntas com as discussões em torno da cultura. Neste sentido, vale retomar as indagações do ex-ministro da cultura da Colômbia, Juan Luis Mejía Arango (2009), que, após citar vários intelectuais latino-americanos que fomentam os debates teóricos sobre a cultura no continente, como Néstor Canclini, Martin Barbero, Milton Santos, entre outros, formula algumas questões pontuais com as quais termino este texto, incitando a discussão:

> Ante la impresionante bibliografía generada por estos intelectuales, ante los innumerables campos de acción cultural que se desprenden de sus estudios, cabe hacer las siguientes preguntas: ¿por qué motivo semejante producción intelectual no logra influir de manera contundente en el contenido de las políticas?, ¿por falta de formación de la dirigencia cultural?, ¿por recelos ideológicos?, ¿por qué las decisiones sobre el ámbito de la cultura se toman en esferas diferentes a la cultura misma? (MEJÍA ARANGO, 2009, 119).

Referências

CANDIDO, Antonio. Os brasileiros e a nossa América. In: *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 130-139.

LINDOSO, Felipe. Panorama do setor editorial brasileiro. *Revista Observatório Itaú Cultural***,** n. 17.São Paulo: Itaú Cultural, ago/dez. 2014.

_____ . Literatura brasileira no exterior: problema dos editores? Disponível em: <http://oxisdoproblema.com.br/?p=1744>. Acesso: outubro de 2014. (Blog do autor)

LÓPEZ, Fernando Zapata. Las ferias del libro y las políticas públicas. In: SCHROEDER, Richard Uribe, et al. *Las ferias del libro*. Colômbia: CERLALC/UNESCO, Novembro de 2012. p. 33-38.

MEJÍA ARANGO, Juan Luis. Apuntes sobre las políticas culturales en América Latina, 1987-2009. *Pensamiento Iberoamericano*, n. 4, 2009/1.

PIÚBA, Fabiano dos Santos. Las ferias del libro: espacios de educación, cultura, economía y ciudadanía. In: CERLALC/UNESCO. *Las ferias del libro*. Colômbia, novembro de 2012. p.45- 54.

SCHROEDER, Richard Uribe. et al. *Las ferias del libro*. Colômbia: CERLALC/UNESCO, novembro de 2012.

SCHWARTZ, Jorge. Abaixo Tordesilhas. *Estudos Avançados***, v.**7, n.17. São Paulo, jan./abr. 1993.

Leitorado na República Dominicana

Prof.a Dr.a Cristiane Grando

Docente – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Resumo: O Brasil visto com o olhar do nativo no exterior, durante cinco anos de Leitorado na República Dominicana seguidos de um ano no país, quando traduzi ao espanhol leis brasileiras e um livro de História do Brasil. Professora de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira na Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) e diretora-fundadora do Centro Cultural Brasil-República Dominicana, pretendo compartilhar desde as experiências do processo seletivo dos candidatos ao Leitorado às experiências educativas e culturais vividas na ilha "La Hispaniola", tanto no lado dominicano quanto no haitiano; no Haiti, lecionei Literatura Brasileira durante uma semana. Além de ministrar aulas de Português Língua Adicional, realizei inúmeras traduções de literatura brasileira e ibero-americana, produzi eventos culturais vinculados à Embaixada do Brasil, com destaque à participação na Feria Internacional del Libro de Santo Domingo dedicada ao Brasil em 2009, numa parceria MinC-MRE/Itamaraty.

O Governo brasileiro – por intermédio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e do Ministério da Educação (MEC) – promove o programa chamado *Leitorado brasileiro em instituições universitárias estrangeiras*, oferecendo benefícios aos professores selecionados, tais como: auxílio financeiro mensal, que varia de acordo com o país de destino; passagem aérea para assumir suas atividades na universidade estrangeira e, desde que tenha exercido pelo menos 12 meses de atividade, a passagem aérea para regressar ao país de origem ao final do período de leitorado; contrapartida das universidades, o que varia de acordo com a instituição. A duração costuma ser de dois anos, prorrogável por mais dois. Não é função do leitor trabalhar fora da sala de aula, mas as Embaixadas podem, de acordo com as necessidades locais, ampliar as atividades do leitor, que é contratado inicialmente para ministrar aulas de Português Língua Estrangeira/Língua Adicional (PLE/PLA), passando, assim, a exercer outras funções nas áreas da Educação e da Cultura, por exemplo. A avaliação dos candidatos ao Leitorado é feita pelo Currículo Lattes. Pareceristas da Capes/MEC selecionam três currículos para cada vaga e os encaminham ao MRE; a

universidade estrangeira cadastrada escolhe quem dos três finalistas será o convidado a trabalhar como professor num determinado período. É a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) que promove a criação e manutenção dos Leitorados e dos Centros Culturais Brasileiros, CCBs, antigos CEBs. A partir de meados de 2008, os CEBs – Centros de Estudos Brasileiros – passaram a se chamar CCBs: CCB seguido do nome do país que o acolhe, como, por exemplo, CCB-Haiti, que conheci na gestão da diretora Normélia Parise. Gostaria de registrar a diferença entre os CCBs e os Institutos Brasil: os últimos são autogestionados, como é o caso do Instituto de Cultura Brasil-Colômbia (IBRACO), cuja diretora é a economista colombiana Margarita Durán Ariza, que me recebeu na época que fui conhecer o Instituto[1].

Fui leitora em São Domingos, capital da República Dominicana, na Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), de 2007 a 2011, ficando um sexto ano no país, quando traduzi leis do Brasil ao espanhol, contratada por uma empresa brasileira, além do livro *História Concisa do Brasil* de Boris Fausto, que será publicado pelo Archivo General de la Nación (AGN) e pela Embaixada do Brasil.

O maior resultado deste leitorado foi a criação do Centro Cultural Brasil-República Dominicana (CCB-RD) no Governo Lula e na gestão do embaixador Ronaldo Edgar Dunlop. Esse é um projeto que havia sido idealizado pelo então ministro das Relações Exteriores Celso Amorim, numa visita ao país anterior ao ano 2007. Quando morava em São Domingos sendo leitora, o Brasil tinha condições de criar mais um Centro Cultural no exterior: foi solicitado pelo MRE à Embaixada que fosse feito um novo orçamento com esta finalidade e, em seguida, foi autorizada a implementação do CCB-RD. Em 2008, fui convidada para ser sua diretora-fundadora e comecei a trabalhar no projeto de sua criação aproximadamente seis meses antes de ser inaugurado. O CCB-RD funciona numa casa histórica – construída pelo poeta, advogado e diplomata dominicano Enrique Henríquez -, sede de uma das fazendas onde hoje se localiza o bairro chamado Gazcue. María Luisa Santoni conta que seu pai frequentou esta casa em sua infância: Henríquez tinha 10 filhos do primeiro casamento e 10 do primeiro casamento de sua segunda esposa; ambos eram viúvos. Imaginem 20 crianças, os agregados e mais esse casal vivendo

1 Agradecimentos à Margarita Durán, assim como à professora Beatriz Miranda Côrtez, orientadora pedagógica do IBRACO.

numa casa que tinha piano, onde se realizava contação de histórias para as crianças... uma casa que, ao ser transformada em Centro Cultural, voltou à vocação inicial do poeta que a construiu, vinculada à educação e à cultura, o que foi muito bem visto pelos dominicanos. A casa chegou a ser outros estabelecimentos comerciais, sendo o último uma escola de odontologia. Ali chegou a funcionar uma pensão, onde morou pelo menos um brasileiro, cujo filho me contatou. Abro um parêntesis. Alguns dominicanos que viveram nesta pensão visitaram o CCB e descreveram como era a divisão da casa, como era o seu jardim naquela época. Por uma foto antiga, doada ao CCB-RD pelo casal de vizinhos Monica e Dr. Fao Santoni, nota-se que a casa tinha no térreo três portas na fachada e não uma porta e duas janelas, tal como a encontramos em 2008. Vale lembrar que a parte externa – fachada e jardim frontal – foi restaurada para ser cenário do filme *La fiesta del chivo* (2006), baseado na obra homônima de Mario Vargas Llosa, primo do diretor, também peruano, Luis Llosa. O filme foi produzido na Espanha e retrata a época da ditadura de Trujillo na República Dominicana. No filme, vê-se o número 52 da Calle Hermanos Deligne, onde se situa a casa de Henríquez, hoje o CCB. Em 2008, tanto a parte interna quanto a externa estavam em completo abandono. É uma casa que poderia ter sido destruída com a finalidade de dar espaço a um prédio ou a um estacionamento, tendências do mercado imobiliário nas cidades grandes, o que vemos tanto no Brasil quanto na República Dominicana. A casa foi restaurada pela Embaixada, com o apoio das construtoras Odebrecht e Andrade Gutierrez, e alugada por dez anos. O diretor do Departamento Cultural do Itamaraty, na época o embaixador Paulo Cesar Meira de Vasconcellos, foi a São Domingos para avaliar o projeto: entrevistar-me como possível futura diretora do CCB-RD, participar da avaliação de vários prédios para a seleção do local a ser instalado o Centro e, ao ser escolhida a casa histórica de Enrique Henríquez, opinar sobre a melhor forma de dividir os espaços para aulas e atividades culturais.

Além de ensinar Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para aproximadamente 300 alunos semanais de 2009 até hoje, contando com o trabalho do diretor, de cinco professores e de dois assistentes administrativos, a demanda sempre foi grande e só não há mais alunos por falta de espaço. Antes de ser implementado o projeto, perguntaram-me sobre o público que poderia se interessar em estudar português, se seria suficiente para criar um CCB. Sendo professora de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira na UASD e

conhecendo os anseios dos estudantes, não tive dúvidas ao afirmar que era claro o desejo de incontáveis dominicanos de estudar o português do Brasil e de conhecer a fundo a cultura brasileira, estimulados em especial pela música popular brasileira, novelas, carnaval e Amazônia, temas veiculados com constância há pelo menos duas décadas nas rádios e TVs dominicanas. Recebíamos às vezes estudantes haitianos, pois Haiti e República Dominicana formam juntos a ilha "La Hispaniola" e existe uma quantidade significativa de haitianos que vive na parte dominicana da ilha. O objetivo principal da Embaixada e do Governo dominicano[2] ao apoiar o CCB-RD era que os estudantes viessem fazer pós-graduação no Brasil. Muitos médicos, dentistas, engenheiros e profissionais de várias áreas tinham o propósito de estudar aqui. Os médicos demonstravam interesse especial pela cirurgia plástica e pela cardiologia.

Trabalhava-se muito a cultura brasileira em sala de aula – na UASD e no CCB-RD. Foram muitos os eventos culturais realizados nos três primeiros anos de existência do CCB, quando fui diretora, além de minha colaboração em projetos culturais da Embaixada no ano 2012. O tempo desta apresentação não é suficiente para citar todos os projetos culturais da Embaixada e do CCB entre 2009 e 2012; por isso, escolhi fotos para apresentar apenas alguns artistas de várias áreas que trabalharam conosco: Antonio Nóbrega na abertura da Feria Internacional del Libro de Santo Domingo dedicada ao Brasil em 2009, na gestão do ministro da Cultura Gilberto Gil e do secretário-executivo Juca Ferreira, quando foram doados à Embaixada aproximadamente 1700 livros de editoras brasileiras, num trabalho conjunto da Câmara Brasileira do Livro, MinC e MRE, livros expostos no Pavilhão do Brasil na feira que posteriormente formaram o acervo inicial da Biblioteca Hilda Hilst, um dos ambientes da casa-livro que é o CCB-RD[3]; Felipe Taborda, que expôs suas obras na Galería de Artes de

2 Em especial a Presidência da República na gestão do presidente Leonel Fernández, a Secretaria da Educação Superior, Ciência e Tecnologia (na época SEESCyT, sendo hoje um ministério, o MESCyT), na gestão da secretária Ligia Amada Melo de Cardona, e a Secretaria da Cultura (hoje, MINC), na gestão do escritor e secretário José Rafael Lantigua.

3 GRANDO, Cristiane. "O Centro Cultural Brasil-República Dominicana e os Centros de Estudos Brasileiros (CEBs)", texto apresentado na *VIII Bienal Internacional do Livro do Ceará* em mesa redonda composta pela então diretora do Centro Cultural Brasil-Chile (CCBRACH) Elisa Rodrigues Lopes e coordenada por Marco Lucchesi, novembro de 2008. Publicado na Revista Agulha de Cultura. N. 67. Fortaleza/São Paulo, janeiro/fevereiro de 2009, <http://www.jornaldepoesia.jor.br/ag67bienalgrando.htm>; no *Blog Domínico-Brasilero*. São Domingos, dezembro de 2008, <http://dominico-brasilero.blogspot.com>; e na revista virtual *TriploV*. Portugal, dezembro de 2008, <http://www.triplov.com/poesia/Cristiane-Grando/8Bienal-Ceara/index.html>. Um agradecimento especial à Elisa Rodrigues Lopes, que me orientou e enviou inúmeros materiais pedagógicos e administrativos por vários anos.

Altos de Chavón em São Domingos e que doou para o CCB-RD uma dezena de cartazes criados por seus estudantes com temas de conscientização sobre cuidados com a saúde e o meio ambiente; Lissette Gil, fotógrafa que realizou a primeira exposição no CCB-RD: "Ouro Preto: una parada en la Estrada Real"; Duo Santoro e Ana Letícia Barros, com seu concerto *Do clássico à bossa-nov*a, que contou com mais de 1300 pessoas como público no Teatro Nacional; Paloma Jorge Amado, que representou a Fundação Casa de Jorge Amado na Feria Internacional del Libro de Santo Domingo 2010, quando doou quase 200 obras de Amado e da Bahia, expostas no estande do Brasil na feira e posteriormente incorporadas à Biblioteca Hilda Hilst; Jorge Coli, crítico da arte e professor na Unicamp, que realizou seis conferências na República Dominicana, Haiti e Porto Rico, e que escreveu três artigos em sua coluna "Ponto de Fuga" da *Folha de São Paulo* sobre esses países; Orestes Amador, cubano que dirigiu quatro atores dominicanos na peça teatral El visitante de Hilda Hilst, produzida pelo CCB-RD; Sávio Santoro e Antonio Nigro, em recitais de viola e piano no Conservatorio Nacional de Música (em São Domingos) e no Centro León (em Santiago de los Caballeros) em 2012; os curadores Diógenes Moura (Brasil), Mayra Johnson (RD) e Carlos Acero (RD) no *Photoimagen*, o maior evento de fotografia do Caribe, dedicado ao Brasil em 2012.

Realizei inúmeras traduções de literatura brasileira e ibero-americana nesses seis anos, além de ter publicado oito livros de poesia de minha autoria: duas autoedições; quatro livros em parceria com a Editorial Ángeles de Fierro, sediada em San Francisco de Macorís (cidade no interior da RD) e coordenada pelo poeta e editor Noé Zayas; e dois livros mais na Espanha. Esses livros, escritos e traduzidos por mim em português, espanhol e francês, contaram com a colaboração de Espérance Aniesa na revisão do espanhol e do francês, e de Carlos Patiño e Pablo del Barco para as publicações espanholas de 2012: Fluxus y otros poemas; Caminantes; Titã; Gardens; grãO; Claríssima (RD); Infancia (na coleção de plaquettes Carmina in mínima re, coordenada e editada por Albert Lázaro-Tinaut, Barcelona); Embriágate (Ediciones en Huida, Sevilha). Textos que traduzi ao espanhol: O visitante / El visitante, peça teatral da escritora paulista Hilda Hilst; Estilhaços no lago de púrpura / Astillas en el lago de púrpura, poesia do mineiro Wilmar Silva; Ziri Nego, música brasileira com arranjo de Souza Lima; Pierre Verger: fotografias Brasil-Caribe (folheto publicado pela

Galería Nacional de Bellas Artes); Viejas casas: San Juan (de Puerto Rico), texto do crítico da arte Jorge Coli; Insurrección permanente, texto crítico de Jorge Coli sobre a obra do artista dominicano Silvano Lora. Livros de poesia e contos que traduzi ao português: Las orillas del sueño / As margens do sonho e Un viento dorado: 35 haikus, un zéjel y varias redondillas / Um vento dourado: 35 haicais, um zéjel e várias redondilhas de Ignacio Sánchez (Espanha); Desencia de mí / Dessência de mim de Pablo del Barco (Espanha); Material de nube / Material de nuvem de Antonio Arroyo (Espanha); El tao / O tao de Ramón Antonio Jiménez (RD); Tristura de Floridor Pérez (Chile); Palabras / Palavras de Carlos Trujillo (Chile); Canto triste por Haití / Canto triste pelo Haiti de Fernely Lebrón (RD); Pasajero del aire / Passageiro do ar de Mateo Morrison (RD); Sinfonía en miedo mayor / Sinfonia em medo maior de Manuel Mora Serrano (RD); seleção de poemas do livro Compadre Mon de Manuel del Cabral (RD); Trapecio / Trapézio, contos de Noé Zayas (RD). Letras de música que traduzi ao português: De oro de Fernando Echavarría (RD); Soledad / Solidão e Cielo y mar / Céu e mar de Juan Ahumada (México).

Para finalizar, apresento duas reflexões que faço a partir das minhas experiências como leitora e diretora do CCB-RD.

Na prática da sala de aula, fui percebendo que era importante explorar as várias "línguas" e culturas do Brasil, sua diversidade cultural e linguística. Em outras palavras: refletir no cotidiano do ensino a complexidade da língua e da cultura. Vale ressaltar que o Ministério da Cultura esteve presente algumas vezes em São Domingos enquanto fui leitora e diretora do CCB-RD, e que das experiências de trabalhar com o MinC resultaram sempre processos de aprendizagem que ampliaram os nossos horizontes. Vários servidores do MinC deixaram bastante claro em suas visitas à República Dominicana que é um projeto do Governo brasileiro valorizar a diversidade. Destacamos o trabalho da Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural (SIDC) e da Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural (SCDC). A SCDC foi fundada em 31 de maio de 2012.

Trabalhar no exterior com uma língua estrangeira é muito difícil ainda hoje no sentido de encontrar textos, músicas e filmes, salvo na Internet, que é um meio que exige do leitor um olhar muito mais crítico que se frequentasse bibliotecas e consultasse materiais impressos. Criar um espaço com uma biblioteca brasileira onde se ministrassem aulas de português foi

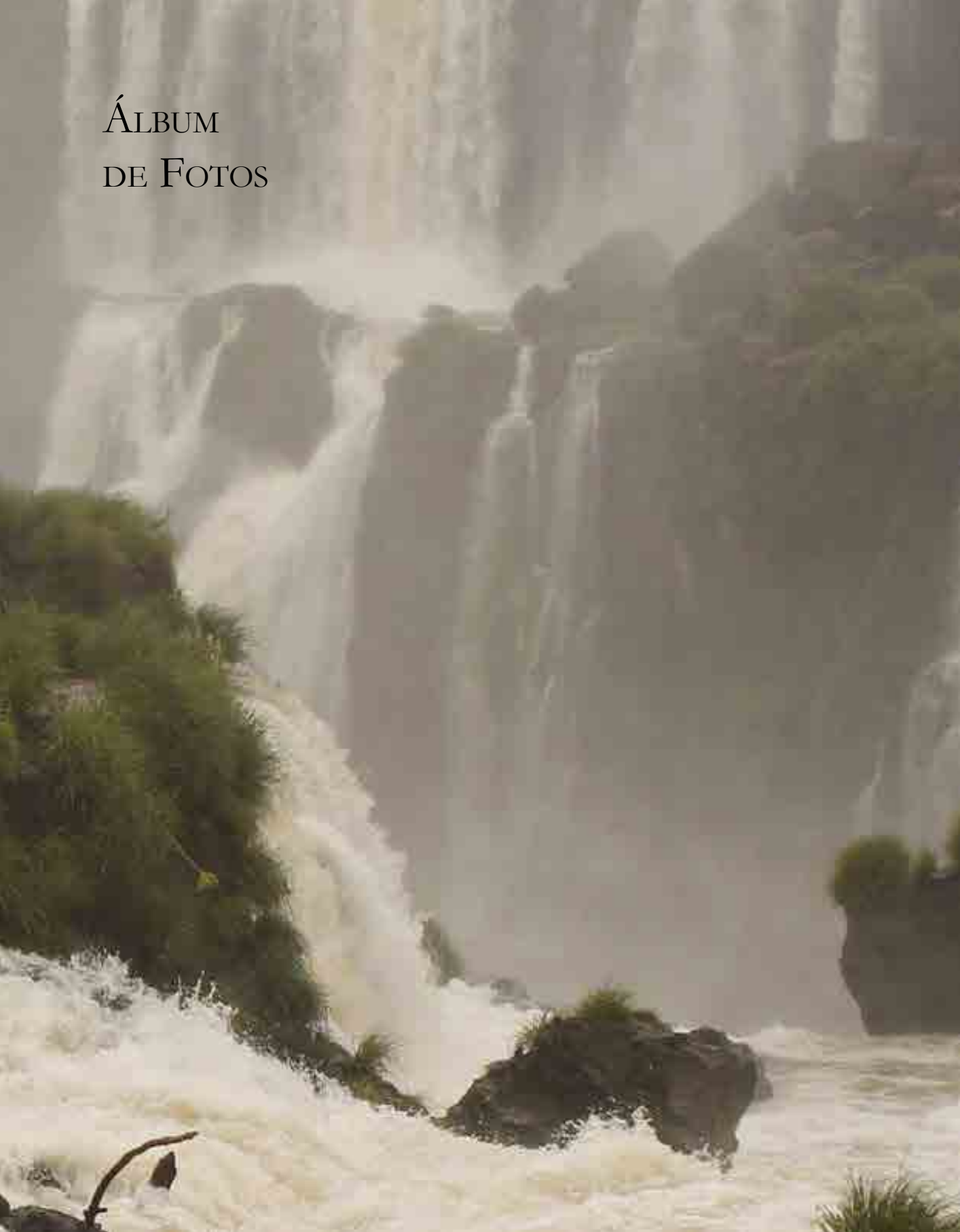
uma luta que iniciei ao chegar na República Dominicana em 2007: redigi o projeto Sala Brasil e o apresentei à Embaixada e à UASD. A sala, que seria equipada com mapas, calendários, livros, dicionários, gramáticas, jornais, revistas, CDs, DVDs, TV e data show seria utilizada para ministrar aulas de português e emprestada a professores de outros idiomas. O projeto da Sala Brasil não vingou, mas talvez tenha sido um dos eixos motivadores do convite para que eu criasse, junto a outros funcionários da Embaixada e, posteriormente, para que eu dirigisse o CCB-RD. Além disso, notava-se que vinha desenvolvendo projetos culturais desde a minha chegada, como, por exemplo, ciclos de cinema, o que demonstrava claramente o desejo de difundir a cultura brasileira. O convite para assumir a direção do CCB também foi motivado, a meu ver, porque sou gestora cultural, escritora e tradutora, o que me permitiu, desde que cheguei em São Domingos, que mantivesse diálogos com muitos artistas, produtores e gestores culturais, estudantes e professores de várias partes do país. Desde 2007, meu envolvimento com a Feria Internacional del Libro de Santo Domingo, por exemplo, foi intenso: trabalhei nos 15 dias de feira das 9 às 22 horas em 2007, 2008 e 2009. A boa aceitação do meu trabalho pelos dominicanos e por vários diplomatas e funcionários da Embaixada foi estimulante desde que cheguei no país.

A segunda reflexão que gostaria de apresentar: é fundamental escrever um Guia para a Criação de Centros Culturais do Brasil no Exterior. Existem aproximadamente 25 CCBs no exterior, além de inúmeras associações brasileiras.[4] Não é fácil, por exemplo, encontrar informações sobre todos os CCBs num único link, o que dificulta o diálogo e a troca de experiências entre os membros que os frequentam ou que neles trabalham. Começar a criação de um Centro Cultural do zero exige um esforço tremendo e reflete que não se aproveitam as experiências anteriores. É essencial que diretores, ex diretores, professores e estudantes possam se reunir a fim de criar esse guia, que seria uma estrutura a ser adaptada às realidades locais no momento de serem instituídos novos CCBs, o que traria destreza - no sentido de facilidade, fineza e precisão nas ações - para a criação de novos espaços de cultura brasileira no exterior, além de levar a avaliações e reflexões profundas sobre como melhorar o funcionamento dos CCBs.

Acreditamos que podemos construir e aprender juntos, sempre.

4 Consultar: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/associacoes-brasileiras-exterior/ #COLOMBIA>. Acesso em: 18 dez. 2014.

Álbum de Fotos



SEMINÁRIO
IBERO-AMERICANO DE
DIVERSIDADE LINGUÍSTICA
ENCONTRO DE AUTORIDADES
IBERO-AMERICANAS SOBRE POLÍTICA
PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE
FÓRUM LÍNGUAS, CULTURAS E
SOCIEDADES LATINO-AMERICANAS
(UNILA)

Ponakatu, Poraké Asuriní, Torinawa, Morosopia Asuriní e Ana Suelly Cabral

Erineu Foerste

Gersem Baniwa

Erineu Foerste, Bruna Franchetto, Gerardo Garcia e Gersem Baniwa

Nicolas Ramanush

Luciano Kezo

Angel Corbera Mori

Ezaul Martins

Ricardo Abreu

Nedi Terezinha Locatelli

Mauro Luiz Carvalho

Marcus Vinicius Garcia, Poraké,
Morosopia e Ana Suelly Cabral

Antônio Carlos de Souza

Sintia Bausen Küster

Beto Viana

Joaquim Maná

Luciano Kezo

Tawaiku Juruna

Dalva Santana

Reiner Hamel e José Ribamar Bessa Freire

Marley Pertile

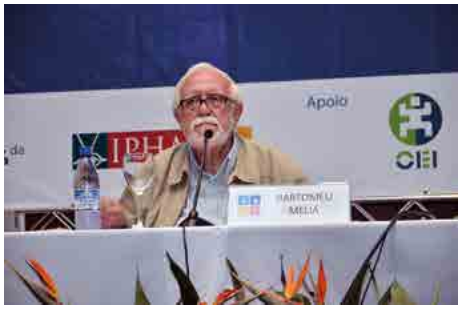
Elvira Narvaja, Gilvan Müller e Edleise Mendes

Leonardo Werátupã Gonçalves e Suseile Andrade

Takumã Kuikuro

Américo Machado Filho

Roberto Alves



Bartomeu Meliá

David Terena, Yariato Juruna e Priscilla Sumaio

Yolanda Bodnar

Ronice Quadros

Cerimônia de Titulação

Língua Guarani Mbya

Língua Asurini do Trocará

Língua Talian

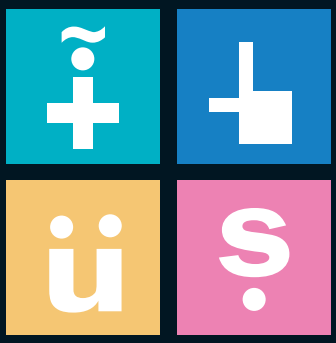
Visita às Cataratas

Tawaiku Juruna

Visita às Cataratas

Departamento do Patrimônio Imaterial – DPI/IPHAN
SEPS Quadra 713/913 Bloco D , Edifício IPHAN – 4º andar
Cep: 70.390-135 Brasília – DF
Telefone (061) 2024-5401
E-mail: diversidade.linguistica@iphan.gov.br
www.facebook.com/diversidadelinguistica

IPHAN
Ministério da Cultura
GOVERNO FEDERAL BRASIL PÁTRIA EDUCADORA



ITAIPU BINACIONAL

OEI

Secretaría General Iberoamericana
Secretaria-Geral Ibero-Americana

UNILA
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

IPHAN

Ministério da Cultura

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA