

VIII EIIPL

Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas

Programa de Políticas Linguísticas
Núcleo Educação para a Integração
Associação de Universidades Grupo Montevidéu



Florianópolis, 19 a 21 de setembro de 2017
Universidade Federal de Santa Catarina



VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas

Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM)
Núcleo Educação para a Integração (NEPI)
Programa de Políticas Linguísticas (PPL)

**Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores
de Políticas Linguísticas**

Gilvan Müller de Oliveira
Luana Ferreira Rodrigues
(Organizadores)

Florianópolis, 19 a 21 de setembro de 2017

Publicação arbitrada pela Comissão Científica do *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*.

Direito autoral: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Esta publicação foi possível graças ao apoio da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



Catálogo na Fonte do Departamento Nacional do Livro
[Fundação Biblioteca Nacional]

OLIVEIRA, Gilvan Müller de e RODRIGUES, Luana Ferreira (Org.)

Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas.
Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, 2017, 292p.

ISBN: 978-85-93482-01-4

1. Política Linguística 2. AUGM 3. Linguística

Comissão revisora

Alejandra Reguera
Ana Maria Bonk
Alex Sandro Beckhauser
Julia Costa Mendes
Julia Isabelle da Silva
Luana Ferreira Rodrigues
Maria Cristina Macedo Alencar

Diagramação & capa

João Paulo Zarelli Rocha

VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas

Comitê Organizador Internacional

Alejandra Reguera (Universidad Nacional de Córdoba)
Doris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)
Gilvan Müller de Oliveira (Universidade Federal de Santa Catarina)
Luis E. Behares (Universidad de la República)
Nalú Farenzena (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Comissão Científica

Alejandra Reguera (Universidad Nacional de Córdoba)
Doris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)
Gerardo Garay Montaner (Universidad de la República)
Gilvan Müller de Oliveira (Universidade Federal de Santa Catarina)
Jaison Bassani (Universidade Federal de Santa Catarina)
Nalú Farenzena (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Nelly Barrionuevo Colombres (Universidad Nacional de Córdoba)
Regina Maria de Souza (Universidade Estadual de Campinas)
Gerardo Kahan (Universidad Nacional de Rosario)

Comitê Organizador Local

Gilvan Müller de Oliveira	Hernán Camilo Urón Santiago
Luana Ferreira Rodrigues	Ana Maria Bonk
Leandra Cristina de Oliveira	Julia Isabelle da Silva
Carolina Parrini	Maria Cristina Macedo Alencar
Rosângela Morello	Vanessa Tissier Araújo
Júlia Costa Mendes	Lucimary Bajon
Alex Sandro Beckhauser	Marina Jenovencio
Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus	Carlos Rodrigo de Oliveira

Secretaria de Relações Internacionais da UFSC

Lincoln Fernandes e Luciana Miashiro

Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC

Marco Antônio Martins

Associação de Universidades Grupo Montevidéu

Argentina

Universidad de Buenos Aires (UBA)
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)
Universidad Nacional del Litoral (UNL)
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)
Universidad Nacional de Rosario (UNR)
Universidad Nacional del Sur (UNS)
Universidad Nacional de San Luis (UNSL)
Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

Bolivia

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)
Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
(UMRPSFXCH)

Brasil

Universidade Federal de Goiás (UFG)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade de São Paulo (USP)

Chile

Universidad de Chile (UCHile)
Universidad de Playa Ancha (UPLA)
Universidad de Santiago de Chile (USACH)
Universidad de Valparaíso (UV)

Paraguay

Universidad Nacional de Asunción (UNA)
Universidad Nacional del Este (UNE)
Universidad Nacional de Itapúa (UNI)

Uruguay

Universidad de la República (UdelaR)

Universidades da AUGM com representação no Núcleo Educação para a Integração

Argentina

Universidad de Buenos Aires (UBA)
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)
Universidad Nacional del Litoral (UNL)
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)
Universidad Nacional de Rosario (UNR)
Universidad Nacional del Sur (UNS)

Bolivia

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)

Brasil

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Chile

Universidad de Playa Ancha (UPLA)

Paraguay

Universidad Nacional de Asunción (UNA)
Universidad Nacional del Este (UNE)

Uruguai

Universidad de la República (UDELAR)

Universidades Membros e Representantes
Representantes institucionais no Núcleo Educação para a Integração
Coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenadora do NEPI

Nalú Farenzena (UFRGS)

Coordenador Emérito do NEPI

Luis E. Behares (UdelaR)

Coordenadora do Programa de Políticas Educativas (PPE)

Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Coordenadora do Programa de Políticas Linguísticas (PPL)

Alejandra Reguera (UNC)

Coordenadora do Programa de Integração de Pós-Graduação (PIP-Nepi)

Nalú Farenzena (UFRGS)

Argentina

UBA

Alicia W. de Camilloni

UNC

Alejandra Reguera (Titular)

Nelly Barrinuevo Colombres
(Alternó)

UNCuyo

Laura Lucía Cánovas
(Titular)

Mariana Castiglia (Alternó)

UNER

María Cristina Rossi

UNL

Nélida Barbach (Titular)

Daniela Fumis (Alternó)

UNR

Gerardo Kahan (Titular)

Enrique Barés

UNNE

María Teresa Alcalá (Titular)

Patricia Nuñez (Alternó)

UNS

Diego Poggiese (Titular)

Gabriela Pesce (Alternó)

Brasil

UFPR

Tania Stoltz (Titular)

Ettiéne Cordeiro Guerios
(Alternó)

UFRGS

Nalú Farenzena

UFSC

Jaison José Bassani (Titular)

Gilvan Müller de Oliveira
(Alternó)

UFSCar

Márcia Regina Onofre

UFSM

Doris Pires Vargas Bolzan

UNICAMP

Regina M. Souza

Bolívia

UMSA

Orlando Uanca Rodríguez

Chile

UPLA

Luis Alberto Diaz

Paraguai

UNA

José Manuel Silvero Arevalos
(Titular)

Alba Fernández de Sanabria
(Alternó)

UNE

Stella Mary Morínigo

Uruguai

UdelaR

Gerardo Garay Montaner

Sumário

Apresentação Gilvan Müller de Oliveira.....	10
¿Qué es una política lingüística? Alejandra Reguera.....	12
Políticas Linguísticas Críticas: problematizações teóricas e metodológicas Nathalia Müller Camozzato, Sara Farias da Silva, Cristine Gorski Severo	17
O português língua da ciência e da educação superior: primeiras aproximações Gilvan Müller de Oliveira, Alex Sandro Beckhauser, Júlia Mendes, Paula Clarice Santos	25
Sobre ações afirmativas para indígenas no ensino superior (Brasil) Wilmar D'Angelis, Domingos Barros Nobre	36
O Censo Linguístico de Antônio Carlos (SC): metodologia, resultados e implicações para as Políticas Linguísticas Rosângela Morello, Ana Paula Seiffert.....	43
O Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais Ronice Müller de Quadros, Bruna Crescêncio Neves, Deonísio Schmitt, Juliana Tasca Lohn.....	55
A coleta de dados: instrumentos utilizados no Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais Ronice Müller de Quadros, Bruna Crescêncio Neves, Deonísio Schmitt, Juliana Tasca Lohn.....	64
English-only, sí pero no: por um discurso plurilíngue na “capital turística do Mercosul” Leandra Cristina de Oliveira, Marina Jenovencio, Vanessa Corrêa de Araújo Tissier.....	73
Figuración del extranjero (Argentina, 1880-1930): políticas del lenguaje e inmigración Liliana I. Pérez, Patricia G. Rogieri.....	84
Políticas Linguísticas Coloniais: história e poder em tela Alexandre Cohn Silveira, Ana Eltermann, Charlott Eloize, Cristine Gorski Severo.....	93
Higiene social - higiene lingüística. La influencia de los postulados positivistas en la conformación de las políticas del lenguaje en Argentina (1900-1916) Luisina Barrios, Griselda Robertazzo	102
Acolhimento em Língua Portuguesa – experiências e perspectivas no Sul do Brasil Christiane Dias, Dayane Cortez, Donesca C. P. Xhafaj.....	109
Enseñanza del italiano en las escuelas públicas de Córdoba Capital: cuestiones de políticas lingüísticas y representaciones sociales Miguel Federico Fernández Astrada, Martín Tapia Kwiecien	119
Escolas Interculturais de Fronteira: problemáticas e fragilidades da implementação de uma política Linguística Eliana Rosa Sturza	129
Desarrollo de materiales educativos para una educación plurilingüe en escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba. Silvana Marchiaro, Ana Cecilia Pérez.....	136

Proposta educacional bilingue: o contexto da escola para surdos Dóris Pires Vargas Bolzan, Giovana Fraccari Hautrive.....	146
Los manuales para la enseñanza de la lengua como instrumentos de la planificación lingüística. Los prólogos de los libros de Piccardo Y Larrobla, y de Mieres (1945 Y 1946). María Cecilia Manzione Patrón	157
A escola e a construção de sentidos do português correto no senso comum Regiane Beatriz Fiepke, Eliana Rosa Sturza.....	167
La reforma de la enseñanza media y la muerte de la pluralidad lingüística en la educación brasileña Henry Daniel Lorencena Souza	175
Políticas lingüísticas para a população surda: ações de governmentamento. Adriana da Silva Thoma, Bianca Ribeiro Pontin.....	184
Spread the Sign – Brasil: experiências no registro da Língua de Sinais Brasileira. Carina Rebello Cruz, Nelson Goettert, Tiago Coimbra Nogueira	196
La textualidad en Lengua de Señas como aporte a la estandarización de la Lengua de Señas uruguaya Alejandro Fojo	202
Reflexos das reformas da década de 90 na política brasileira de educação bilíngue para surdos Regina Souza.....	208
Consideraciones sobre la ley de medios y la traducción audiovisual para sordos Marcela Tancredi.....	217
Atividades colaborativas na formação de professores de português como língua adicional no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS Gabriela da Silva Bulla, Everton Vargas da Costa	226
Quando a Educação a Distância prepara o professor para a atuação presencial: O caso da formação inicial de duas graduandas através do Curso online de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI) Gabriela da Silva Bulla, Kétina Allen da Silva Timboni	237
Política lingüística no Colégio de Aplicação da UFRGS: As atividades de sensibilização para a escolha da língua estrangeira pelo(a)s aluno(a)s do Projeto Pixel Clarissa Gregory Brunet, Gabriela Hoffmann Lopes, Ingrid Frank, Ivonne Jordan de Mogendorff.	248
CAPI - Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio Margarete Schlatter, Andrea de Araújo Rubert , Kétina Allen da Silva Timboni , Marjorie Moraes, Walkiria Sidi	258
Ações de permanência no campo das linguagens para estudantes indígenas na UFRGS Bruna Morelo, Camila Dilli, Margarete Schlatter	268

APRESENTAÇÃO

O VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas (VIII EIPL) é uma realização do Programa de Políticas Linguísticas (PPL), do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração (NEPI) da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), realizado em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, de 19 a 21 de setembro de 2017.

Neste oitavo encontro são apresentados 29 textos, provenientes de duas instituições argentinas, as universidades nacionais de Córdoba e Rosário, de quatro brasileiras, as universidades federais do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e de Santa Maria, e a Universidade Estadual de Campinas, e de uma uruguaia, a Universidade da República.

Estão representados nestes textos os diversos eixos temáticos do Programa de Política Linguística do NEPI e o volume que ora publicamos é uma radiografia das atividades de pesquisa na área no período 2015-17 no âmbito da AUGM.

Como nos volumes anteriores, os textos cobrem uma vasta área de interesse, abrangendo desde a análise histórica de políticas linguísticas do passado até contribuições para políticas linguísticas em curso. Estabelecem como foco as fronteiras, as línguas indígenas, as línguas de sinais, as línguas de imigração, as políticas coloniais, a internacionalização, a imigração, o turismo, o multilinguismo e a educação bilíngue, sem deixar de passar pela reflexão epistemológica sobre a área de politologia linguística, isto é, sobre o empreendimento de estudar políticas linguísticas.

Estes focos permitem ler como as universidades da AUGM acompanham, com as suas pesquisas, o desenvolvimento político linguístico de cada país e da Região, o alcance temporal e geográfico do seu olhar, bem como imaginar e planejar cenários para uma maior integração das pesquisas das diversas instituições.

É importante ressaltar que o volume do VIII EIPL dá seguimento aos esforços continuados do NEPI para a publicação de resultados e que a produção anterior está disponível no âmbito da *Revista Digital de Políticas Linguísticas* (<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/issue/archive>), no que é seguramente um dos mais extensos acervos de artigos especializados nesta área no continente.

Para finalizar, gostaríamos de expressar os nossos agradecimentos aos colegas do Comitê Organizador Internacional, pelo apoio e presença constantes, ao Comitê Organizador Local, que se desdobrou em uma multiplicidade de tarefas fundamentais, aos revisores dos textos e ao nosso editor, pelos olhos de lince na preparação dos manuscritos. Agradeço também à Secretaria de Assuntos Internacionais (SINTER/UFSC), na pessoa do

Prof. Lincoln Fernandes e de Luciana Miashiro, pela parceria e financiamento da impressão do volume, entre outros, e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN/UFSC), na pessoa do Prof. Marco Antônio Martins, pelo financiamento da edição. O meu agradecimento especial à Luana Ferreira Rodrigues, coorganizadora do volume, e a todos que contribuíram com os textos que justificam esta obra coletiva.

Gilvan Müller de Oliveira
Coordenador Geral do VIII EIPL

¿QUÉ ES UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA?

Alejandra Reguera

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Hace tiempo nos acecha una pregunta... “¿qué es una política lingüística?” La voluntad de definir esa expresión nos propulsa a buscar algún recorrido teórico aceptable, alguna salida posible. Nuestra expectativa es superar este espacio de ignorancia al tiempo que relevar cuáles son las nociones representativas de este heterogéneo campo disciplinar.

Partimos de la noción de política entendida como aquella acción que se ejerce en el medio social para producir cambios o mejoras y así, intentando una secuencia -sin duda azarosa- nos acercamos al dominio de la glotopolítica. La glotopolítica fue definida como los diversos enfoques que una sociedad posee acerca de la acción sobre el lenguaje, enfoques de los cuales esa sociedad puede ser consciente o no (Guespin y Marcellesi, 1986). Acción sobre el lenguaje, ese es el pivote del que se van a desprender diferentes directrices dentro del terreno de la política lingüística. Esa noción de glotopolítica, definida hace más de tres décadas, no pretendía reemplazar a lo que se entendía por aquel entonces como política lingüística o planificación lingüística, sino que con este neologismo los autores organizaron en cierta medida los estudios referidos a este campo en crecimiento, cuya presencia progresiva es notoria. Desde esa perspectiva, la justificación profunda de la glotopolítica no consistía en el alineamiento de prácticas lingüísticas o sociales sobre un ideal abstracto de lengua o de sociedad, sino que significaba el desarrollo de la personalidad social (Guespin y Marcellesi, 1986), porque es al conjunto social al que los investigadores atribuían la incidencia en las decisiones de cambio sobre las lenguas, vale decir a la sociedad, los gobiernos, los grupos, las instituciones, los medios: todos ellos son los que operan cambios en las lenguas.

La política lingüística (PL) es la suma de elecciones lingüísticas, generalmente aceptadas por la comunidad, elecciones hechas consciente o inconscientemente, siempre que exista la posibilidad de elección permitida por la variación (Spolsky, 2006). En este enfoque, la política lingüística puede ser dividida en tres componentes distintivos, relacionados con la práctica, las creencias y la administración lingüística. Spolsky (2006) sostiene que: (a) la PL es el lenguaje en la práctica, son las elecciones posibles y significativas llevadas a cabo por la comunidad. (b) La PL se asienta en las creencias de la comunidad sobre el lenguaje y en el valor de las variedades de la lengua (por ejemplo, el principio de corrección de la lengua). (c) La PL es la administración del lenguaje, es decir, todo intento de un

individuo o institución que tiene (o declara tener) autoridad sobre otro individuo o grupo para modificar las prácticas o creencias del lenguaje de ese individuo o grupo.

En la perspectiva de Behares (2015) siempre que se hable de las tradiciones académicas y técnico-profesionales de políticas lingüísticas es justo reconocer dos espacios: por un lado se encuentran las acciones deliberadas de los estados, los gobiernos y otros agentes de decisión sobre las lenguas y por otro lado se agrupan aquellas disciplinas que se ocupan de la vida social de las lenguas y del lenguaje como devenires ideológicos derivados de relaciones de poder y hegemonía. En su trabajo, el investigador desarrolla una serie de consideraciones en torno a posibles definiciones, opacidades conceptuales y problemas de instrumentación en el campo de los derechos lingüísticos; establece las necesarias conexiones entre estos y la realidad de la exclusión social y afirma que es en el ámbito de las políticas públicas donde esas asimetrías deben ser consideradas, atenuadas o subsanadas (Behares, 2015).

Surgida a partir de problemas lingüísticos concretos que era necesario resolver, la intervención en asuntos de lenguaje fue concebida inicialmente como una planificación de acciones que atendían tanto a aspectos lingüísticos (la dotación de una grafía lingüística, la elaboración de gramáticas y diccionarios, la innovación léxica) así como a aspectos políticos (determinación de una lengua o variedad para usos oficiales, educativos, institucionales o elección de una lengua o variedad como símbolo del estado-nación, etc.), (Blanco, 2005).

El concepto de ‘política’, en su sentido más amplio refiere a la totalidad de la actuación social que emerge ineludible, explícitamente o no, en el marco de instituciones o no, haciendo que las prácticas sociales de reflexión e intervención sobre el lenguaje se constituyan en prácticas políticas. Así fueron acuñados sintagmas tales como *políticas del lenguaje*, *políticas lingüísticas* o *glotopolítica*, apuntando a la dimensión ideológica y a la dimensión política como relevantes en cualquier ordenamiento lingüístico, sin desconocer la necesaria participación de una instancia de poder (estatal, nacional, regional, supranacional, etc.) que da legitimidad a esas dimensiones implicadas. La política lingüística debe considerarse como parte de la práctica sociopolítica general sin que se pueda limitar de modo arbitrario a determinadas instituciones oficiales ni dejar de lado otras fuerzas sociales, no institucionalizadas ni gubernamentales, o sin reconocimiento formal (Blanco, 2005). En esa línea se inscribe la adopción del prefijo griego para acuñar la denominación *glotopolítica* en el sentido de cubrir todas las posibilidades estrictamente lingüísticas en las que se manifiesta la diversidad y privilegiar la postulación teórica de que «todas las acciones sobre el lenguaje participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder» (Narvaja de Arnoux, 2001).

Al hablar de planificación lingüística se remite a elementos que se mueven dentro de un círculo de retroalimentación: si la planificación lingüística surge de la voz del pueblo, siempre está influida por las opiniones y acciones de los líderes del poder, todo lo cual a su vez da lugar generalmente a nuevos conflictos y polémicas (Strubell citado en Streicher-Arseneault, 2007), o sea que los cambios lingüísticos se dan por la confluencia de distintos actores como los dirigentes y la ciudadanía. En cualquier caso, a partir del momento en el que es necesario legislar para asegurar el mantenimiento de una lengua, la relación entre los dirigentes y la población es decisiva, lo cual es un factor crucial para el logro de una planificación lingüística (Streicher-Arseneault, 2007). Sabemos que el primer impulso de cambio lingüístico radica en la voluntad social, esa certeza la obtuvimos al estudiar a Coseriu (1982), quien define al cambio lingüístico como ese dinamismo continuo que garantiza la evolución de las lenguas.

Hay juegos del poder en el establecimiento de políticas y de leyes políticas. Asimismo, si existen varios matices de la expresión ‘política lingüística’, todas concuerdan en el hecho de que la planificación lingüística implica relaciones de dominación y de subordinación entre las lenguas y sus comunidades. Los cambios lingüísticos y las políticas lingüísticas que traen son a menudo la traducción de transformaciones sociales mucho más profundas (Calvet citado en Streicher-Arseneault, 2007). Cabe hacer una distinción entre política y ley lingüística: efectivamente, debemos considerar que una política lingüística puede ser únicamente declarativa, pero puede también traducirse en una legislación lingüística (por ejemplo, cuando son establecidos los límites y reglamentos de usos de una o varias lenguas en un determinado territorio). Una comunidad puede tener una política lingüística que se asemeja a un ideal de conducta, aunque no exista necesariamente una ley que respalde ese ideal de conducta (Streicher-Arseneault, 2007).

Con el propósito de centrar el debate académico en aquello que creemos constituyen las políticas lingüísticas, vamos a hacer énfasis en los marcos temáticos que el NEPI definió en sus inicios. El núcleo considera políticas lingüísticas lo relativo a: aspectos teóricos de la investigación en políticas lingüísticas, en el marco de la interdisciplina; PL en relación con las lenguas y variedades lingüísticas; procesos sociolingüísticos y político-lingüísticos de contacto y conflicto entre lenguas; legislaciones supraestatales, nacionales y regionales; las relaciones entre el impulso neocolonial, el mercado cultural, el bilingüismo y las políticas lingüísticas regionales; la dimensión ideológica de las políticas lingüísticas; los derechos lingüísticos; el lenguaje y las lenguas en los ámbitos educativos de los distintos niveles. Estos ejes son estructurantes de las investigaciones llevadas a cabo y organizan los interrogantes surgidos en el trabajo sistemático de los equipos que pertenecen al núcleo.

Si pudiéramos darle un orden a la encrucijada siempre en tensión de intereses, pulsiones, prioridades y embates, las primeras políticas a atender deberían ser las de disciplinas que se ocupan de grupos minoritarios, sin desconocer por cierto que los lineamientos generales en el campo de la glotopolítica deban ser resueltos estratégicamente. Algunos ejemplos representativos de estudios recientes son las investigaciones publicadas en el último número de la edición hemerográfica digital del NEPI (2016), donde un arco relevante de investigadores pertenecientes a universidades de Brasil, Uruguay y Argentina se ocuparon de las lenguas de señas y su relación con la pedagogía, la representación de los alumnos comprendidos en la nueva educación en Brasil, tal como lo analiza Ferrari Giordani (UFRGS). Otra posibilidad de conocer, en ese marco, cómo concebía Alexander Graham Bell a la persona sorda o hipoacúsica, está claramente planteado por Morena da Silva Patriota (Instituto Federal do Paraná) y Regina Souza (UNICAMP). Así también, podemos comprender más cabalmente las políticas de educación bilingüe para sordos en el contexto de la educación inclusiva brasileña (de Lunardi- Lazzarin y Zavacki Morais, UFSM). Otros artículos se ocupan de la lengua nheengatu en la construcción de la identidad indígena, de Cintra Martins (UFSCAR); la influencia de la situación lingüística de Haití en el proceso de aprendizaje lingüístico, de Cazeneuve y Ribeiro Nascimento (UNICAMP); las políticas lingüísticas en la enseñanza superior, de Blezio (UdelaR); la enseñanza de la lengua en la generalización de la educación secundaria uruguaya en 1912, de Manzione Patrón (UdelaR); las prácticas de lectura y escritura en el ciclo de alfabetización, de Martins de Freitas Millani, Fleck dos Santos y Pires Vargas Bolzan (UFSM); el plurilingüismo en la escuela y la formación docente en Argentina, de Silvana Marchiaro y Cecilia Pérez (UNC); el portugués como lengua oficial en Macau y Timor- Leste, de Sérgio Pereira Antunes (USP); la intercomprensión en lenguas germánicas en el contexto hispanohablante argentino, de Wilke y Lauría de Gentile (UNC); la retórica y la figuración en la escritura en el marco de un programa universitario de alfabetización académica, de Liliana Pérez y Patricia Rogieri (UNR).¹ Por último, -también publicada en la edición hemerográfica sobre políticas lingüísticas 2016- una reseña sobre una reciente edición bibliográfica nos orienta en la definición del terreno de la glotopolítica enfatizando otros abordajes: el aprendizaje y reconocimiento de las lenguas de la región del cono sur, la necesidad de un bilingüismo portugués/español, el guaraní en Paraguay y su presencia en los países del Mercosur, la diversidad lingüística considerando lenguas indígenas y de inmigración, las políticas de enseñanza de español en el Caribe, la literatura como creadora de imaginarios de diferentes culturas y desplazamientos entre estas, la escritura universitaria y, por último, la norma lingüística en los espacios hispanohablantes y lusohablantes (Rubio Scola, 2016). Se puede observar la gran multiplicidad de estudios, enfoques y acercamientos que atraviesan ese campo heterogéneo que pretendíamos definir.

¹ Los trabajos están disponibles en el enlace del Portal de Revistas, UNC, OJS, RDPL: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/issue/view/1321/showToc>.

En suma, lo que cree la gente acerca de las acciones políticas que deben ser impuestas sobre el lenguaje es política lingüística. Las decisiones y elecciones que van conformando el campo de cómo deben ser dichas las cosas es política lingüística. Las lenguas cambian por iniciativa de las comunidades y eso es política lingüística. Cuando los cambios lingüísticos son legislados, estamos ante una política lingüística. El ideal de expresiones lingüísticas admitidas por una comunidad, aunque no esté reglamentado, es política lingüística. Hay aún muchos recorridos por hacer, fronteras desconocidas, pero todos los trayectos dan cuenta de algo que nos reconoce y que precisa, a su vez, imperiosamente ser reconocido. Puede ser imperfecta la pregunta “¿qué es una política lingüística?” y sin duda es imperfecta la respuesta tentativa, pero como inicio de algún probable acuerdo quise ponerlo a consideración de ustedes, investigadores de políticas lingüísticas. Acción política sobre el lenguaje, eso es política lingüística.

Referencias

- Arnoux, E. (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Primer simposio en la maestría en ciencia del lenguaje*. SP Joaquín V. González.
- Behares, L. (2015) Políticas lingüísticas, derechos lingüísticos y políticas de inclusión social. Análisis de sus interacciones y de sus especificidades. En Reguera, A. (comp.). *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, NE-PI-AUGM-UNC (59-79)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Blanco, M. (2005). Políticas lingüísticas, planificación idiomática, glotopolítica: trayecto por modelos de acción sobre las lenguas. *Cuadernos del Sur, Letras*, n° 35-36.
- Coseriu, E. (1982). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Guespin, L. et Marcellesi, J. (1986). Por la glotopolítica. *Langages*, n° 83, 5-34.
- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (comp.), (2001) *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Rubio Scola, V. (2016). Un encuentro glotopolítico sudamericano: reseña de Arnoux y Lauría (Comp.), *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. En *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Año 8, Volumen 8, 209- 215.
- Spolsky, B. (2006). Prolegómeno a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüístico para el siglo XXI. En Terborg, R. y García Landa, L.(comp.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI (59-76)*. México: Universidad Nacional autónoma de México.
- Streicher-Arseneault, V. (2007). Las políticas lingüísticas y la enseñanza de las lenguas nacionales en Quebec y Cataluña. *Tinkuy*, n° 5, 25-40.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

PROBLEMATIZAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Nathalia Müller Camozzato

Sara Farias da Silva (Capes)

Cristine Gorski Severo (CNPq)

Universidade Federal de Santa Catarina

Neste texto defendemos uma articulação necessária entre o campo das políticas linguísticas com outras perspectivas teóricas, como a filosofia política, a antropologia, a história oral e as relações internacionais. Reconhecemos que as línguas operam a serviço de uma série de elementos ideológicos, como: o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico-metodológico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico, o neoliberalismo científico, os projetos religiosos, entre outros (Mignolo 2005; Severo e Makoni, 2015). Esse emaranhado ideológico exige uma compreensão interdisciplinar e crítica a respeito do modo como as línguas são discursivizadas a serviço de projetos políticos variados. Assumimos que as políticas envolvendo as línguas não devem ser vistas de maneira isolada, técnica e instrumental, em que as línguas são tidas como elementos abstratos e neutros e as políticas são vistas como diferentes etapas de um processo administrativo de gestão. Diferentemente, trata-se de considerar as diferentes maneiras como as línguas integram dispositivos políticos e estratégicos que são complexos e relacionais. A política, nesse caso, não é sinônimo de “gestão”, mas vista como o exercício da pluralidade (linguístico-discursiva e cultural) em um espaço público compartilhado (Arendt, 2005).

Evidenciamos que as línguas, por vezes, estão a reboque de projetos nacionalistas e culturais que visam construir representações sobre o que conta como “povo”, “popular” e “cultura”, como é o caso das políticas culturais e educacionais na Era Vargas, conforme brevemente descrito nesse texto. Outras vezes, as línguas assumem um papel político protagonista em políticas estatais, como é o caso das políticas de imigração para o Quebec em que o processo de domínio da língua francesa é paralelo a um processo de constituição de uma identidade quebequense. Nesse texto, apresentamos duas situações diferentes para ilustrar a necessidade de uma articulação teórico-metodológica mais alargada para se compreender a dinâmica política envolvendo as línguas em projetos políticos específicos. Abordamos (i) o papel do dispositivo da oralidade como recurso político de inclusão de certos sujeitos e de exclusão de outros na Era Vargas brasileira, paralelamente à uma política educativa atrelada à emergência da radiofusão; (ii) a correlação entre políticas de imigração e políticas linguísticas, evidenciando uma complexa articulação entre poder, identidade e língua.

1 Políticas Linguísticas e Oralidade: exclusões e discursivizações

A tentativa de acercar-se do que é próprio da oralidade representa um desafio para o campo disciplinar da linguística e, particularmente para as políticas linguísticas, a partir de uma postura crítica. No caso da linguística, contemplar a sonoridade da língua demanda que sejam suplantadas abordagens mais tradicionais, que tomam o som (fonema) em função da diferença ou da escrita (grafema). No caso das políticas linguísticas, o elemento da oralidade importa pela sorte de questões que instaura acarreta: se a oralidade da língua, termo que desliza para a noção de vocalidade (CAVARERO, 2011), não pode ser apreendida a partir de uma lógica semiótica (FLORES, 2016); a questão torna-se como proceder a uma aproximação com o elemento oral da linguagem, elemento tão determinante em uma política da língua? Tal questionamento reverbera em outras questões, muitas vezes paradoxais, por exemplo: como dizer o extralinguístico? Como conceituar o extraconceitual? (CAVARERO, 2011).

Alternativas possíveis de aproximação da oralidade dizem respeito à tentativa de apreendê-la na ordem do acontecimento ou da performance (ZUMTHOR, 1993; 2005; 2010; FINNEGAN, 2008); ou mobilizando-se sentidos simbólicos e locais perpetuados pela oralidade, como fazem alguns africanistas e teóricos dos estudos culturais (HALL, 2003; DIAGNE, 2012; MUDIMBE, 2013; GILROY, 2001; GLISSANT, 2005). Outra alternativa viável é investigar as relações entre poder e saber, as maquinarias e os discursos que buscam extrair uma verdade da oralidade, aquilo que, a partir da noção foucaultiana de dispositivo (FOUCAULT, 1979; 1999), pode ser chamado de chamamos de dispositivo da oralidade (CAMOZZATO, 2017).

A título de exemplificação, nota-se a emergência do dispositivo da oralidade em um momento histórico no Brasil denominado Era Vargas; momento em que uma saturação de discursos e práticas enredou a oralidade, paralelamente às políticas da radiodifusão ocupadas com uma unificação e planificação da oralidade da língua, e de um campo chamado Música Popular Brasileira. Tratou-se de um período que respondia aos ideários modernistas (notadamente, Mario de Andrade e Villa-Lobos) que concebiam a música como uma aglutinadora da nação, capaz de interpelar uma espécie de êxtase cívico nos cidadãos.

A inscrição da oralidade no eixo poder e saber do Estado brasileiro materializou-se na tentativa de normalização da oralidade do português brasileiro, endossada pelo *I Congresso da Língua Nacional Cantada*, realizado pelo Governo de São Paulo, entre 7 e 14 de julho de 1937 e tendo como protagonista Mário de Andrade. O evento visava um estudo das oralidades regionais no Brasil e, ainda, a reformulação da enunciação de cantores/as e atores/atrizes, questionando a influência europeia no cantar e no falar brasileiro, e buscan-

do uma articulação oral da língua que fosse genuinamente brasileira: “o timbre, a entoação e o caráter do nosso povo” (ANDRADE, apud ANAIS, 1938).

Importa que, naquele momento, a língua era assumida como um patrimônio nacional que teria o poder de “preservar a segurança e a unidade do país” (VELLOSO, 1987). Uma das atribuições do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em relação direta ao gabinete do presidente Getúlio Vargas, era o de exercer uma “polícia na língua”, que, fiscalizando a oralidade da radiodifusão, executava a censura a determinados formas de oralidade, visando à eliminação de gírias, usos coloquiais e formas não-padrão do idioma. Trata-se de uma criminalização dos sujeitos feita à pretexto da língua.

Normalmente, revisita-se a Era Vargas para se explicitar as políticas linguísticas em termos educacionais (as reformas no ensino remetidas a Carlos Capanema) e a interdição dos falares dos imigrantes europeus e seus descendentes. Cabe observar que a preocupação com a oralidade também constituiu políticas de Estado. As transmissões radiofônicas ofereciam para o governo Vargas a possibilidade de produção de uma “homogeneidade cultural” por meio de uma “uniformização da dicção” (VELLOSO, 1987, p.20). A política linguística confunde-se, então, com uma “polícia linguística” que incide sobre a língua, sobre a oralidade e sobre os discursos. Nesse sentido, a educação – uma das pedras de toque da Era Vargas em conjunto com a ideologia trabalhista – não se destinaria tão somente aos cidadãos; também a oralidade/vocalidade deveriam ser alvo de práticas pedagógicas, que instituíssem uma disciplina oral. Como dito por Plínio Salgado, radialista e porta-voz do governo Vargas: “Não bastam as características de uma boa voz. É preciso educá-la” (CULTURA, n. 6, 1941, p. 93).

Nesse sentido, a cartografia de um dispositivo da oralidade dá a ver a preocupação na definição e planificação de uma unidade na oralidade brasileira como forma de estratégia política nacionalista, interceptando-se oralidade, política linguística, relações de poder e saber e nacionalismo. Advoga-se, portanto, que a oralidade é um tema pertinente para as políticas linguísticas não apenas em termos fonéticos/fonológicos, mas em termos discursivos e, sobretudo, por exigir uma concepção teórico-metodológica que extrapole os limites linguísticos de forma a integrar os sentidos de oralidade e de práticas orais –em diálogo com a história oral, musicologia, etno-musicologia, antropologia da voz, etc. – no âmbito das pesquisas.

2 Políticas Linguísticas e Políticas de Imigração: conexões políticas

Para Calvet (2007), a política linguística e o planejamento linguístico seriam um binômio, ou seja, duas etapas distintas, mas que estariam interligadas. A política linguística é

responsável pelas grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade, ao passo que o planejamento linguístico diz respeito à implementação dessas decisões na sociedade. Assumimos que é necessário admitir que esse campo de conhecimento considera a língua a serviço de um poder político econômico, social e cultural e não apenas como um *corpus* estruturado de códigos linguísticos em prol de uma oficialização dentro de uma nova Nação. Reconhecemos que o campo das políticas linguísticas deve estar atrelado a outras áreas do conhecimento, como a filosofia política e as relações internacionais, evidenciando a maneira como as línguas operam a reboque de outras políticas, constituindo uma rede complexa de relações.

No caso da presente discussão, assumimos que as políticas de imigração no Quebec assumem as políticas linguísticas envolvendo o francês como seu carro-chefe. Assim, uma compreensão das políticas que envolvem os longos e penosos processos de imigração exige uma compreensão da maneira como a língua francesa é posta em debate e utilizada como signo político, identitário e cultural.

O Quebec, província francófona pertencente ao Canadá, é uma referência no que diz respeito às políticas linguísticas (CALVET, 2007), pois, mesmo estando localizada dentro de um território majoritariamente anglófono, após a década de 1960, com a *Révolution Tranquille*¹, consolidam-se as demandas de um povo que se reconhece como *québécois*², tornando o francês sua língua oficial (BOUCHARD, 2001; REY, 2008). A principal peça linguística que fundamenta essa conquista político-linguística no Quebec é *La Charte de La Langue Française*³ – A Carta da Língua Francesa – (MARTEL; PÂQUET, 2010), também conhecida como *La Loi 101* – Lei 101 –, adotada em 1977 na sociedade quebequense e pela Federação Canadense. Segundo Calvet (2007), o componente essencial do poder do Estado para impor determinadas situações linguísticas é a lei, pois, segundo o autor, não existe planejamento linguístico sem suporte judiciário. Ao ser implementada na Província do Quebec, a Lei 101 fez do francês a língua do Estado e da lei, assim como a língua comum e habitual do i) trabalho, ii) do ensino, iii) dos meios de comunicação e iv) do comércio e dos negócios.

¹ A *Révolution Tranquille* foi um período de rápidas mudanças nas esferas públicas, jurídicas e oficiais vividas pela Província do Quebec na década de 1960. Nesse período, ocorreu também um movimento separatista do Québec em relação ao Canadá anglófono. Não houve essa separação territorial, porém, houve uma separação político-linguística que permanece atuando na sociedade quebequense e na federação canadense. Mais informações sobre a *Révolution Tranquille* em Corbo e Berthiaume (2011).

² *Québécois* é o termo utilizado para denominar quem ou aquele que vive na Província do Quebec.

³ Disponível em:

[http://www.scfp3535.com/documents/Loi_Reglements/Charte_de_la_langue_francaise_Loi-101_\(10-2010\).pdf](http://www.scfp3535.com/documents/Loi_Reglements/Charte_de_la_langue_francaise_Loi-101_(10-2010).pdf).

O surgimento da *Nation du Québec* (1974), pode ser pensada a partir da ideia de uma “comunidade política imaginada”, conforme teoriza Benedict Anderson (1983). Para o autor:

[Uma nação é] imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais se conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles. (ANDERSON, 1983, p. 33).

Pensar o Quebec como uma “nação imaginada” é compreender que existiu uma trama de discursos políticos que teceram ou “imaginaram” uma nova reconfiguração geopolítica para este território. Portanto, ainda conforme Anderson (1983), esta nação é “imaginada” ou construída enquanto “um sistema classificatório que define as relações entre o Estado e seus membros e estes entre si”, e, ainda possibilita considerar a língua e o território enquanto uma categoria que sustenta um sentimento de pertencimento e lealdade entre os membros desta Nação. A expressão *La Fierté Québécoise – O Orgulho Quebequense* – naquela sociedade é um exemplo de como a língua esteve a serviço desta categoria de pertencimento e lealdade. Essa expressão revela toda uma tessitura construída ou “imaginada” na trama política discursiva quebequense. Através dos discursos orais e escritos da elite intelectual francófona e da imprensa, o imaginário coletivo quebequense é fomentado, retratado, contado e (re)contado, pois, ainda conforme o autor, é através da imprensa que o “sentimento de nacionalismo” é experienciado.

Diante da nova conjuntura político-linguística que o Quebec assume, após a oficialização do francês nas esferas públicas, no Estado e na lei, muitas políticas públicas foram modificadas para que o “francês fosse protegido e preservado” (MARTEL; PÂQUET, 2010) nesta sociedade. Segundo Poirier (2016), a língua tem um papel importante na coesão social, pois, quando vários conjuntos linguísticos coexistem sobre o mesmo território, a língua comum serve ao encontro social de todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças e de sua língua materna. Esta concepção de língua para o Quebec permitiu que o francês se justificasse como a língua de integração dos imigrantes na sociedade quebequense. O Quebec, assim como o Canadá, continua apostando na imigração como principal estratégia para o seu crescimento demográfico e socioeconômico. Essa aposta é comum na maioria dos países ditos desenvolvidos e que são afetados pelo baixo crescimento natural da população (MONNOT, 2012). Para Gomes (2005), é comum que os estudos sobre imigração priorizem, como base de análise, questões mais voltadas para a demografia, economia e fatores sociais e culturais. Contudo, o Quebec apresenta um fator a mais em sua política de imigração que motiva a escrita desta pesquisa: o fator político-linguístico.

Com o intuito de verificar esse processo de imigração coordenado pelas Políticas Linguísticas do Quebec, podemos mencionar, brevemente, a situação da comunidade brasileira residente na cidade de Montreal. Além de ter sido o principal território no duelo político-linguístico entre o francês e o inglês, Montreal é a cidade que mais recebe imigrantes e que apresenta uma maior demanda de mão de obra qualificada na Província do Quebec (JOURNET, 2016). Essa comunidade tem sido alvo de políticas de imigração que colocam uma série de exigências a esses sujeitos, evidenciando uma articulação estreita entre um projeto de torna-se cidadão quebequense com um projeto de domínio da língua francesa. Nesse processo, a assunção de uma dada língua – construída de maneira política – é correlata à inscrição dos indivíduos em dados modos de subjetivação.

Referências

- ANAIS do I Congresso da Língua Nacional Canta. Departamento de Cultura do Governo do Estado de São Paulo, 1938.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, [1983].
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BERTHIAUME, Guy, CORBO, Claude; MONTREUIL, Sophie. *Histoires d'immigrations au Québec*. Québec: Presse Universitaire du Québec, 2014.
- BOUCHARD, G. *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde*. Québec: Éditions du Boréal, 2001.
- BROWN. C. *Histoire Générale du Canada*. Québec: Éditions du Boréal, 1990.
- CALVET, Louis-Jean 2007. *As Políticas Lingüísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola.
- CAVARERO, A. *Vozes Plurais – Filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- CAMOZZATO, Nathalia Müller. *O Samba em Pessoa – Aracy de Almeida e o Dispositivo da Oralidade*. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2017.
- CORBO, Claude; BERTHIAUME, Guy. *La Révolution Tranquille en Héritage*. Quebec: Éditions du Boréal, 2011.
- CULTURA Política: revista mensal de estudos brasileiros. Rio de Janeiro: [s.n.], 1941-1945. In: Hemeroteca, Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/cultura-politica/163538>. Acesso em: Set. 2016.

- DIAGNE, M. Lógica do Escrito, Lógica do Oral: Conflito no centro do arquivo. In: A Produção do Saber na África Contemporânea. HOUNTONDJI, P.J. (Org.). Luanda: Edições Pedagogo. 2012.
- FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In: *Palavra Cantada – Ensaio sobre Poesia, Música e Voz*. MATTOS, C.N.; TRAVASSOS, E.; MEDEIROS, F.T (Org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- FLORES, Valdir do Nascimento. O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.50, n. espe. (supl.). dez. 2015, s90-s95.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *História da Sexualidade I, A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. Ed. 34: São Paulo, 2001.
- GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma Poética da Diversidade*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- GOMES, Charles P. Os estudos de imigração: sobre algumas implicações políticas do método In: POVOA NETO, H.; FERREIRA, A. P. *Cruzando fronteiras disciplinares: panorama dos estudos migratórios*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2005.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília. 2003.
- JOURNET, P. Immigration: Montréal, il y a un problème. *La Presse*. Montreal/Quebec, 10 dez. 2016. Disponível em: <http://www.lapresse.ca/debats/201612/07/01-5048993-immigration-montreal-il-y-a-un-probleme.php>. Acesso em: 4 jan. 2017.
- KULAITIS, Fernando. *Imigração e fait français: processo e percurso migratório de brasileiros para a Província do Québec (Canadá), 1990-2012*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2013.
- MARTEL, M.; PÂQUET, M. *Langue et Politique au Canada et au Québec: une synthèse historique*. Quebec: Éditions du Boréal, 2010.
- MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2005.
- MONNOT, L. *La politique de sélection des immigrants du Québec*. Quebec: Éditions Hurtubise, 2012.
- MUDIMBE, V. Y. A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.
- POIRIER, É. *La Charte de La Langue Française*. Quebec. Ed. Septentrion, 2016.
- REY, Alain. *Le français. Une langue qui défie les siècles*. Paris: Découvertes Gallimard, 2008.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. *Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica*. Coleção Linguística. v.5. Florianópolis: Insular, 2015.

VELLOSO, Mônica Pimentel. *Os Intelectuais e a Política Cultural do Estado Novo*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil: Rio de Janeiro, 1987.

ZUMTHOR, Paul. *A Letra e a Voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Escritura e Nomadismo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

_____. *Introdução à Poesia Oral*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Gilvan Müller de Oliveira

Alex Sandro Beckhauser

Júlia Costa Mendes

Universidade Federal de Santa Catarina

Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus

Instituto Federal de Santa Catarina

Resumo: Este texto pretende caracterizar e discutir a área de *Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior (PPLICES)* e fazer uma caracterização inicial sobre a situação da língua portuguesa neste âmbito de uso, tentando contribuir para uma compreensão estratégica do seu papel nas políticas de internacionalização da produção científica e da educação superior, ora em curso.

Palavras-chave: Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior (PPLICES); Política Linguística.

I. Introdução: A importância estratégica da PPLICES

Um campo estratégico que tem merecido atenção crescente em política linguística diz respeito à questão da *Política e Planejamento Linguístico na Ciência e na Educação Superior (PPLICES)*, em inglês, *Language Policy and Planning in Science and Higher Education - LPP in SHE*).

A importância desta área está ligada a quatro fatores inter-relacionados:

- 1) C&T tornou-se um dos principais fatores de crescimento e ganho no capitalismo contemporâneo, seja pelo aumento da produtividade, seja pela substituição tecnológica - via obsolescência programada - que obriga os mercados a constantemente se refazerem em busca da aquisição das últimas versões das mercadorias disponibilizadas. Isso implica em valor geopolítico crescente para a produção de C&T, a tal ponto que em breve as empresas de TIC ultrapassarão em valor geopolítico as grandes empresas de petróleo, isto é, as que atuam no gargalo da energia [A ciência é o motor].
- 2) A produção no capitalismo tardio, ou *lean production* (MARAZZI, 2009), bem como o consumo, são altamente dependentes da comunicação e conseqüentemente da(s) língua(s). Produção e consumo são *linguointensivos* (*language intensive*). As línguas (e o multilinguismo) podem ser entendidas,

nesse enquadre, como fatores de produção (OLIVEIRA, 2009) [A língua como fator de produção].

- 3) A mercadoria nesta Sociedade do Conhecimento ou da Informação passa a ser crescentemente imaterial e portanto digitalizável, pois é isso que garante a sua imediata transmissibilidade, praticamente sem custos, alcançando variadíssimos mercados em todo o mundo. Isso exige a *localização* dos produtos, isto é, a sua adaptação aos diferentes mercados e força, portanto, a *deslocalização* da produção, isto é, a sua internacionalização [A internacionalização exige multilinguismo].
- 4) Sendo a universidade a principal ou uma das principais unidades de produção de C&T no capitalismo contemporâneo, e que passa a dar crescente atenção à pesquisa e integrá-la cada vez mais fortemente com o ensino, é natural que na universidade se sinta de modo muito forte a necessidade de definir estratégias para uma participação ampliada nos “mercados da ciência”, o que num primeiro momento também para o Brasil a pauta da internacionalização [O papel da universidade na ciência internacionalizada].

Como a produção de C&T implica crescentemente em redes (de colaboração, mas não só) ampliadas, a área de PPLICES analisará a relação entre as línguas e a produção/consumo de C&T, isto é, as características do multilinguismo no ambiente hierarquizado e geopoliticamente competitivo que de um lado tem um interesse máximo em *internacionalização*, e por outro tem um interesse máximo em atender às necessidades específicas de cada mercado, ou seja, um máximo em *customização*.

PPLICES parte da ideia, portanto, de uma *sociolinguística de âmbitos de uso específicos*, voltada ao planejamento de setores específicos de produção, seja em nível nacional ou por língua (ou por fonia).

Permite ainda, através do entendimento das *Políticas Epistemológicas*, elaborar uma crítica ao papel da ciência e da universidade como mera engrenagem produtiva do capitalismo, permitindo, ao contrário, que a ciência surja como *primus inter pares* de uma Ecologia de Saberes (SANTOS, 2007) e que possa estar a serviço de projetos nacionais e de projetos emancipatórios. Assim, PPLICES pode desvelar aspectos ideológicos na ancoragem das atuais políticas linguísticas de internacionalização e apresentar alternativas.

Este artigo, como uma primeira aproximação ao tema, abordará brevemente o principal e tradicional *topos* da área, o da dominância do inglês como língua da ciência, e trará alguns dados que nos ajudarão a iniciar uma reflexão sobre as características da C&T produzida em português. Apresentará um primeiro levantamento sobre universidades de língua portuguesa e uma reflexão sobre os usos multilíngues na publicação de revistas científicas brasileiras.

Rainer Enrique Hamel foi um dos primeiros autores a se debruçar sobre a questão na América Latina. O autor relatou, em uma palestra proferida na Islândia em 2013, que perguntou à plateia quantas revistas acadêmicas supunham haver no Brasil. Segundo ele, nenhuma resposta ultrapassou o número de 200 revistas, de modo que causou surpresa o dado de que havia 5.986 revistas registradas nos órgãos oficiais do país no ano de 2004 (HAMEL; LÓPEZ; CARVALHAL, 2016, p. 1-2).

Este caso serve para ilustrar a invisibilização do conhecimento que é produzido e circula em língua portuguesa e, supostamente, em outras línguas de mesmo âmbito, que não o inglês. Suas bases, convém observar, se assentam em questões de ordem política e global. É importante que cientistas e instituições tenham claro que essa invisibilização é produto de uma ideologia hegemônica:

What is at stake when such skewed images coagulate into rock-solid beliefs within prevailing international knowledge systems? It means that very powerful dominant ideologies are at work that are able to completely wipe out whole continents as being irrelevant in science and in higher education, or in many other fields” (HAMEL; LÓPEZ; CARVALHAL, 2016, p. 2).

As políticas linguísticas realizadas pelas universidades (inclusive a ausência de política explícita, que Calvet (2007) chama de *‘politique linguistique par default’*), são instrumentos importantes para a construção do projeto de universidade que queremos, como ensina López:

En otro sentido, los nuevos paradigmas que se plantea el mundo contemporáneo (...) colocan a las universidades de la región en una verdadera encrucijada, donde tendrán que elegir entre servir a los intereses del gran capital o a los intereses del pueblo humilde, entre dejarse aplastar por la secuela de transformaciones en que está inmerso el mundo, convirtiéndose en razón instrumental de éste, o situándose como conciencia crítica de su tiempo para encabezar las transformaciones en bien de sus pueblos (LÓPEZ, 2005, p. 230).

Diante dessa realidade, torna-se necessário que as instituições de educação superior, de produção e circulação do conhecimento científico, como as universidades, adotem uma política linguística que explicithe os seus objetivos e sua posição epistemológica e ideológica, deixando claro que línguas pretendem promover e com que fins. Igualmente fundamental é que haja um planejamento linguístico, um conjunto de ações que sirvam de meio de implementação da política. O que se tem observado atualmente é que a ausência de um posicionamento sobre o assunto equivale à filiação à ideologia dominante que naturaliza o “inglês como língua da ciência”, ainda que o resultado possa ser a invisibilização do

conhecimento que é produzido e circula em outras línguas e uma subordinação perniciosa a modelos e objetivos que corroem a possibilidade de um projeto emancipatório na área.

Hamel *et al.* (2016) observam que o esforço de construção do monolingüismo na ciência é um elemento importante na construção do imperialismo, pois a ciência se desterritorializa ao ser restrita a uma língua única dominante. Além disso, o fluxo de informação, quando circunscrito a uma língua, mantém-se controlável, o que é desejável num sistema em que é o domínio da comunicação (e não de territórios) que garante o imperialismo:

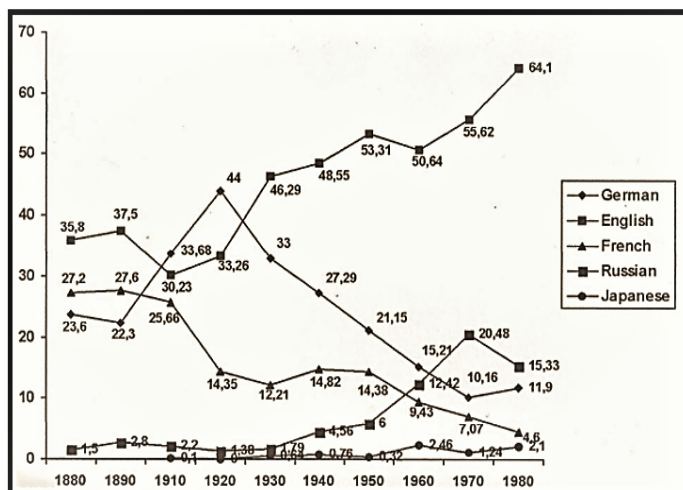
From a language politics perspective, the imposition of a new imperial order is based on the monitoring and control of the communicative shaping of world interpretations through a single language, if possible, that is capable of deterritorialising these unified interpretations in order to control flows of knowledge and information in ways that function independently from interpretations coined in the national languages. [...] Scientific developments that escape imperial control need to be made invisible or marginalised from the core of scientific relevance, as is the case of Brazil whose scientific literature is simply wiped out on the dominant radar of the empire (HAMEL; LÓPEZ; CARVALHAL, 2016, p. 3).

Podemos observar, no contexto destas discussões, o crescimento do interesse, em universidades da América Latina por definir políticas linguísticas institucionais (e nacionais) que promovam o reconhecimento global da ciência produzida nas línguas locais, quebrando assim o paradigma da hegemonia, em grande parte ideológico, da língua inglesa na ciência fazendo das instituições ambientes multilíngues (HÉLOT; MEJÍA, 2008).

II. A(s) língua(s) da ciência e o português

Observe-se que não estamos negando o que qualquer consulta na internet e dados nos revelam: a liderança do inglês na produção científica internacional. Após a Primeira Guerra Mundial e em especial depois da Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa conseguiu realizar uma virada científica, a ponto de desbancar línguas como o alemão e o francês, que até então gozavam de grande e eventualmente de maior prestígio no campo da produção e comunicação científica. E, ao que tudo indica, isso é resultado da evolução econômica da Inglaterra primeiro, e dos Estados Unidos da América depois (FORATTINI, 1977, p. 4).

O gráfico abaixo, derivado das pesquisas de dados coletados por Tsunoda (1983) publicados em Ulrich Amon (1998) (*apud* HAMEL, 2007), e baseado na análise das bibliografias de artigos científicos nas línguas expostas, mostra a evolução das línguas da ciência no período 1880-1980.



O gráfico mostra que o ambiente de produção científica era grandemente trilingue no final do século XIX, com um equilíbrio entre o inglês, o alemão e o francês. A produção em alemão chegou a ser dominante na década de 1910, para ser então ultrapassada pelo inglês, que não deixou de crescer como língua da ciência desde então. Note-se, ainda, um pico da importância do russo como língua da ciência, que coincide com o auge da produção da antiga União Soviética, por volta de 1970.

Nem o português nem o espanhol entraram na pesquisa acima sintetizada. No caso do português, apesar de importante língua literária com oito séculos de escrita e de ter contribuído de maneira contundente em várias áreas do conhecimento, em momentos históricos específicos, e de ter sido e ser língua de circulação de conhecimento letrado em quatro continentes, só há muito pouco tempo tem sido entendida como língua de ciência, no sentido contemporâneo do termo. Vários fatores contribuem para isso: o incipiente pequeno número de universidades e de letrados, até entrada o século XX, em sociedades tão desiguais, aristocratizantes e pouco democráticas é um dos mais importantes, juntamente com o ambiente intelectual pesadamente influenciado por dogmas católicos durante muitos séculos e com a falta de liberdade de expressão nos longos períodos ditatoriais em Portugal e no Brasil, no século XX.

No entanto, a segunda metade do século passado viu um rápido desenvolvimento do sistema universitário em língua portuguesa, seja em termos de número de instituições e estudantes, seja no campo da produção de artigos científicos. Até 1911 havia apenas uma única universidade em língua portuguesa, a de Coimbra, a segunda foi a Universidade de Lisboa, criada naquele ano, e as universidades brasileiras apenas começarão as suas

atividades na década de 1930, sendo que antes existiam cursos superiores isolados, as faculdades, em geral, na área da medicina, do direito e das engenharias.

Somente no Brasil são 2.364 universidades e 33 mil cursos, os quais são ministrados em português. Isso implica que a produção científica brasileira ganhe um destaque importante, haja vista que a política da CAPES é de disponibilizar gratuitamente a todo cidadão brasileiro e estrangeiro o conhecimento aqui produzido.

Além disso, hoje não só Brasil e Portugal têm universidades em língua portuguesa, mas quase todos os demais países e regiões de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Macau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, totalizando aproximadamente 2.532 universidades no mundo que funcionam em língua portuguesa, com aproximadamente 8.500.000 estudantes de nível superior, o que faz com que a produção científica em português esteja em quatro continentes.

Como apresenta a Revista Plataforma Macau (NEVES, s.a, n.p), no ano de 2015 a Universidade de Macau foi considerada a segunda melhor universidade lusófona - ficando atrás apenas da universidade de São Paulo - sendo uma das 400 melhores universidades do mundo, segundo o *ranking* da *Times Higher Education*. Tal posto só pode ser atribuído tendo em vista os mais de 500 artigos científicos publicados pela universidade nos últimos anos. Pode-se notar que a lusofonia tem ganhado espaço cada vez mais no mundo científico, além de conquistar importantes classificações em outros continentes, não somente na América Latina ou Europa.

Alguns países vêm adotando o inglês em vez de sua língua oficial na tentativa de conseguir fazer parte de uma ciência hegemônica e com objetivos, também, de projetar seus pesquisadores. Segundo Plaza e Bordons (2006, p. 556), até início dos anos 1980, pesquisadores espanhóis publicavam em revistas nacionais de baixa difusão internacional, utilizando a língua espanhola como principal meio de comunicação. No entanto, nas últimas décadas, observou-se um aumento no interesse de pesquisadores em revistas internacionais, as quais impõem o inglês como língua científica. De 3.382 documentos publicados a princípios dos anos daquela década, passou a 24.737 documentos coletados em 2003. A Espanha foi o segundo país na União Europeia que mais cresceu em publicações internacionais no referido período, sendo superada apenas por Portugal (PLAZA; BORDONS, 2006, p. 556).

A próxima seção procurará demonstrar como as línguas estão distribuídas nas revistas científicas brasileiras da Base de Dados Scielo.

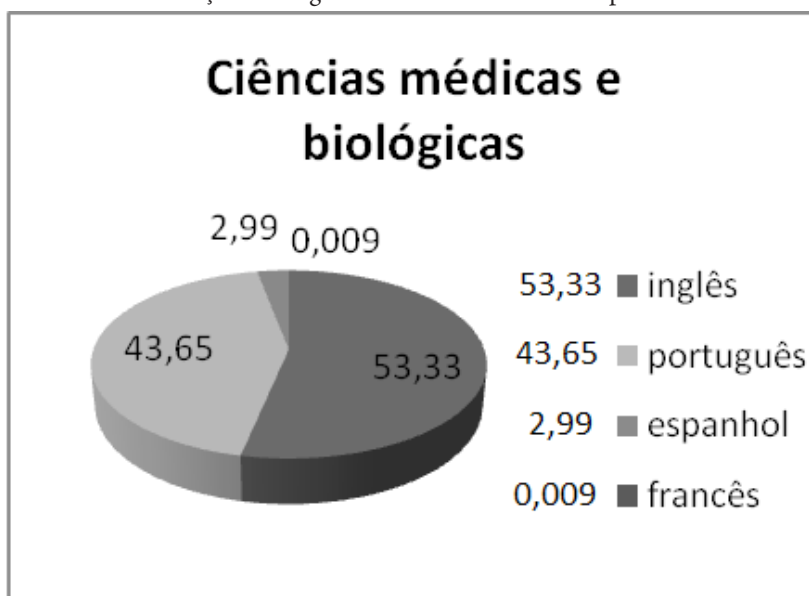
III. As línguas da ciência no Brasil: análise quantitativa das publicações de artigos

Nos próximos parágrafos, conheceremos como estão distribuídas as línguas na produção científica brasileira dos últimos dez anos. Os objetivos são: (1) verificar em que línguas os artigos estão sendo publicados; (2) verificar se há um número significativo de publicações em espanhol (3) averiguar a presença do inglês e (4) saber como as línguas estão distribuídas por áreas do conhecimento.

Todas as informações foram coletadas através da base de dados Scielo, usando como parâmetro o período de 2006 a 2016. Dividimos a coleta em três áreas do conhecimento: ciências médicas e biológicas; ciências agrárias, exatas e engenharias e, por último, ciências sociais, humanas e linguagem. É importante destacar que os números compreendem todas as revistas brasileiras cadastradas no Scielo.

Os primeiros números revelam que no período de 2006 a 2016 a distribuição das línguas se deu da seguinte maneira nas áreas de ciências médicas e biológicas:

Gráfico 1 – Distribuição das línguas nas revistas brasileiras no período de 2006-2016.

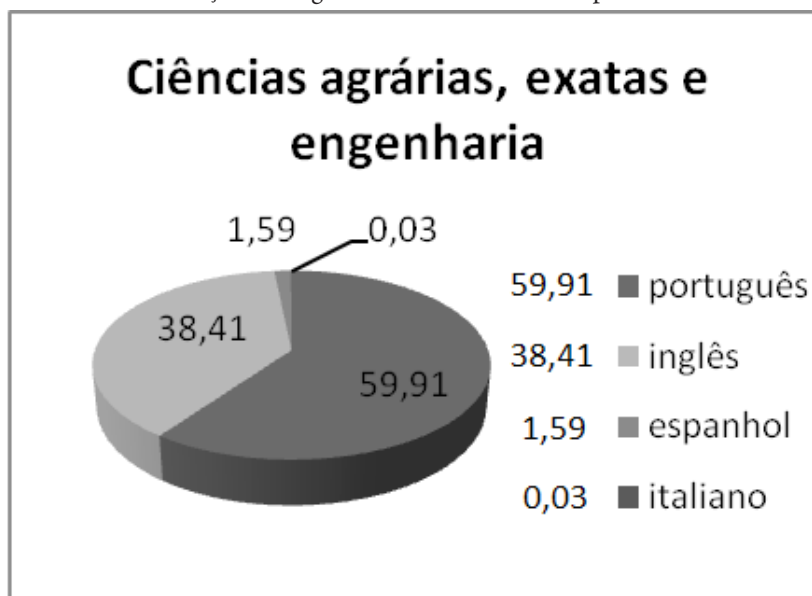


Fonte: Scielo.

O gráfico nos revela que o inglês supera o português nas ciências médicas e biológicas dos artigos publicados no Brasil. Por outro lado, a presença do espanhol é apagada com apenas 2,99% e uma quase ausência do francês.

O próximo gráfico nos mostra a distribuição das línguas nas ciências agrárias, exatas e engenharias nos 65.722 artigos publicados.

Gráfico 2 – Distribuição das línguas na ciência brasileira no período de 2006 a 2016.

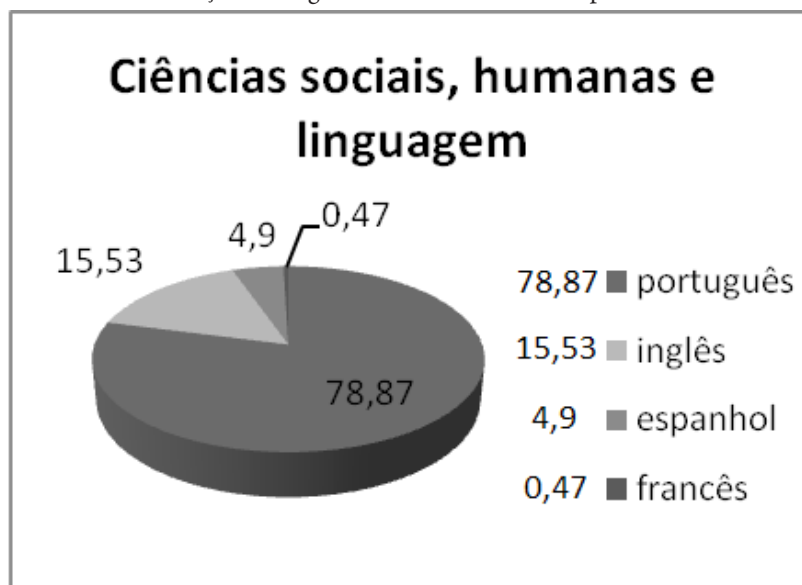


Fonte: Scielo.

Como revelado no gráfico acima, o inglês também tem um papel de destaque na nossa ciência, embora menos que o português. Interessante observar a quase ausência do espanhol com 0,96%, tornando uma língua quase obsoleta nas áreas mais exatas.

O terceiro e último gráfico da ciência brasileira diz respeito às ciências sociais, humanas e linguagem em seus 60.144 artigos publicados.

Gráfico 3 – Distribuição das línguas na ciência brasileira no período de 2006 a 2016.



Fonte: Scielo.

Esta última informação, nos mostra dados bem interessantes sobre a distribuição das línguas. Observamos a ampla vantagem das publicações em português em comparação a outras línguas. Contudo, esperaríamos que o espanhol fosse superior ao inglês tendo em vista que o conhecimento das áreas acima tende a ser superior nas línguas do país que as publicam.

Uma visão geral sobre os três gráficos nos mostra que o inglês tem uma presença muito significativa na ciência brasileira. Por outro lado, o espanhol não se vê bem representado o que fomenta a distância de duas línguas geográfica e linguisticamente próximas, como é o caso do português e espanhol. As ciências sociais, humanas e linguagem parecem contribuir para a presença de outras línguas, as quais não são representadas em outras áreas do conhecimento.

IV. Considerações Finais

Neste artigo apresentamos brevemente a questão da PPLICES e uma primeira análise do estatuto da língua portuguesa no campo da ciência. Antes que um olhar propositivo de ações e soluções, buscamos iniciar o debate sobre as políticas linguísticas para a ciência e a educação superior, tentando conhecer a visibilidade da língua portuguesa nessa esfera.

Os números e a bibliografia mostram que a produção e difusão de conhecimento em língua portuguesa permanecem, em muitos sentidos, invisibilizadas para grande parte da comunidade científica, em que resiste a noção de que a anglofonia é o espaço onde se concentra todo o conhecimento científico globalmente relevante.

Neste trabalho identificamos a necessidade de ir além na construção de política e planejamento linguístico para a promoção da diversidade linguística, inclusive como uma necessidade baseada nas agendas de promoção da igualdade e da justiça social. Por essa razão, fica evidente a necessidade de futuros estudos, nos quais se possam mapear os números das publicações em outras línguas, se há políticas linguísticas sendo adotadas em resposta a este quadro de invisibilização, e de que maneiras se podem definir políticas linguísticas voltadas ao processo de democratização do acesso ao conhecimento científico.

Referências

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Lingüísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

FORATTINI, Oswaldo Paulo. A língua franca da ciência. *Revista de Saúde Pública*. Universidade de São Paulo. v. 31, n. 1, p. 3-8, 1997.

GUESSER, Adalto. A diversidade lingüística da Internet como reação contra-hegemônica das tendências de centralização do império. *Ciência da Informação*. Brasília, v. 36, n. 1, p. 79-91, 2007.

HAMEL, Rainer Enrique. Hacia uma política plurilíngüe y multicultural. Elvira Narvaja et al. (Org.). *Políticas Lingüísticas para América Latina*. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires. p. 289-295, 1997.

HAMEL, Rainer Enrique. *El español como lengua de las ciencias frente a a globalización del inglés*. Universidad Autónoma Metropolitana: México D. F., 2005.

HAMEL, Rainer Enrique. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, n. 20, p. 53-71, 2007.

HAMEL, R. E.; LÓPEZ, E. A.; CARVALHAL, T. P. *Language policy and planning: challenges for Latin America universities*. Current Issues in Language Planning. Disponível em: <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/Hamel-Alvarez-LÓPEZ-Carvalho-2016-Language-policy-and-planning-challenges-for-Latin-American-universities.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2016.

HÉLOT, C.; MEJÍA, Anne-Marie de. *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. Multilingual Manners: Bristol, 2008.

PLAZA, L. M.; BORDONS, M. *Proyección internacional de la ciencia española*. Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007, Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona, 2006, p. 547-567.

LÓPEZ, Lino T. Borroto. La universidad latinoamericana y caribeña: los retos dei nuevo siglo Modernidad y postmodernidad: Ia universidad y los discursos. In: CORONADO, Jaime Antonio Preciado. *Anuario de la integración latinoamericana y caribeña*. Disponível em: <http://www.ieei-unesp.com.br/portal/wp-content/uploads/2011/09/La-universidad-latinoamericana-y-caribena-Lino-Lopez.pdf>. Acesso em 07 maio 2017.

MARAZZI, Christian. *O lugar das meias: a virada lingüística da economia e seus efeitos sobre a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. Tradução: Paulo Domenech Neto.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E INOVAÇÃO. *Anuário estatístico*. Cabo Verde, Praia, Abril de 2013. Disponível em: <http://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/dados-sobre-ensino-superior-de-cv/send/13-dados-do-ensino-superior-em-cv/231-anuario-estatistico-do-ensino-superior-ano-letivo-2011-12>. Acesso em 17 maio 2017.

MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. *MLA Journal Profession*, 2007 (pp. 234-245). Disponível em: <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>. Acesso em 10 maio 2017.

NEVES, P. *Universidade de Macau é a segunda melhor lusófona*. Revista Plataforma Macau. Disponível em: <http://www.plataformamacau.com/macau/universidade-de-macau-e-a-segunda-melhor-lusofona/>. Acesso em 21 maio 2017.

OLIVEIRA, Gilvan M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, v. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/bresil7.html>. Acesso em 21 maio 2017.

PAZETO, Antônio Elízio. *Educação superior em Timor-Leste: desafios da organização e da capacitação institucional*. VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/74862/t0126.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 17 maio 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, 78 | 2007, colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 22 Maio 2017. Disponível em: <http://rccs.revues.org/753>. Acesso em 21 maio 2017.

SENADO FEDERAL. Produção científica no Brasil: um salto no número de publicações. *Revista Em Discussão*: Revista de audiências públicas do Senado Federal. Ano 3, n. 12, setembro de 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/inovacao/investimento-inovacao-tecnologica-finep-pesquisadores-brasil/producao-cientifica-no-brasil-um-salto-no-numero-de-publicacoes.aspx>. Acesso em 07 maio 2017.

TEIXEIRA, José. Português, língua de ciência? In Teixeira José (ORG) *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*. Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, Braga. 2016, p. 175.

SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR (BRASIL)

Wilmar R. D'Angelis

Universidade Estadual de Campinas

Domingos B. Nobre

Universidade Federal Fluminense

Introdução

As reflexões, nesse texto, referem-se ao caso brasileiro, ou seja, à situação dos povos indígenas no Brasil.

O quadro da realidade atual brasileira, quanto ao acesso de indígenas no Ensino Superior, é muito desafiador e contraditório. Dados de inúmeras pesquisas (Cajueiro, 2008; Lima & Hoffmann, 2007; Steil, 2006; Paladino & Almeida, 2012; Lima, 2007, 2008 e 2009) vêm demonstrando que ainda há uma grande distância até se chegar a atender, com qualidade e em caráter permanente, todas as demandas por educação escolar indígena superior no país.

Numa perspectiva quantitativa, em 2011 quase 7.000 indígenas cursavam o Ensino Superior (Paladino, 2012), somando-se tanto os que cursavam licenciaturas específicas, quanto os que estudavam em cursos regulares de universidades públicas e privadas. Segundo Paladino, mais de 70 universidades mantêm programas de acesso diferenciado para povos indígenas no Brasil, atualmente, seja por reserva de vagas, acréscimo de pontos no vestibular ou ainda pelo sistema de vagas suplementares (Paladino, 2012). Só nas licenciaturas interculturais indígenas, até 2010, *“existiam vinte e quatro cursos, executados por vinte e três IES de dezessete estados, sendo dezessete licenciaturas coordenadas por universidades federais e sete por universidades estaduais, ofertando um total de 2.781 vagas”* (Idem, ibidem, p. 177).

De um ponto de vista qualitativo, a experiência (e diversos estudos) tem mostrado que a oferta de vagas não significa, em muitos casos, uma atitude receptiva e de disposição dialógica, da universidade com respeito à alteridade indígena. Os relatos de estudantes indígenas a respeito dos problemas enfrentados por eles, em todos os aspectos da vida acadêmica (burocrático-administrativo, pedagógico, econômico, de relações interpessoais etc.) revelam grandes dificuldades para um bom aproveitamento e, mesmo, para a simples permanência nos cursos e na universidade.

Tais obstáculos expressam as contradições no processo de reconhecimento da diferença e pluralidade étnica e cultural também presentes na sociedade brasileira, que privilegia, ainda mais em tempos de crise e de perdas de direitos sociais, as saídas individuais pela via da meritocracia. Assim como explicita a ausência de estruturas administrativas e práticas pedagógicas nas universidades capazes de dar conta dessa demanda histórica que cresce a cada ano, em virtude do acelerado processo de escolarização pelo qual vem passando as comunidades indígenas¹. À exceção de vários dos programas de licenciaturas específicas voltadas a povos indígenas, não há políticas eficientes voltadas à solução dos problemas de moradia para estudantes indígenas e suas famílias (que se transmigram para a cidade onde acontece o curso acadêmico), assim como não há formas institucionalmente planejadas para cumprimento do calendário escolar de modo a contemplar a presença e a participação do estudante indígena nos tempos e espaços rituais de suas etnias de origem. A presença de estudantes indígenas em tais momentos privilegiados da vida cultural de suas comunidades é essencial para seu fortalecimento enquanto membro da etnia, como parte da constituição de sua identidade.

As políticas governamentais por enquanto, só atenderam ao acesso de indivíduos deste segmento da população, de uma perspectiva individual (ou seja, acesso de indivíduos auto-declarados indígenas, integrados ou não às comunidades onde nasceram ou de onde provenham seus antepassados)², e mesmo assim, ainda não conseguiram desenvolver ações consistentes de promoção da permanência e de bom desempenho dos estudantes indígenas, do ponto de vista estrutural. O PROLIND – Programa de Licenciaturas Indígenas, do MEC, que subvencionou a criação e funcionamento de parte das licenciaturas específicas instaladas, está sob cortes contingenciais e sem garantias de continuidade, conforme comunicado recente da SECADI em reunião com o Conselho de Reitores em Brasília. A quase totalidade dos cursos ainda não goza de estrutura permanente autônoma nas Universidades, dependendo ainda financeiramente de programas de apoio do MEC.

Perguntas ainda sem resposta

Há, de fato, como se mencionou acima, uma demanda crescente de membros das comunidades indígenas, por acesso ao ensino superior. Da mesma forma se registrou, no último quarto de século (e ainda se registra), um crescimento vertiginoso da oferta – que

¹ Existem no Brasil, segundo o Censo Escolar de 2015, realizado pelo INEP, 3.085 escolas indígenas, sendo que 1.530 destas (49,6%) ofereciam a educação infantil; 2.877 (93,2%), os anos iniciais do ensino fundamental; 1.384 (44,9%), os anos finais do ensino fundamental; 366 (11,9%), o ensino médio; 12 (0,4%), a educação profissional; e 768 (24,9%), a educação de jovens e adultos (EJA).

² Cf. Veiga & D'Angelis, 2010.

parece supor uma demanda – de ensino fundamental em comunidades indígenas. O que não se tem discutido, no campo da educação escolar indígena, é sobre a motivação dessas crescentes demandas. Talvez, dado o papel cada vez maior e mais central das Secretarias de Educação estaduais nesses processos, se tenha transposto, para o campo indígena, a *naturalização* já estabelecida na sociedade nacional brasileira: educação escolar sempre é bom, ou mais que isso, educação escolar é indispensável às pessoas; e ensino superior é uma exigência das condições atuais de vida. Mas, será?

É curioso notar que o movimento indígena, e também o indigenismo, no Brasil, não esteja reivindicando uma política nacional para formação superior de indígenas. Em alguns contextos tem-se, mesmo, a impressão que as reivindicações indígenas por cotas de acesso ao ensino superior vão a reboque da luta do movimento negro por cotas raciais. Desconsiderar as diferenças entre a questão negra e a questão indígena no Brasil, nesse debate, pode até ser uma estratégia política, mas deixa sem resposta uma série de questões que, talvez por incômodas, não são enunciadas publicamente. Talvez, até nem sejam enunciadas em qualquer outro âmbito.

A argumentação em favor das cotas raciais costuma iniciar pela (legítima) memória do processo histórico colonial brasileiro. As questões aí colocadas são ineludíveis.

Pode-se dizer, no entanto, que as razões de ordem histórica, ou seja, as que se referem ao processo histórico de dominação colonial e pós-colonial, ao genocídio e à dívida histórica da sociedade brasileira com respeito às sociedades indígenas já são, hoje, sobejamente conhecidas, e não parece mais necessário repeti-las nesse debate.³ No entanto, falta ressaltar que a dívida histórica com uma sociedade indígena se salda com políticas voltadas à sociedade indígena, e não a indivíduos. Pessoas são os agentes ou os operadores imediatamente envolvidos pelo atendimento das políticas, mas o beneficiário final não deve ser o indivíduo, mas o grupo social.

Faltam, exatamente por isso, reflexão e argumentos com respeito às motivações sincrônicas, e que digam respeito às sociedades indígenas enquanto tal, e não a indivíduos (que, muitas vezes, são indígenas – assim autodeclarados – que jamais conheceram uma aldeia e, muitas vezes, sequer seus pais estiveram em alguma).

Perguntas relevantes, a serem respondidas (mas que parecem ser evitadas), são:

- Como desenvolver uma política nacional de formação de indígenas no ensino superior? Não é demais lembrar que, atualmente, cada universidade (ou, even-

³ Isso não quer dizer que estejamos sugerindo o silenciamento da questão, seja nesse debate, seja, principalmente, no âmbito geral da sociedade brasileira e do debate das grandes questões nacionais. Ao contrário, concordamos que essa questão não pode ser escamoteada. O que pretendemos questionar aqui é a fixação do debate sobre acesso de indígenas ao ensino superior no argumento da dívida histórica e no paralelo, nem sempre adequado, da questão indígena com a questão negra.

tualmente, Estado da federação) possui sua política de ingresso e, às vezes, de permanência no ensino superior, ou um programa específico de licenciatura intercultural; nada além.

- Quais devem ser os objetivos de uma política nacional de formação de indígenas no ensino superior? O que se espera, com políticas afirmativas voltadas à ampliação do acesso de indígenas ao ensino superior?
- É possível desenvolver políticas que tragam benefícios diretos às sociedades indígenas com respeito à sua autonomia, identidade e fortalecimento cultural?
- O que revelam as pesquisas produzidas por indígenas no ensino superior na última década e meia? Em que medida elas trouxeram alguma contribuição relevante para a sociedade indígena?

É interessante observar que, ao nos perguntarmos sobre a presença indígena na universidade, isso também provoca perguntas e exigem outras respostas que dizem respeito à própria Universidade brasileira. No caso, a pergunta anterior, ao mesmo tempo em que pede uma resposta que olha para o resultado atual da produção acadêmica indígena, exige uma reflexão justamente na direção inversa:

- Qual contribuição trouxeram ou trazem, para as sociedades indígenas, as pesquisas acadêmicas feitas por não-índios?

Já essa pergunta, somada à anterior, evoca uma terceira:

- O modelo de universidade, de ensino superior e de pesquisa acadêmica que praticamos em nossa sociedade é relevante e pode contribuir positivamente para as sociedades indígenas?

Indígenas na Universidade, Universidade Indianizada, Universidade Indígena

Já há mais de uma década atrás, o Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (IV ELESÍ) promovia um debate sob o título: *Indígenas no ensino superior x ensino superior indígena*, com participação de antropólogos, pedagogos, professores e formadores indígenas e representante do MEC (ver Brand et al., 2005).

Aquele debate já revelava a existência de uma posição, no campo do indigenismo e também do movimento indígena, segundo a qual não se trata de, pura e simplesmente, lutar para garantir a titulação, por indígenas, em cursos superiores de graduação e pós-graduação. Ainda que não seja consensual, essa é uma posição importante e bastante representada no âmbito desse debate.

Essa é, nos parece, uma questão central para se avançar na direção da construção de uma política de formação superior de membros de comunidades indígenas. Não é sem

propósito lembrar, aqui, da constituição, no Brasil, da Capes, hoje um órgão ligado ao MEC, mas criada em 1951 como *Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*.⁴ Tratava-se, então, de um instrumento de implantação de uma política nacional assim definida para o setor.

O que pareceria evidente (apesar disso, para muito poucos), no caso atual do ensino superior para indígenas, ou de indígenas no ensino superior, é que as ações existentes, e que vão se multiplicando, não se orientam por uma política definida em qualquer âmbito maior, a não ser o das próprias instituições locais.⁵ E o principal efeito é que a ótica predominante é a do senso comum da sociedade brasileira: ter um diploma universitário é bom, qualquer que seja, esteja a pessoa onde estiver, viva a pessoa em qualquer tipo de comunidade. Não há questionamentos (também não há avaliações) sobre eventuais efeitos deletérios que se voltem contra as etnias que seriam as beneficiárias das ações, inclusive sobre os próprios indivíduos (estudantes), em suas relações interpessoais com suas comunidades de origem.

Ações afirmativas e o programa integracionista positivista

É indiscutível que não se pode julgar um momento histórico com a perspectiva, o conhecimento e as consequências conhecidas *a posteriori*, como seria o caso de julgarmos o ideário positivista da *integração* do indígena, praticado pelo SPI ao tempo de Rondon e seus primeiros seguidores. Também não se pode fazer, sem maiores cuidados, uma comparação direta entre ações aparentemente semelhantes desenvolvidas em tempos históricos muito distintos.

Feita essa ressalva, mesmo com o devido cuidado cabe perguntar o que há de comum, e o que distingue, a defesa das ações afirmativas que julgam crucial favorecer o ingresso de indígenas no ensino superior (um “favorecer” que se transforma, facilmente, em “impelir”) e a política de escolarização e formação profissional praticada pelo SPI na primeira metade do século XX, ou aquela dos padres salesianos no Alto Rio Negro, nas décadas de 1960 e 1970.

Refletindo sobre o vertiginoso crescimento da oferta de educação escolar, a partir do início da década de 1990, D’Angelis (2012, p. 69) ironizou:

Parece que vemos reacender-se pelo Brasil afora uma marcha de cunho positivista, cheia de esperança em um progresso inexorável da humanidade pela razão, cujo “templo” – a implantar-se em toda e qualquer aldeia – é a escola.

⁴ Veja-se histórico da Capes em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>.

⁵ No caso do Paraná, em uma instância um pouco superior, abrangendo todas as Universidades Estaduais.

Seria possível questionar se as ações afirmativas (hoje defendidas) para indígenas no ensino superior, podem se aproximar de uma retomada do ideário positivista da *integração* do indígena?

Uma vertente do indigenismo costuma levantar a bandeira do “protagonismo” indígena: é o que “os índios” (seja lá o que esse coletivo possa significar, de verdade) querem.

Essa postura costuma envolver populismo e falta de clareza de política. Saber reconhecer que há demandas indígenas (e nem todas iguais), não isenta o indigenismo de seu papel de parceria do movimento indígena, o que significa, ter uma contribuição específica e, sobretudo, crítica. É essa contribuição que se está convocando, aqui, para pensar – em diálogo com o movimento indígena – as relações entre sociedades indígenas, suas demandas na situação atual de contato e das suas atuais relações com a sociedade nacional brasileira, seus conhecimentos tradicionais e a presença de seus jovens em cursos superiores.

Referências

- BRAND, Antonio et alii. Indígenas no ensino superior x ensino superior indígena. [Debate no VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas]. In VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz R. (Org.), *Desafios atuais da educação escolar indígena*. Campinas: ALB - Núcleo de Cultura e Educação Indígena; [Brasília]: Ministério do Esporte, Secr. Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005, p. 207-248.
- CAJUEIRO, R. *Os Povos Indígenas em Instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil: Levantamento Provisório de Ações Afirmativas e de Licenciaturas Interculturais*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2008. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf.
- D'ANGELIS, Wilmar R. Contra a ditadura da escola. In D'ANGELIS, W.R., *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2012, p. 67-74.
- LIMA, A. C. de Souza. Educación Superior para Indígenas en el Brasil: más allá de los Cupos. In: GARCÍA, S.; PALADINO, M. *Educación Escolar Indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007, p. 257-277.
- _____. Sendas de Conocimientos: la Educación Superior de Indígenas en el Brasil. Una Experiencia de Fomento a Acciones Afirmativas en la Educación Superior. *Revista ISEES*, n. 6, p. 63-78. Santiago de Chile: Fundacion Equitas, 2008.

- _____. Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior. In: MATO, D. (Org.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009. p. 167-177.
- LIMA, A. C. de Souza; HOFFMANN, M. Barroso (Org.). *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional / LACED, 2007.
- PALADINO, Mariana. Algumas Notas para a Discussão Sobre a Situação de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na Educação Superior. *Práxis Educativa*, vol. 7, p. 175-195. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR, Brasil), 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89425835009>.
- PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. *Entre a Diversidade e a Desigualdade. Uma Análise das Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil dos Governos Lula*. Rio de Janeiro: LACED/E-papers, 2012.
- STEIL, C. A. (Org.). *Cotas Raciais na Universidade*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar R. Educação egocentrada x educação sociocentrada. *Educere et Educare - Revista de Educação*, vol. 5, n. 9, p. 63-71. Cascavel: UNIOESTE, 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/17311790-I-s-s-n-1981-4712-versao-eletronica-1809-5208-versao-impressa.html>.

CENSO LINGUÍSTICO DE ANTÔNIO CARLOS (SC)
METODOLOGIA, RESULTADOS E IMPLICAÇÕES
PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Rosângela Morello
Ana Paula Seiffert
Instituto de Ciência Política

Resumo: O mapeamento geodemográfico de línguas configura-se uma prática consolidada em países que se reconhecem como plurilíngues, como Canadá, Bélgica, Estados Unidos e Índia. Já em países ideologicamente estruturados como monolíngues, como o Brasil, pesquisas dessa natureza são praticamente inexistentes, fato que gera dificuldades tanto para o conhecimento e reconhecimento de sua diversidade linguística quanto para o planejamento de políticas linguísticas ajustadas às diferentes realidades das comunidades que falam as diferentes línguas. A realização do Censo Linguístico de Antônio Carlos visou justamente suprir essa ausência de informações no âmbito do município, tendo em vista, sobretudo, as ações previstas na lei de cooficialização do *hunsrückisch* em 2010. No artigo, apresentamos aspectos da metodologia do censo realizado, indicamos alguns resultados e exploramos suas contribuições e implicações para as políticas linguísticas voltadas à gestão das línguas brasileiras, de modo mais geral.

Palavras-chave: Política Linguística; Censo linguístico; Línguas minoritárias; Gestão de línguas; Levantamentos linguísticos.

1. Mapeamento de línguas no Brasil: breve histórico

Os países, porque feitos de gentes e histórias, são essencialmente plurilíngues. E esse plurilinguismo -na medida em que vem se afirmando como parte dos direitos humanos e pilar das novas tecnologias de comunicação e informação- tem pressionado as agendas monolinguistas dos Estados, colocando-os diante do desafio de repensar e reestruturar suas leis, suas políticas e suas práticas para dar lugar a uma cidadania mais plural. Podemos dizer que esse é o atual dilema do Estado brasileiro.

O Brasil é território de mais de 300 línguas, além do português e LIBRAS, línguas oficiais. Há, no país, aproximadamente 274 línguas indígenas (IBGE, Censo Demográfico de 2010), cerca de 56 línguas alóctones, ou seja, faladas por descendentes de imigrantes (ALTENHOFEN, 2013), além das línguas de sinais, crioulos e línguas afrobrasileiras. No entanto, somente nas três últimas décadas, essa diversidade tem recebido atenção em

políticas públicas destinadas a reconhecê-la e promovê-la, como é o caso da Política do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), da Cooficialização de línguas em nível municipal, das implementações de Conselhos Municipais de Línguas ou de Política Linguística e de licenciaturas contemplando falantes dessas línguas. Mas se essas políticas, entre outras, produzem informações sobre as línguas, elas também dependem dessas informações para serem melhor planejadas e executadas. Ainda que se possa contar com informações sobre grupos de línguas em pesquisas especializadas, quase sempre circunscritas a projetos ligados a algumas poucas instituições, não há dados demolingüísticos sistematizados que possibilitem identificar, em nível nacional, quais são essas línguas, quantos as falam, como e onde são usadas.

Considerando a ausência desses dados, o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística (GTDL), responsável por instruir a política do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) propôs ao IBGE a inclusão, em 2010¹, de uma questão acerca das línguas faladas pelos brasileiros em seus lares, cujas respostas conduziram a quatro tipos de informações demolingüísticas: falantes monolíngues em português, falantes monolíngues em outras línguas diferentes do português, ocorrências de bilinguismo ou plurilinguismo e grau de transmissibilidade das línguas. Apesar de haver testado e comprovado a eficácia da questão proposta, o IBGE não a incluiu na pesquisa em ampla escala, dirigindo-a apenas ao entrevistado que se declarava indígena.

Diante das dificuldades de concretização da pesquisa pelo IBGE, o Município de Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo, assumiu a tarefa de realizar, em 2009, em parceria com o IPOL, um censo linguístico em sua jurisdição para melhor embasar as ações para aplicação da lei municipal que havia cooficializado a língua pomerana nesse mesmo ano de 2009.²

Sem poder igualmente contar com dados demolingüísticos para sustentar as políticas decorrentes da cooficialização da língua hunsrückisch em 2010³, também o Município de Antônio Carlos, Santa Catarina, adotou a solução de um censo linguístico local. Em 2011, a Secretaria de Educação e Cultura de Antônio Carlos deu início às primeiras tratativas com o IPOL, que havia participado dos debates nas audiências públicas que marcaram

¹ Em 1940 e 1950, o Censo demográfico incluiu uma questão sobre a língua falada nos lares, mas ela foi dirigida especialmente a imigrantes e descendentes da região sul do Brasil, porque era fundamental eliminar o plurilinguismo e promover uma língua única, o português como baluarte do Estado Nacional (cf. Oliveira, 2017).

² O Censo Linguístico de Santa Maria de Jetibá foi o primeiro levantamento de um município brasileiro a abarcar a totalidade da população, e seus resultados aguardam publicação.

³ O hunsrückisch foi cooficializado em Antônio Carlos no ano de 2010, através do Projeto Legislativo 132/2010 (cf. IPOL, 2015).

processo de cooficialização do hunsrückisch, para conceber e realizar, em parceria, um censo linguístico no município. Após estudos considerando os objetivos e aspectos metodológicos e operacionais da pesquisa, o IPOL apresentou uma proposta que foi incorporada ao um projeto apresentado pelo Município ao edital público do Prêmio Elisabete Anderle, 2014, sendo contemplado com recursos para sua execução.

No presente artigo, faremos considerações sobre a metodologia da pesquisa, elegendo dois quesitos pesquisados: língua falada no ambiente doméstico e línguas aprendidas na infância. A questão da língua falada no domicílio foi também aquela prevista para o censo do IBGE em 2010 e que foi contemplada apenas para os que se declararam indígenas. A segunda foi incluída no censo de Antônio Carlos. Em nossa análise, ambas serão consideradas como indicadores de vitalidade linguística (IPHAN, 2016). A abordagem desses dois quesitos em Antônio Carlos é mais um passo para, juntamente com o conhecimento das línguas indígenas disponibilizados pelo Censo Demográfico do IBGE, avançarmos na compreensão da macroestrutura da diversidade linguística no Brasil.

2. O Censo Linguístico no Município de Antônio Carlos: aspectos metodológicos

O Censo Linguístico do Município de Antônio Carlos (doravante CLAC) foi uma ação da Prefeitura Municipal através da Secretaria de Educação e Cultura, que contou com assessoria política e técnica do IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – e o apoio da Fundação Catarinense de Cultura – FCC, através de Edital do Prêmio Elisabete Anderle, 2014. Seu principal objetivo foi levantar dados sobre as línguas existentes no município, investigando, de modo mais concentrado, questões sobre os usos e modos de circulação da língua hunsriqueana ou hunsrückisch, de modo a subsidiar a política de cooficialização do hunsrückisch.

No planejamento da pesquisa, foram considerados os dados populacionais de Antônio Carlos divulgados pelo IBGE, em 2010, e todos os bairros do município.

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE, em 2010⁴, o município de Antônio Carlos contava com 7.458 habitantes. Desse total, excluímos as crianças com menos de 6 anos de idade. Isso significou um universo estimado de 6.900 respondentes.

Seguindo o modelo de pesquisa do IBGE, foram concebidos dois tipos de questionários: um individual (tipo P) e outro aplicado nos domicílios (tipo D). A elaboração desses instrumentos contou com a interlocução com falantes de Antônio Carlos, o que permitiu

⁴ Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420120&search=|infor%EFicos:-informa%E7%F5es-completas>. Ressalta-se, aqui, que conforme o IBGE, a população estimada de Antônio Carlos para 2016 é de 8.223 habitantes.

incorporar especificidades da sua situação sócio histórica. A realização do trabalho englobou cinco etapas: i) elaboração e pré-testagem dos instrumentos; ii) formação dos recenseadores; iii) coleta de dados em campo; iv) digitação dos dados e v) tratamento e análise dos dados. A pesquisa em campo foi estruturada de modo a contemplar alguns procedimentos previstos no Guia do INDL para Inventários de Línguas, possibilitando que dados coletados no CLAC possam dialogar com as demandas e perspectivas do INDL.

A previsão inicial era cobrir todos os bairros do município, mas no decorrer do trabalho, foram necessários ajustes na coleta, com repercussão sobre o universo da pesquisa, como mostraremos a seguir.

2.1. O Município de Antônio Carlos

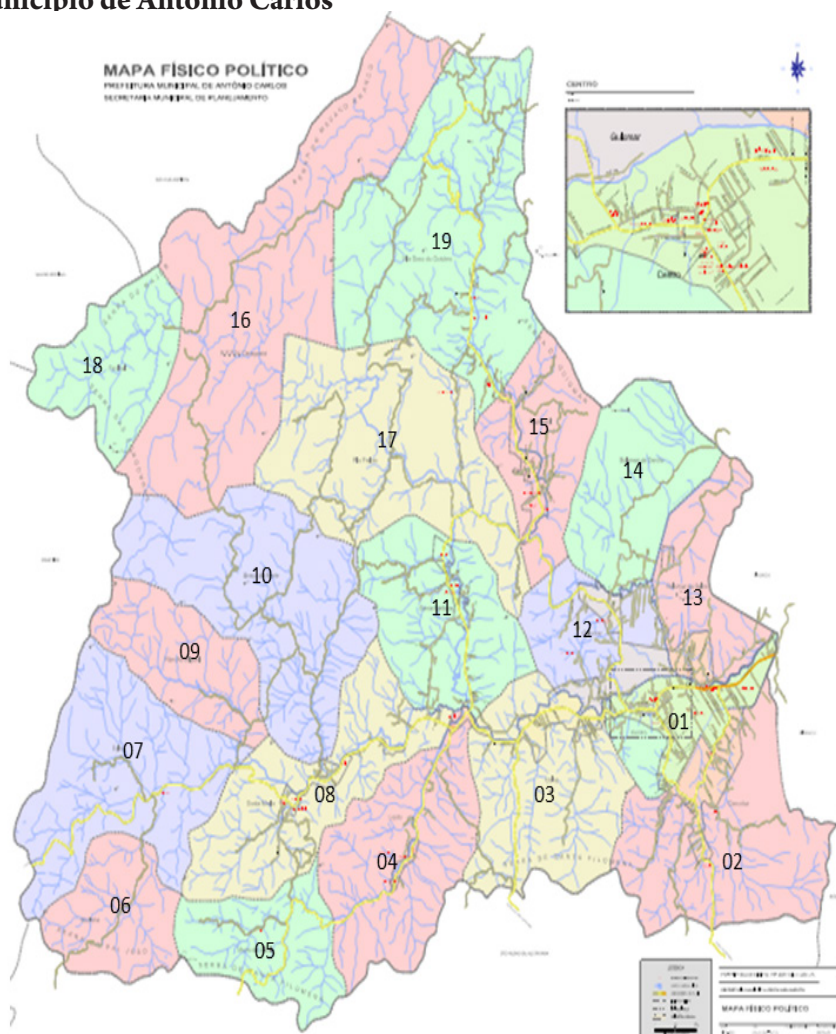


Figura 1 – Mapa político de Antônio Carlos com a localização dos bairros, sendo 01. Centro; 02. Canudos; 03. Usina; 04. Louro; 05. Morro da Glória; 06. Rocinha; 07. Egito; 08. Santa Maria; 09. Rancho Miguel; 10. Braço do Norte; 11. Santa Bárbara; 12. Guiomar; 13. Guiomar de Baixo; 14. Guiomar de Dentro; 15. Rachadel; 16. Caraguatá; 17. Rio Farias; 18. Faxinal; 19. Vila Doze.

A Figura 1 representa o Município de Antônio Carlos, e os bairros que os constituem, decodificados na barra inferior do mapa.

Do conjunto de bairros, quatro não estão representados na coleta do CLAC, a saber: Caraguatá, Rocinha, Guiomar de Baixo e Faxinal. Caraguatá é uma reserva desabitada. As razões para a não visita aos outros três bairros são de natureza logística, que estava a cargo do município. No entanto, a amostra coletada nos demais bairros permite identificar os dois quesitos declarados por cerca de 60% da população do município, conduzindo a análises com alto grau de aplicabilidade para o total da população.

2.2. Esforço amostral

O esforço amostral do CLAC totalizou 4.393 questionários aplicados em 15 bairros de Antônio Carlos (Tabela 1), abrangendo **58% dos 7.458 habitantes**⁵ estimados. Se considerarmos o universo de 6.900 habitantes habilitados a responder o questionário (número que exclui as crianças abaixo de 6 anos), esse índice sobe para **63.66%**. Esse número de questionários refere-se à pesquisa individual.⁶

ID	Bairro	Total de Questionários
01	Centro	1310
02	Canudos	539
03	Usina	223
04	Louro	352
05	Morro da Glória	101
06	Rocinha	0
07	Egito	65
08	Santa Maria	285
09	Rancho Miguel	21
10	Braço do Norte	76
11	Santa Bárbara	330
12	Guiomar	209
13	Guiomar de Baixo	0
14	Guiomar de Dentro	262
15	Rachadel	218
16	Caraguatá (Desabitado)	0
17	Rio Farias	182
18	Faxinal	0
19	Vila Doze	220
	TOTAL	4393

Tabela 1 – Total de questionários aplicados no Município de Antônio Carlos e quantidades por bairro.

Fonte: IPOL.

⁵ Conforme Censo IBGE 2010, dados apresentados na descrição do município neste relatório.

⁶ Por inconsistências nas respostas coletadas, o questionário familiar foi desconsiderado do universo de análise.

No CLAC foram produzidas informações a partir de uma ampla gama de quesitos que incluem aspectos relacionados à caracterização sociocultural da população, como: idade, gênero, cor e credo, origem, domicílio e mobilidade, entre outros, além de aspectos linguísticos, tais como a língua falada no ambiente doméstico, a primeira língua dos informantes, aquisição de outras línguas, principais línguas utilizadas em interações sociais e em contextos específicos, percepção sobre a circulação da língua, proficiência, conhecimento da lei de cooficialização e levantamento de demandas da comunidade linguística para a salvaguarda do *hunsrückisch* no município. Como dissemos, os quesitos que aqui abordaremos dizem respeito à língua falada no domicílio e a às línguas aprendidas na infância pelos respondentes.

3. O Hunsrückisch em Antônio Carlos: usos no domínio familiar e indicações de manutenção

Em se tratando de línguas faladas por descendentes de imigrantes, o ambiente doméstico costuma ser o espaço mais importante para considerar sua manutenção ou perda, já que esse se configura como o espaço predominante para a aquisição, uso e transmissão dessas línguas.

Nesse sentido, dentre os quesitos levantados no CLAC, esteve o da(s) língua(s) utilizadas nas interações cotidianas no ambiente familiar pelos respondentes. A ampla maioria dos entrevistados indicou utilizar apenas a língua portuguesa em suas interações cotidianas nos lares, totalizando 3466 dos entrevistados. É significativa, no entanto, a presença de lares em que é indicada a utilização de português ao lado do *hunsrückisch* ou “alemão daqui”⁷, afirmação feita por 601 pessoas. Houve, ainda, 26 entrevistados que afirmaram utilizar apenas a língua de imigração em seus lares.

A análise das faixas etárias quanto a esse quesito permite observar que quanto mais jovens os respondentes, maior a tendência ao uso exclusivo da língua portuguesa no ambiente familiar, chegando a 97% das afirmações entre os entrevistados de 16 a 20 anos; 92% entre os entrevistados de 20 a 30 anos e 89% entre aqueles de 30 a 40 anos. Quanto aos mais velhos, por sua vez, observa-se que é maior a indicação do uso de *hunsrückisch* ao lado da língua portuguesa no ambiente familiar, caracterizando contextos de bilinguismo, portanto, e totalizando: 22% entre 50 a 60 anos; 29% entre 60 a 70 anos; 34% entre 70 a 80 anos e 39% acima de 80 anos de idade. A indicação do uso apenas da língua minoritária nesses contextos também foi reportada nas faixas etárias acima dos 50 anos: 1% de 50 a 60 anos; 3% de 60 a 70 anos; 2% de 70 a 80 anos e 3% acima dos 80 anos.

⁷ A denominação da língua apresentou variação entre os falantes. Nos resultados aqui apresentados estão contempladas todas as principais: *hunsrückisch*, alemão daqui e dialeto.

Línguas faladas em casa	+ de 80		70 a 80		60 a 70		50 a 60		40 a 50		30 a 40		20 a 30		16 a 20		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Somente português	61	57	127	63	255	68	415	76	603	86	680	89	655	92	670	97	3466
Português e Hunsrückisch / Alemão daqui	42	39	69	34	111	29	122	22	100	14	80	10	57	8	20	3	601
Somente Hunsrückisch/ Alemão daqui	3	3	5	2	10	3	6	1	1	0	1	0	0	0	0	0	26

Tabela 2 – Dados absolutos e em porcentagem sobre a língua falada/usada em casa conforme ocorrência do bilinguismo nesses contextos. Fonte: IPOL.

A análise por bairros permitiu compreender que além das faixas etárias, outro fator para a manutenção ou perda linguística é a localização geográfica: a concentração de falantes em determinadas localidades, sobretudo em bairros mais afastados do Centro e/ou na área rural do município (como Rachadel, Vila Doze e Santa Maria, por exemplo), tem favorecido a manutenção do uso dessa língua minoritária nos lares dos informantes do CLAC.

Notaremos, a esse respeito, que o fato de 30% de todos os entrevistados no CLAC residirem no Centro da cidade- ou nas proximidades- é refletida nos totais que envolvem o uso do *hunsrückisch*, já que a urbanização é forte fator de perda das línguas minorizadas. Essa perda se evidencia quando analisamos os resultados das línguas aprendidas na infância pelos informantes em relação às faixas etárias.

De um universo de 4085 respostas, 3072 afirmaram ter adquirido apenas a língua portuguesa, cerca de 75% do total. Se o dado for analisado em relação às faixas etárias, no entanto, verifica-se a mesma tendência anteriormente apresentada: quanto mais jovens os informantes, maior a possibilidade de terem adquirido exclusivamente a língua portuguesa na infância: 96% dos informantes entre 16 e 20 anos, 92% entre 20 e 30, 83% entre 30 a 40 anos, 73% de 40 a 50; 59% de 50 a 60, 45% de 60 a 70, 38% de 70 a 80 e também entre aqueles acima de 80 anos.

A aquisição de *hunsrückisch* foi afirmada por 997 respondentes, totalizando 24% das respostas, sendo cerca de 16% de forma combinada com a língua portuguesa e 9% como a única língua adquirida na infância. Novamente, observa-se presença maior na afirmação de aquisição do *hunsrückisch*, juntamente ao português ou não, nas faixas etárias acima dos 50 anos. Do mesmo modo, observaremos que entre os mais jovens apenas 3% adquiriram o *hunsrückisch* juntamente ao português na infância.

Aquisição na infância	+ de 80		70 a 80		60 a 70		50 a 60		40 a 50		30 a 40		20 a 30		16 a 20		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Português	38	38	82	38	171	45	320	59	477	73	598	83	724	92	662	96	3072
Português e Alemão daqui	37	37	74	35	108	29	139	25	115	18	86	12	56	7	21	3	636
Alemão daqui	23	23	58	27	96	25	83	15	58	9	36	5	6	1	1	0	361
Outras. Qual(is)?	2	2	0	0	2	1	3	1	2	0	0	0	2	0	5	1	16
	100	100	214	100	377	100	545	100	652	100	720	100	788	100	689	100	4085

Tabela 3 – Dados absolutos e em porcentagem sobre a língua em que aprendeu a falar casa conforme ocorrência do bilinguismo nessa situação. Fonte: IPOL.

Em comparação com a língua atualmente utilizada no ambiente familiar⁸, verifica-se que dos 997 respondentes que afirmam ter adquirido a língua na infância, 627 permanecem utilizando essa língua em casa, ou seja, o índice de retenção dessa língua é de 63%, independentemente de ser essa retenção completa ou parcial, ou seja, seguir sendo a mais falada ou ser falada regularmente embora não seja a mais frequente. Deste total, 370, portanto, aprenderam a língua, mas não a utilizam mais em suas interações cotidianas, ou seja, em 37% dos casos houve processos de deslocamento linguístico, nos quais as línguas se redistribuíram nos seus domínios, com a língua majoritária passando a ocupar âmbitos antes exclusivamente pertencentes à língua minoritária.

Os dados elencados evidenciam dois aspectos da situação do *hunsrückisch* no município que nos interessam discutir: i) o seu deslocamento de domínios clássicos - família, trabalho e vida associativa - pela língua portuguesa e ii) sua significação em um círculo vicioso de desvalorização.

Deslocamentos linguísticos

Podemos afirmar que é um fato conhecido que as línguas minoritárias estão expostas às perdas de domínio de uso em contextos de bilinguismo. Trata-se de um processo que pode afetar diferentes línguas em diferentes escalas, dependendo das relações de dominância em cada momento histórico e contexto.

Por exemplo, Grin (2014), considera que a empreitada de internacionalização das universidades pela adoção do inglês como língua da pesquisa e do ensino, além de reproduzir clichês sobre a inegável vantagem desse monolinguismo, contrária a toda a criatividade de natureza plurilíngue da ciência, produz um deslocamento de outras línguas como

⁸ Considerando apenas os questionários com respostas válidas. Identificamos uma diferença de 14 respostas, no entanto, não é uma quantidade que interfere no cálculo de retenção linguística.

o francês, o português, o alemão, etc. desse espaço de produção de conhecimentos. Para o autor, as razões desse deslocamento envolvem transferências financeiras e simbólicas para grupos cujas línguas são também as de maior controle dos bens e recursos ligados à ciência.

Nessa perspectiva de análise, podemos compreender que o deslocamento do *hunsrückisch* pela língua portuguesa indicado na pesquisa está coerente com o processo histórico de sua proibição pelo Estado brasileiro durante o Estado Novo, na chamada Campanha de Nacionalização do Ensino (1938-1945). Paulatinamente, estas e outras línguas perderam espaços do seu território comunicativo, seja porque não puderam mais ser usadas na arena pública no Brasil, seja porque, distanciadas da língua central, passaram a ser compreendidas, inclusive pelos falantes, como a língua errada, corrompida. Portanto, aquela que não se deve falar, nem aprender, nem ensinar.

Portanto, o deslocamento do *hunsrückisch* evidenciado na pesquisa pode significar que ele vai se tornando uma língua indizível.

O círculo vicioso da desvalorização

Podemos dizer que o deslocamento linguístico joga a língua deslocada para dentro de um círculo vicioso de desvalorização, em que o menor uso gera menor interesse, menor motivação e menor uso. Podemos compreender esse funcionamento se tomarmos as palavras de Appel e Muysken, quando afirmam que:

Si la sustitución se ejerce a favor de la lengua mayoritaria, esta lengua parece ir conquistando ámbito tras ámbito por medio del estado intermedio de uso bilingüe. Cuando la lengua minoritaria se usa en menos ámbitos, su valor decrece. Esto, a su vez, disminuirá la motivación de los individuos más jóvenes para aprenderla y usarla. (APPEL & MUYSKEN, 1996, p. 63).

Se de fato, tanto o deslocamento quanto a desvalorização podem ser compreendidos como parte das políticas de repressão linguística no Brasil, sua tematização a partir das pesquisas do CLAC, permite situar os fatores e contextos ligados a eles, e, portanto, propor ações atentas a essas fragilidades.

Em outras palavras, se o deslocamento de uma língua por outra ou outras é um fato que atinge a todas as línguas, dependendo das circunstâncias, o Censo Linguístico nos permite avançar na compreensão desse processo em relação ao *hunsrückisch*. Mais do que verificar e confirmar a existência desses fenômenos e tendências de línguas minorizadas diante de línguas dominantes, a pesquisa evidencia os principais aspectos relacionados às perdas ou à manutenção delas.

Nos quesitos apresentados neste artigo, por exemplo, relaciona-se a perda à faixa etária e à localização geográfica. Considerando, como discutimos, ser a região central do município aquela em que a vitalidade da língua está mais ameaçada, tal compreensão nos permite sugerir a urgência em se elaborarem políticas linguísticas específicas que possam reinserir essa língua no circuito urbano. Do mesmo modo, compreendendo que os jovens não adquiriram a língua de imigração ou não a utilizam em suas interações cotidianas em Antônio Carlos, cabe considerar políticas linguísticas que oportunizem o interesse dessas gerações pela língua.

Assim, o conhecimento das fragilidades sobre os usos do *hunrückisch* pode subsidiar a elaboração de políticas linguísticas que contemplem ações locais visando a modificar o seu estatuto para que não fique submersa no círculo vicioso da desvalorização. Nesse sentido, sendo já cooficial no município, e tendo o seu ensino previsto no sistema escolar por esta mesma lei, o *hunrückisch* se coloca no centro de um debate que evidencia a necessidade de estratégias para sua valorização para além dos muros da escola.

4. Desafios e contribuições para as Políticas Linguísticas

O debate proposto neste texto seguiu duas vertentes articuladas entre si: uma em que expomos a natureza metodológica da pesquisa e a outra em que apresentamos alguns de seus resultados, ligando-os a duas ordens de discurso do senso comum: o deslocamento de línguas minoritárias por línguas centrais e o círculo vicioso da desvalorização de uma língua minoritária.

Ambas têm implicações para as políticas linguísticas voltadas à gestão das línguas brasileiras.

Do ponto de vista metodológico, notamos que a pesquisa de cunho censitário para investigação das línguas abre a possibilidade de relacionar os seus usos a diferentes variáveis como bairro, idade, sexo, religião e âmbitos, cuja combinação proporciona análises de fatores fundamentais para o planejamento de políticas linguísticas, como é o caso do grau de bilinguismo, da transmissão intergeracional e de índices de retenção da língua. Nesse sentido, a realização do Censo Linguístico de Antônio Carlos, permite:

- Afirmar a existência de falantes monolíngues nas línguas ou com baixa proficiência oral em língua portuguesa;
- Afirmar a perda linguística a partir de diferentes indicadores, tais como a identificação da interrupção na transmissão intergeracional das línguas e da situação restrita de dinâmicas dos usos sociais da língua;
- Aferir a urgência de políticas de promoção e valorização do *hunsrückisch*, cuja vitalidade encontra-se severamente ameaçada.

- Sugerir focos para a ação política, considerando os pontos de maior fragilidade da língua.

Do ponto de vista simbólico e político, o Censo Linguístico é em si uma Política Linguística. Além da produção de conhecimentos sobre a presença e vitalidade das línguas para sua gestão, o Censo em si mesmo também se constituiu como uma intervenção político-linguística. O fato de as pessoas serem questionadas sobre a língua falada, em uma demonstração de interesse pelo poder municipal, produz efeitos simbólicos. A percepção pelos falantes da mudança de postura do Estado em relação à diversidade linguística, não mais de perseguição e sim de valorização, pode afetar a autoestima da comunidade linguística, conferindo mais segurança (ou menos insegurança) aos falantes de línguas minoritárias.

No entanto, a pesquisa demolingüística constitui uma novidade no quadro das pesquisas linguísticas no Brasil, demandando condições para sua realização que ainda não estão plenamente dadas. A sua incorporação pelo IBGE propiciaria avanços imensuráveis para a compreensão da realidade linguística do Brasil.

Por fim, do ponto de vista dos resultados analisados, o deslocamento e a perda do *hunsrückisch*, evidenciados por sua não manutenção nas interações familiares e entre os mais jovens instigam a uma reflexão sobre as ações que de fato podem intervir positivamente na promoção da língua, considerando contextos mais amplos por onde os sujeitos que a falam circulam ou desejam circular. Ou, no caso das línguas brasileiras, considerando onde os sujeitos que as falam circulam ou desejam circular.

Referências

- APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel, 1996.
- ALTENHOFEN, Cleo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-116.
- GRIN, F. Dépasser des Idées Reçues. *Extrait du Débat*, n. 178. Gallimard. 2014.
- IBGE. Censo Demográfico de 2010: Características Gerais dos Indígenas – resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- IPHAN. *Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística*. v. I. Brasília, 2016.
- _____. *Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística*. v. II. Brasília, 2016.
- IPOP. *Leis e línguas no Brasil. O processo da cooficialização e suas potencialidades*. Organização de Rosângela Morello. Florianópolis. 140p. 2015.

MORELLO, Rosângela. A política de cooficialização de línguas no Brasil. *Plató: Revista Internacional do Instituto da Língua Portuguesa*, n. 1, 2011.

_____. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Gragoatá*, v. 17, n. 32, 2012.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; ALTENHOFEN, Cléo V. *O in vitro e o in vivo na política da diversidade lingüística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade. O contato lingüístico e o Brasil*, 2009.

INVENTÁRIO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Ronice Müller de Quadros

Bruna Crescêncio Neves

Juliana Tasca Lohn

Deonsísio Schmitt

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Este artigo apresenta a proposta do Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que está sendo desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas) como parte integrante do Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), do Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Palavras-chave: Libras. INDL. Políticas Linguísticas.

1 A Língua Brasileira de Sinais¹

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), 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. Essa língua não está 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. A gramática da Libras é organizada no espaço de sinalização em que os sinais são apresentados de forma neutra ou marcada indicando aspectos gramaticais específicos.

As políticas linguísticas brasileiras estão sendo mapeadas de forma favorável à Libras desde o seu reconhecimento legal por meio da Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005.

¹ 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 10.436, e no decreto n. 5626, que a regulamentou em 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).

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.

2 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 proposta de constituir o Corpus da Libras como parte do Inventário Nacional de Libras enquanto forma de documentação 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 e várias línguas de sinais passam a ser documentadas em diferentes países². Nesse sentido, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL³) que inclui entre as categorias de línguas, as línguas de sinais.

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 tem como objetivo constituir um corpus da Libras abrangente e consistente, bem como sistematizar os procedimentos de registro, documentação e recuperação de dados e metadados relativos a Libras. Além disso, especificamente, objetiva a difusão, visibilidade, valorização e instrumentalização de políticas linguísticas relacionados a essa língua. O ponto de partida desta documentação configura-se por meio do Inventário de Libras de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis que está em andamento desde 2014, com financiamento do CNPQ⁴, e conta com desdobramentos a partir de 2016, com o financiamento do IPHAN.

2.1 Inventário de Libras de Santa Catarina: Região Metropolitana de Florianópolis

² Federação Mundial de Surdos <http://wfdeaf.org/human-rights>.

³ Portal do IPHAN <http://portal.iphan.gov.br/>. Consultado em 16 de maio de 2017.

⁴ CNPQ (Processos 303725/2013-3 e 471355/2013-5).

O Inventário da Libras de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis objetiva iniciar a composição do Corpus de Libras, por meio de um inventário da Libras usada nessa região do país. O inventário da Libras se constitui num instrumento de identificação, reconhecimento, valorização e promoção da língua brasileira 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. Apesar dessa relevância, estudos linguísticos baseados na Libras 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, surge a proposta de constituição do Inventário Nacional da Libras, que seja abrangente e consistente, que apresente uma sistematização dos procedimentos de registro, cuja documentação e recuperação de dados e metadados relativos à Libras torna-se fundamental.

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 definição dos instrumentos e do detalhamento do formato do *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 o estado de SC e depois estaremos replicando-o para os demais estados, contando com pesquisadores e colaboradores locais vinculados a outras universidades do país.

Os dados do projeto *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 Tasca Lohn, ambos professores da UFSC.

A coleta de dados com os participantes foi realizada em duplas. Cada dupla interagiu por aproximadamente três horas com atividades propostas pelos pesquisadores assistentes. Essas atividades foram organizadas para a sua visualização em um computador individual para cada participante. Dependendo do material usado, somente um dos participantes visualizava as tarefas.

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.

Para as filmagens, foi montado um estúdio na Universidade Federal de Santa Catarina. A equipe de coleta de dados envolveu, além dos dois pesquisadores assistentes surdos locais, o técnico Roberto Vargas Dutra. Os pesquisadores assistentes conduziram todas as 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 escolhidas eram estáveis e não tinham rodinhas para que os participantes ficassem fixos no local das filmagens.

As câmeras foram posicionadas de acordo com configurações espaciais previamente testadas e planejadas, resultando em filmagens com quatro tomadas, conforme ilustrado nas fotos a seguir.

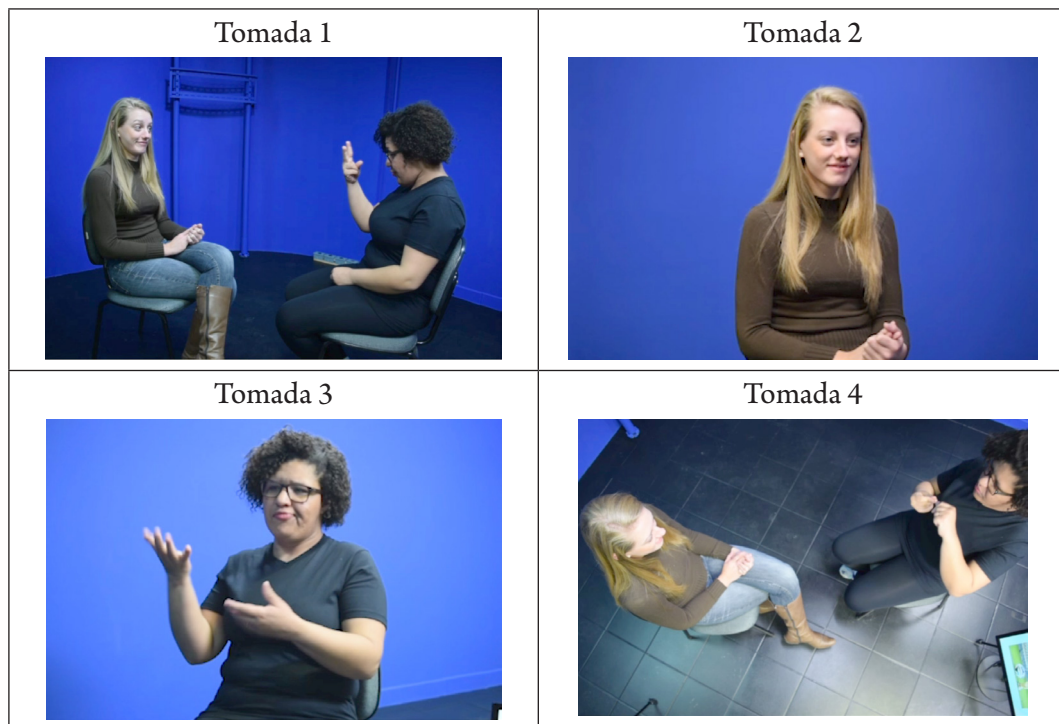


Figura 1 – Tomadas das entrevistas

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 facilita o processo de anotações e transcrições dos dados.

A transcrição dos dados está sendo feita por meio de um programa de anotação, chamado Eudico ELAN, uma ferramenta 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, como mostra a figura a seguir.

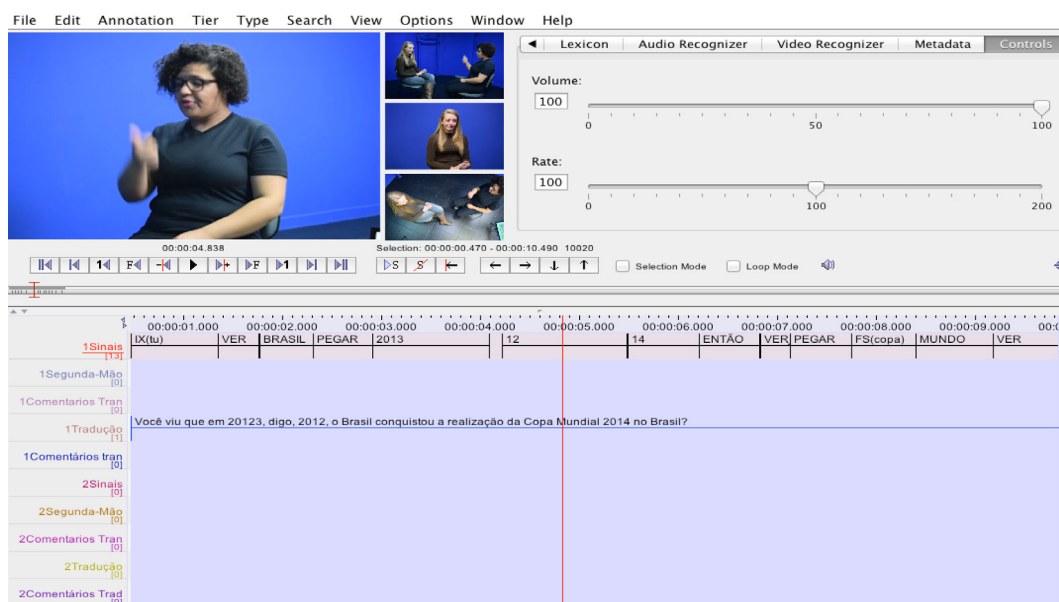


Figura 2 – Tela de um documento do ELAN com as quatro tomadas de uma entrevista

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

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.

temporais 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) (mais detalhes em Quadros, no prelo).

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 da Libras. 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.

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 da filmagem:

NOME DO ARQUIVO cidade_grupoX_duplaX_títulos_tema_cameraX
FLN_G1_D1_1entrevista_Camera1
FLN_G1_D1_1entrevista_Camera 2
FLN_G1_D1_1entrevista_Camera 3
FLN_G1_D1_1entrevista_Camera 4

Quadro 1 – Organização dos vídeos

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 (Camera1, Camera2, Camera3 e Camera4). Estes arquivos vão estar associados com os vídeos (.mp4) e com os arquivos do ELAN (.eaf). Todas as 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.

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, o que permite o alinhamento por pesquisadores surdos, pois a informação do ruído se apresenta na forma visual.

2.2 Inventário Nacional da Libras

A partir do projeto *Inventário de Libras de Santa Catarina: 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 podem servir de referência para constituição de outros projetos que envolvam 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 um outro estado do Brasil: Alagoas, Região Metropolitana de Maceió, na Universidade Federal de Alagoas, sob a coordenação do Jair Silva, com financiamento do CNPQ.

O Inventário Nacional de Libras também passou a contar com o financiamento do IPHAN, por meio de uma parceria entre a UFSC e o IPOL, e inclui, além dos dados da Grande Florianópolis, a coleta de dados de surdos de referência e um questionário *online*.

A complementação dos dados da Grande Florianópolis nesta segunda etapa seguiram o Guia do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, publicado pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – (2016)⁷. Este guia inclui orientações para a constituição de inventários das línguas brasileiras, considerando o Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil, instituído pelo Decreto 7.387/2010. A entrevista incluiu questões relativas às atitudes em relação às línguas, aos usos e os espaços em que as línguas são usadas. Também foi incluído o levantamento de palavras considerando a lista de 100 palavras *Swadesh*, lista usada com diferentes línguas inventariadas do mundo inteiro.

A coleta de dados dos surdos de referência também decorre do Guia do INDL:

Falantes de referência são pessoas tidas como referência dentro das comunidades por terem um conhecimento linguístico-cultural destacado dos demais indivíduos e por desempenharem uma função social de destaque, seja em decorrência de seu conhecimento linguístico-cultural e/ou em decorrência de sua atuação na valorização e promoção da língua e da cultura na comunidade. (IPHAN, Guia do INDL, 2016, vol.1, p. 41).

⁷ Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_voll.pdf.

Foram identificados 36 surdos de referência que vieram de diferentes partes do Brasil para um encontro no qual as regiões foram representadas por diferentes exposições em um seminário, além de serem coletados dados seguindo a proposta do Guia do INDL por meio de entrevistas e a coleta da lista de palavras do *Swadesh* e por meio da formação relativa ao INDL com foco nas línguas de sinais. A formação teve um cunho multiplicador, considerando que o objetivo do Inventário Nacional de Libras é ser replicado nos estados brasileiros.

O questionário *online* objetiva identificar atitudes em relação às línguas de sinais e portuguesa, bem como identificar os diferentes usos e os espaços nos quais essas línguas transitam entre os usuários de Libras. O objetivo é contarmos com uma representação nacional de usuários de Libras, incluindo surdos e ouvintes que sejam fluentes em Libras.

3 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 IPHAN 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 e ouvintes 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 dos surdos.

Referências

- BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. Parábola Editorial, 2007.
- IPHAN, Brasil. *Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística* (vol 1). Brasília – DF, 2016.
- KAPLAN, R.; BALDAUF, R. *Language planning: From practice to theory*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997.
- LEITE, T. de A.; QUADROS, R. M. de. *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, 2014.
- LEITE, T. de A. *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, 2008.

LIDDELL, S. *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge University Press, 2003.

QUADROS, R. M. de e Karnopp, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Artes-Médicas. Porto Alegre, 2004.

QUADROS, R. M. de. *A transcrição de textos do Corpus de Libras*. (No prelo).

STOKOE, W. *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, 1960.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: EdUFSC, 2008.

A COLETA DE DADOS
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO INVENTÁRIO NACIONAL DA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS

Bruna Crescêncio Neves

Instituto Federal de Santa Catarina

Ronice Müller de Quadros

Juliana Tasca Lohn

Deonísio Schmitt

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: O presente artigo apresenta os instrumentos utilizados na coleta de dados do projeto Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais¹, tais como: entrevista, questionário e Lista *Swadesh*. Primeiramente, realiza-se uma contextualização do projeto, o qual está sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Além disso, explora-se as orientações do Guia de Documentação e Pesquisa do Inventário Nacional de Diversidade Linguística (volume 1 e 2) e Suplemento Metodológico, documentos norteadores para a elaboração dos referidos instrumentos de pesquisa.

Palavras-chave: Instrumentos. Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Língua Brasileira de Sinais.

1. Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais

Para compreendermos a proposta do projeto Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais é preciso conhecer, primeiramente, a realidade brasileira no que se refere às línguas faladas. Grande parte da população brasileira desconhece a variedade de línguas existentes em nosso país, considerado para muitos, uma nação monolíngue. No entanto, de acordo com Oliveira (2009), isso não é verdade, haja vista que no Brasil são falados, atualmente, cerca de 215 idiomas, dentre eles: a) as línguas autóctones (mais de 180 línguas faladas por indígenas); b) línguas alóctones (média de 30 línguas faladas por comunidades de descendentes de imigrantes); c) línguas de sinais (especialmente, a Libras) e d) línguas afro-brasileiras (faladas nos quase mil quilombos reconhecidos no Brasil).

¹ Para diferenciar de um outro inventário da Libras realizado na Grande Florianópolis, estamos nos referindo ao projeto como Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais.

Diante dessa pluralidade linguística, foi instituído através do Decreto nº7.387, de 09 de dezembro de 2010, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), o qual tem como objetivo principal a identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas pelos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 2010). Desde então, foram reconhecidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pelo Ministério da Cultura, seis línguas indígenas e uma língua de imigração como Referência Cultural Brasileira: (a) Língua Asurini²; (b) Língua Guarani Mbya³; (c) Língua Nahukuá; (d) Língua Matipu; (e) Língua Kuijuro; (f) Língua Kalapalo⁴ e (g) Língua Talian.

Nesse contexto, insere-se o Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais, um projeto que está sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e com o IPHAN. A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida legalmente como forma de comunicação das pessoas surdas, por meio da Lei nº10.436/2002. Essa língua caracteriza-se por sua modalidade visual-espacial e especificidades linguísticas decorrentes da sua natureza. No entanto, o reconhecimento do *status* linguístico das línguas dessa modalidade é recente, aconteceu por volta da década de 60, com os estudos de William Stokoe. Por muito tempo, “as línguas de sinais eram vistas eram consideradas apenas representações miméticas, totalmente icônicas sem nenhuma estrutura formativa” (QUADROS, 1997, p.47).

O presente projeto abarca duas frentes de trabalho, uma de abrangência nacional e outra local. Em nível nacional, está sendo constituído um acervo linguístico da Libras com amostras de trabalhos acadêmicos dos alunos do Curso de Letras Libras (EaD) e outros materiais produzidos por usuários da Língua Brasileira de Sinais. Além disso, ainda em nível nacional, está sendo realizada a coleta de indicadores sociolinguísticos parciais relativos aos usuários da Libras. Em nível local, foi desenvolvida a complementação do acervo linguístico da Libras na região metropolitana da Grande Florianópolis⁵, através da coleta detalhada de indicadores sociolinguísticos.

² Pertence ao tronco Tupi, da família linguística Tupi-Guarani, cujos falantes habitam a Terra Indígena Trocará, em Tucuruí (PA). <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140>

³ Língua da família Tupi-Guarani, tronco linguístico Tupi.

⁴ As línguas (c, d, e, f) são pertencentes à família linguística Karib e falada na região do Alto Xingu (MT).

⁵ O Inventário de Libras de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis foi idealizado com o intuito de constituir um corpus da Libras abrangente e consistente, por meio da coleta de dados com surdos da região metropolitana de Florianópolis. O referido projeto desenvolve-se sob a coordenação da professora Ronice Müller de Quadros desde 2014, com o financiamento do CNPQ.

As coletas realizadas seguem as orientações do Guia do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, o qual vai ser apresentado a seguir.

2. Guia de pesquisa e documentação: Inventário Nacional da Diversidade Linguística

Tendo em vista, a abrangência dos inventários das línguas do Brasil a serem desenvolvidos, foi disponibilizado pelo IPHAN um Guia de Pesquisa e Documentação para o Inventário Nacional de Diversidade Linguística. Esse material se propõe a orientar e fornecer subsídios para a realização dos inventários e é constituído por dois volumes e um Suplemento Metodológico.



Figura 1. Guia de pesquisa e documentação (1 e 2) e suplemento metodológico

Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1242>.

No primeiro material, há uma introdução à Política da Diversidade Linguística e à sua relação com o patrimônio cultural. Além disso, apresenta-se as diferentes formas de se constituir um inventário e os percursos metodológicos para a realização da documentação e organização dos dados. No referido documento, deixa-se claro que a proposta de identificação de línguas se estrutura em torno de três dimensões: (a) produção de conhecimento: ações de pesquisa bibliográfica ou de campo; (b) documentação: amplo registro da língua e (c) mobilização social: envolvimento dos falantes da língua de outros atores estratégicos no processo de inventário (IPHAN, 2016). No final do inventário, poderão ser gerados os seguintes produtos, sendo os quatro primeiros obrigatórios: relatórios; acervo digital; anuências; autorizações de uso e documentos normativos; publicações.

Para alcançar tais objetivos, especificamente em relação ao acervo digital, o guia ressalva a obrigatoriedade de uma documentação representativa dos usos sociais da língua e

a coleta de lista de 100 palavras da língua (Lista *Swadesh*). Também, sugere as possibilidades de técnicas pesquisa, dentre elas: questionários individuais; entrevistas; observação etnográfica, reuniões. Desse modo, os instrumentos elaborados para a coleta de dados do Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais podem ser vistos a seguir.

3 Instrumentos para coleta de dados

Nesta seção, apresentamos os instrumentos desenvolvidos e utilizados para a coleta de dados do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sendo eles: questionários; entrevista e a lista de palavras.

3.1 Questionário

Conforme o guia de pesquisa e documentação (volume 1) o questionário é uma ferramenta essencial para identificação do número de falantes da língua e pode ser utilizado com outras fontes para realização do levantamento demográfico. Esse instrumento proporciona a elaboração de perguntas mais objetivas e permitem uma sistematização mais fácil e rápida, além de ser uma técnica recomendada para o levantamento de informações de natureza sociolinguística (IPHAN, 2016). Ainda segunda o guia, os questionários devem abarcar perguntas sobre: as línguas que as pessoas falam; a aquisição da língua; a aferição da proficiência dos indivíduos; às línguas mais utilizadas (se forem bilíngues ou multilíngues); os contextos sociais de uso da língua; a alfabetização; às atitudes para com as diferentes línguas: a ascendência; ao sexo (feminino/masculino); a residência e família; a escolaridade; a profissão e classe socioeconômica.

Partindo dessas orientações, elaborou-se um escopo do questionário contemplando todas as questões citadas acima. Entretanto, a Língua Brasileira de Sinais se diferencia de outras minorias linguísticas por ser falada em todo o território brasileiro e ter como falantes pessoas surdas e ouvintes. Nesse sentido, foi necessário criar dois questionários (1. Ouvintes e 2. Surdos) *on-line* (Formulários *Google*) para alcançar um número significativo de falantes da língua e considerar as especificidades dos dois grupos de usuários.

Após a elaboração das perguntas, iniciou-se as gravações das perguntas, isso porque todo o instrumento foi desenvolvido em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (modalidade escrita). Para isso, contamos com a participação de cinco profissionais envolvidos: a) tradutor-intérprete de Libras: responsável pela tradução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, revisão do questionário e edição dos vídeos; b) dois professores surdos: encarregados da elaboração das perguntas em Libras e revisão do instrumento e c) duas professoras da área de Linguística: responsáveis pela elaboração das perguntas, revisão do questionário e coordenação das atividades.

Os questionários apresentam diferenças quanto à organização e perguntas realizadas, uma vez que dois grupos de falantes se distinguem quanto à aquisição, uso da língua e outros aspectos. Em um primeiro momento, ao terem acesso ao questionário, todos os participantes se deparam com uma página inicial com dois vídeos em Libras, onde há uma breve explicação sobre o projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. É importante ressaltar que o objetivo de tal instrumento foi oferecer um instrumento para os falantes da Libras e, por esse motivo, a primeira parte foi toda nessa língua.

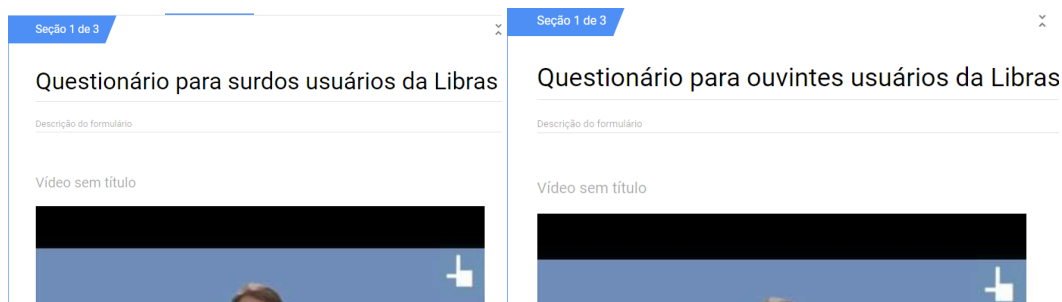


Figura 2. Layout inicial do questionário



Pergunta *

SIM, eu aceito.

NÃO, eu não aceito.

Figura 3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ⁶

Essa parte inicial é fundamental, pois é nesse momento que o participante conhece a proposta do projeto e diante do TCLE tem a oportunidade de aceitar ou não participar da coleta. Em um segundo momento, após concordarem em participarem da pesquisa, inicia-se as respostas das perguntas. Para os surdos, são disponibilizados vídeos em Libras em todo o instrumento e também as perguntas em sua segunda língua (Língua Portuguesa - LP). No caso dos ouvintes, as perguntas foram apresentadas somente em LP.

⁶ O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi disponibilizado em Libras para todos os participantes e esclarece as questões relacionadas à pesquisa.

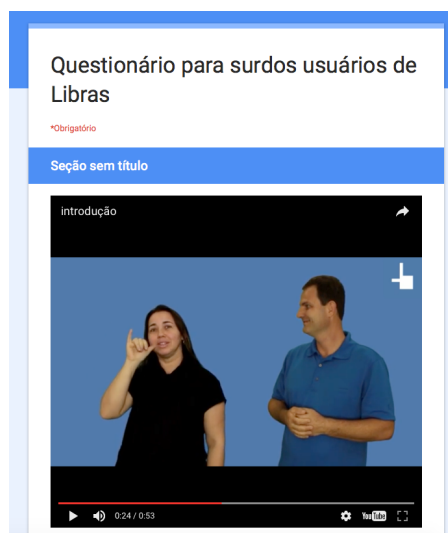


Figura 4. Layout do questionário para surdo

Nos questionários, utilizou-se predominantemente dois tipos de questões: (a) múltipla escolha – o entrevistado escolhe uma entre várias respostas; (b) Escalar – as respostas são organizadas de forma hierárquica (utilizadas para as perguntas de atitude linguística). Após a finalização do instrumento, iniciamos a divulgação dos instrumentos em eventos da área, contatos por *e-mail*, redes sociais (figura 4), nas coletas de dados e na formação dos Surdos de Referência.



Figura 5. Página do Inventário Nacional da Libras

3.2. Entrevista

Para a coleta detalhada em nível local⁷ e também com os surdos de referência⁸, além

⁷ A coleta foi realizada no mês de fevereiro (2017) na Universidade Federal de Santa Catarina e contou com a participação de 18 surdos moradores da Grande Florianópolis.

⁸ A coleta de dados dos surdos de referência foi realizada em maio (2017). As entrevistas foram realizadas com 36 surdos de referência de diferentes estados (pesquisadores, professores, pessoas surdas envolvidas nos movimentos surdos).

do questionário, utilizou também a entrevista. Segundo o guia de pesquisa e documentação (volume 1), a entrevista caracteriza-se por ser uma técnica que propicia uma maior interação do pesquisador com o pesquisado e para os inventários, sugere-se que as questões sejam previamente elaboradas em um roteiro para que todos os temas interessantes à pesquisa sejam contemplados.

Nesse sentido, o roteiro elaborado para a entrevista buscou abordar questões relacionadas à aquisição da linguagem, aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, contextos de aprendizagem, atitudes linguísticas e também um espaço para falar sobre a história de vida. Os assuntos abordados vão ao encontro daqueles contemplados nos questionários, mas diferenciam-se por permitir explorar detalhadamente as experiências de cada participante. As entrevistas foram realizadas em um estúdio, na Universidade Federal de Santa Catarina e utilizamos quatro câmeras para registrar a interação entre a pesquisadora surda e cada participante. Essa estrutura é fundamental para garantir uma gravação adequada que considere todas as perspectivas da sinalização, haja vista que a Língua Brasileira de Sinais se apresenta em uma modalidade visual-espacial. Nas imagens abaixo, é possível visualizar as quatro perspectivas dos vídeos:



Figura 6. Perspectiva de filmagens

Em razão do grande número de materiais coletados e da necessidade de documentação, os vídeos foram organizados de modo que sejam de fácil acesso a todos os pesquisadores. Os vídeos são nomeados da seguinte forma: FLN_G2_F1_entrevista_came-
ra01_2017 (FLN – Florianópolis; G2 – Grupo 2; F1 – Feminino 1).

O guia de documentação e pesquisa sugere que sejam realizadas as coletas de dados com cinco categorias geracionais: criança, jovem, adulto I, adulto II e idoso. No entanto, no Inventário da Língua Brasileira de Sinais optou-se em utilizar três grupos, considerando a dificuldade em encontrar pessoas mais idosas para participar da pesquisa e também para seguir a forma utilizada no Inventário da Grande Florianópolis. Por tais motivos, as entrevistas foram organizadas em três categorias: a) grupo 1: até 29 anos (3 mulheres e 3 homens); b) grupo 2: 30 até 49 anos (3 homens e 3 mulheres) e c) grupo 3: acima de 50 anos (3 homens e 3 mulheres).

Após a gravação, os vídeos são transcritos por meio do software ELAN (EUDICO *Language Annotator*), criado pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística. Essa atividade é realizada por transcritores e revisores surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais.

3.3 Lista de palavras – *Swadesh*

Um outro instrumento obrigatório na constituição de um inventário é a lista de palavras, especificamente a lista *Swadesh* de 100 palavras. Essa técnica consiste na coleta de vocabulário básico da língua que permite levantar aspectos relacionados à variação linguística em diferentes níveis – lexical, semântico, fonético-fonológico. Para a coleta do Inventário da Língua Brasileira de Sinais, criamos um instrumento composto por imagens relacionais às palavras contidas na referida lista, além de outras consideradas importantes pela equipe do projeto. Na imagem abaixo, pode-se ver como uma amostra do que foi elaborado:

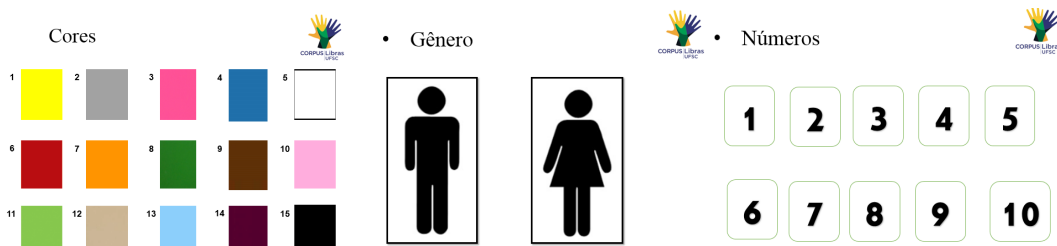


Figura 7. Layout da lista de palavras

A coleta da lista de palavras é realizada no mesmo estúdio apresentado anteriormente e utiliza a mesma estrutura. A pesquisadora surda apresenta as imagens aos participantes e eles produzem os sinais referentes a cada figura.

3. Considerações Finais

O desenvolvimento do Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais tem exigido adaptações na metodologia e instrumentos utilizados para a coleta de dados. Isso ocorre, principalmente, devido às especificidades referentes aos aspectos linguísticos das línguas de sinais, aos contextos de aquisição e aos falantes da língua. A Língua Brasileira de Sinais é disseminada em todo o país, utilizada por pessoas surdas e ouvintes e essa realidade é um desafio na constituição de uma amostra que seja representativa para a comunidade surda brasileira. O aperfeiçoamento constante dos instrumentos realizados faz-se necessário para fornecer subsídios aos pesquisadores que busquem reproduzir projetos similares nas diferentes regiões do Brasil, o que já vem ocorrendo em Alagoas (Região Metropolitana de Maceió), na Universidade Federal de Alagoas sob a coordenação do professor Jair Silva, com financiamento do CNPQ.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 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: 17 maio. 2017.

_____. *Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 17 maio.2017.

IPHAN, Brasil. *Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística*. v. 1. Brasília: IPHAN, 2016.

OLIVEIRA, G. M. Brasileira fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. *Revista Linguagem*. São Carlos, 11 ed. 2009.

QUADROS, R.M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ENGLISH-ONLY, SÍ PERO NO

POR UM DISCURSO PLURILÍNGUE NA “CAPITAL TURÍSTICA DO MERCOSUL”

Leandra Cristina de Oliveira

Marina Jenovencio

Vanessa Corrêa de Araújo Tissier

Universidade Federal de Santa Catarina

1 Palavras introdutórias

Com vistas aos propósitos do presente trabalho, a primeira necessidade que se estabelece é a problematização do título sugerido, sobretudo no que diz respeito (i) à díade idiomática que o introduz, e (ii) ao título que aparece entre parênteses outorgado não oficialmente à cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina/Brasil, na qual se situa esta pesquisa.

Em relação a ambas as expressões, seu desígnio se relaciona aos reflexos dos movimentos sociais presentes tanto no micro contexto, como no cenário mundial. No que tange ao micro contexto – Florianópolis –, seu título não oficial de “Capital turística do MERCOSUL” – já problematizando o segundo ponto dos dois sinalizados no parágrafo anterior – reflete o forte apego publicitário à vocação turística dessa capital, o qual se consolidava, a partir dos anos de 1990, com vistas ao grande fluxo de “estrangeiros”, sobretudo de argentinos. A entrada de muitos estrangeiros ocorreu tanto por forças existentes do processo de globalização, como por forças econômicas que trouxeram muitos argentinos ao território catarinense. Nesse sentido, “a cidade pacata cedeu lugar a uma cidade ‘grande’, ‘agitada’, e ‘modernizada’, que passou a ser conhecida nos anos 1990 como ‘Capital Turística do Mercosul’”¹ (FANTIN, 2000, p.16). Observa-se, nesse sentido, que estudos antropológicos, como a tese de Fantin (2000), sinalizam para emergências de diferentes movimentos sociais a partir do processo de globalização; no caso de Florianópolis, especificamente, a expressiva chegada de argentinos ocupando espaços como turistas e novos moradores.²

¹ Trata-se de uma titulação, atrelada, também, a forças políticas, já que a Florianópolis o título fora outorgado em 1993 por um político local, mais precisamente, pelo deputado Ivan Ranzolin: “[...] Neste contexto, a crescente demanda de turistas provenientes do Paraguai, Uruguai e principalmente da Argentina ao Brasil, e, particularmente, a Santa Catarina, surge como fator preponderante para o desenvolvimento socioeconômico de nosso Estado. [...] a Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, por seu Presidente, *propõe que a cidade de Florianópolis seja considerada a CAPITAL TURÍSTICA DO MERCOSUL*” (RANZOLIN, 1993 grifo nosso).

² Desse crescimento populacional de Florianópolis, participaram também outras nacionalidades, bem como indivíduos provenientes de outros estados brasileiros, sobretudo do Rio Grande do Sul e de São Paulo, conforme discute Fantin (2000).

No que concerne à díade linguística que introduz o título deste trabalho, esta representa o ingresso a uma conversa que coloca em evidência o conflito entre as representações dos idiomas em questão – inglês e espanhol, respectivamente – no cenário sociolinguístico de Florianópolis. Esse direcionamento decorre de constatações no âmbito social local de discursos dissonantes a respeito das representações e dos espaços ocupados por essas línguas de expressiva importância no mundo globalizado (ARNOUX, 2010; HAMEL, 2013a; 2013b; MORENO FERNÁNDEZ, 2015).

Como sinalizado anteriormente, o título “Capital turística do MERCOSUL” faz inferir a presença das línguas portuguesa e espanhola – idiomas oficiais do referido Tratado –, no cenário florianopolitano. Ademais, a previsão superestimada da chegada de 1,5 milhão de argentinos a Santa Catarina na temporada de veraneio/2017 desencadeou expressivas alterações na paisagem linguística local. Nesse âmbito de mudanças sociais, expressões usuais como *choclo hervido* (milho cozido), *sombrilla* (guarda-sol) e *alquiler* (aluguel) – há tempos recorrentes nas praias florianopolitanas – são reforçadas, como índice de boa recepção turística, com anúncios em espanhol em *folders*, placas, *outdoors*, *busdoors*, entre outros. Outro dado que ilustra essas alterações sociolinguísticas, em direção ao bilinguismo português/espanhol, tem sido a procura pela capacitação de profissionais em diferentes áreas de atuação de Florianópolis, no que diz respeito à comunicação em língua espanhola: “[A] varejista catarinense Koerich, que vende móveis e eletrônicos, chegou a treinar os vendedores das unidades de praia para atender os argentinos” – anuncia uma reportagem publicada na Folha de São Paulo (BERTOLINI, 2017 s/p). Ainda a título de exemplificação, listamos outras ações: (i) a oferta do curso *Ensino de espanhol para trabalhadores da região gastronômica de Santo Antônio de Lisboa (Florianópolis/SC)*, projeto de extensão desenvolvido por nossa equipe em atenção a uma demanda da referida região no ano de 2015; (ii) a procura por nossa instituição de um Shopping Center local – Floripa Shopping³ – com interesse pela oferta de cursos intensivos a seus funcionários; e (iii) no âmbito da tecnologia, a procura por grandes empresas como Softplan e RD Resultados Digitais⁴ pelo idioma, considerando suas metas de internacionalização para diferentes países hispano-americanos.

³ Pertinente assinalar que esse mesmo estabelecimento, atento à realidade turística da capital catarinense, contemplou o idioma espanhol nas mensagens gravadas de boas-vindas (*bienvenidos*) e de despedida (*gracias por su visita*) no equipamento eletrônico de seu estacionamento.

⁴ No momento de desenvolvimento deste trabalho, está em tramitação o estabelecimento do primeiro convênio entre o Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE/UFSC) e a iniciativa privada – neste caso, a SOFTPLAN/Poligraph –, para fomento a cursos e desenvolvimento de materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. Um grupo de profissionais da RD Resultados Digitais contratou uma professora argentina – em formação na UFSC – para oferta de cursos de espanhol.

Contextualizado o cenário que parece justificar o empreendimento pelo bilinguismo português/espanhol, em termos locais, cabe trazer à luz fatores que sinalizam a pertinência do bilinguismo português/inglês no mesmo espaço social. Evitando o discurso do senso comum, do imaginário compartilhado que concebe o inglês como a língua global – um global em que o enunciador, muitas vezes, não se vê inserido –, torna pertinente relevar o espaço desse idioma no micro contexto que estamos tratando. Apesar da importância econômica do turismo em Florianópolis, com presença expressiva de visitantes hispânicos, como constatamos em nossas entrevistas como o Secretário do Turismo e profissionais do Setor A&B (Alimentos e bebidas), a maior economia da capital catarinense é a tecnologia. Não cabe contestar que, no âmbito da tecnologia, pelo menos no que se refere à circulação científica, o inglês é língua hegemônica, ainda que sem um “*predominio total*” (HAMEL, 2013b, p. 355).

Nesse sentido, considerando a relação entre a língua inglesa e a tecnologia – sendo esta a principal economia da cidade de Florianópolis –, compete assumir a importância desse idioma no contexto local; logo, competiria postular a relevância do bilinguismo português/inglês neste espaço.

O cenário aqui contextualizado, conectado às transformações mundiais, no entanto, nos impelem a um ajuste terminológico, em que se faz pertinente a alteração do prefixo reducionista “bi” ao prefixo “pluri”, no que tange ao aspecto linguístico, com ênfase à presença do espanhol e do inglês no cenário local. Nesse sentido, o objetivo aqui conferido é contribuir para a construção de um imaginário coletivo em defesa do *plurilinguismo*, em detrimento de um discurso que reforça a hegemonia de uma só língua internacional.

Com vistas ao objetivo supracitado, socializamos algumas reflexões emergentes da análise das representações dos idiomas em tela, com base na fala de participantes da realidade sociolinguística de Florianópolis, atuantes em setores relacionados ao cenário aqui debatido. Trata-se de uma amostra em constituição, até o momento com aproximadas quatro horas de gravação, que contempla entrevistas semiestruturadas com (i) profissionais do Setor A&B, atuantes em uma localidade de grande e diversificada demanda turística – a Rota gastronômica do bairro de Santo Antônio de Lisboa –; (ii) turistas hispânicos (majoritariamente, argentinos); (iii) o atual Secretário do Turismo; e (iv) profissionais do setor da Tecnologia. Os dados da amostra constituída nos levariam a inúmeras discussões; contudo, acomodando-nos ao limite espacial deste trabalho, advertimos sobre o recorte que se apresenta.

2 Globalização e plurilinguismo: analisando as representações do espanhol e do inglês em Florianópolis⁵

Atualmente, globalização, pós-colonialismo e pós-modernismo “representam importantes discursos críticos que dominam a produção de conhecimento nas humanidades e nas ciências sociais.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 129). No referido trabalho, o linguista discute esses três conceitos, buscando uma “transformação disciplinar” no âmbito da Linguística Aplicada – ainda que, sob nosso entendimento, possamos dimensionar a preconizada transformação a outras áreas da linguística – como a sociolinguística, por exemplo.

Nos limites do tratamento da globalização, Kumaravadivelu recupera a origem do conceito, identificando três ondas da globalização, que podem ser associadas a três fases do colonialismo/imperialismo moderno: a das explorações comerciais lideradas por Espanha e Portugal; a da industrialização liderada pela Grã-Bretanha; a terceira, por fim, derivada do pós-guerra, com a liderança dos Estados Unidos (ROBERTSON, 2003 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130).

Em sua fase atual, três mudanças decorrentes da globalização podem ser assinaladas: a diminuição da distância temporal, a diminuição da distância espacial e a diluição das fronteiras – fortemente associadas à ágil comunicação global promovida pela Internet, pois “ela [a comunicação eletrônica] se tornou o motor principal, que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/linguísticas.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). Nesse cenário, “a língua da globalização – claro, o inglês – está no centro da LA [Linguística Aplicada] contemporânea.”

A citação direta que finaliza o parágrafo anterior parece fomentar o discurso que advoga por um bilinguismo assimétrico universal⁶, contudo, o texto referido vai em direção contrária, no qual, adiante em seu trabalho, o autor defende que o maior contato entre as pessoas de culturas diferentes direciona “a uma melhor consciência dos valores e visões de cada um e a uma decisão mais firme de preservar e proteger a própria herança linguística e cultural” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

Como efeitos da diluição das fronteiras nacionais decorrentes da globalização, barreiras sociais e culturais estão se tornando porosas (ARNOUX, 2010, p. 18), e as barreiras

⁵ Neste trabalho, assumimos a orientação do plurilinguismo em conformidade à discussão de Hamel (2000), para o qual, nesta, a diversidade é assumida como recurso enriquecedor para toda a sociedade (p. 133), diferentemente da orientação cultural do multilinguismo, em que “*la diferencia cultural y lingüística es considerada como problema a resolver de una manera pedagógica explícita y sistemática*” (HAMEL, 2000, p. 143).

⁶ Equacionamos a proposta de *bilinguismo assimétrico universal* da seguinte maneira [língua materna + inglês/língua hipercêntrica = bilinguismo assimétrico universal].

linguísticas seguem o mesmo fluxo: as línguas não estão presentes exclusivamente em um determinado território, elas circundam todo o globo e atravessam determinados territórios.

Nesse cenário de coexistências linguísticas e culturais, começamos a refletir sobre o status de língua universal outorgado ao inglês, não no sentido de negá-lo, mas na tentativa de requerer que, antes de sua projeção ao horizonte global, se pondere sobre o local e suas singularidades. Assim, deste ponto em diante, partimos para a análise dos discursos sociais que circulam no cenário local, engajando-nos em um fazer linguístico pós-moderno e pós-colonial, que celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca desconstruir os discursos dominantes.⁷

Encabeçamos a análise discutindo uma entrevista veiculada pelo jornal local *DC Online*, na reportagem intitulada “SC tem potencial para ser líder em inovação, afirma especialista internacional”,⁸ com o indiano Hitendra Patel, radicado nos EUA, especialista em inovação e sócio da consultoria IXL CENTER. Na ocasião, ao reconhecer Santa Catarina como potencialidade a ser o “líder dos líderes” em inovação no Brasil, recomendava o entrevistado que o estado adotasse o inglês como segunda língua. Embora seja ingênuo ignorar o espaço que essa língua ocupa no campo da tecnologia, como sustenta Hamel (2013a; 2013b), a “recomendação” peremptória nos parece igualmente ingênuo, no sentido de que despreza a realidade plurilíngue e pluricultural do estado a que se refere, para não nos referirmos ao desprezo às diferenças globais.

O discurso por um bilinguismo imposto, determinado pela relação de poder entre línguas e, nesse caso, aparentemente para atender uma necessidade subjetiva⁹, ignora (não inocentemente) que:

[L]a propagación del inglés en un mercado supuestamente libre de las lenguas (...) oculta que los beneficios no se producen para todos por igual. Aumentan la desigualdad y las ventajas de los ciudadanos angloparlantes en todos los campos, puesto que obligan a sus interlocutores o competidores a realizar grandes inversiones individuales, estatales o empresariales. (GRIN, 2003; VAN PARIJS, 2007 apud HAMEL, 2013b, p. 42).

⁷ Em atenção ao que postula Kumaravadivelu (2006) ao tratar das transformações da Linguística Aplicada em direção a perspectivas pós-moderna e pós-colonial.

⁸ Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/colunistas/estela-benetti/noticia/2016/09/sc-tem-potencial-para-ser-lider-em-inovacao-afirma-especialista-internacional-7568445.html>. Acesso em abril/2017.

⁹ Entendemos como subjetiva pelo fato de a afirmação “Para ser líderes dos líderes, o Estado tem que ter uma fundação e essa fundação começa com o idioma inglês” praticamente introduzira resposta do entrevistado à pergunta sobre convite a ele para ser professor em Santa Catarina.

Recuperando as posições antagônicas entre Crystal e Pennycook – tratadas também por Hamel (2013a)¹⁰ – Kumaravadivelu (2006, p. 135) adverte que “da mesma forma que temos que lidar com o uso global da língua inglesa, também *temos de tratar de sua colonialidade*” (grifos nossos) – idioma que “foi a galope nas costas do colonialismo”. Nesse sentido, afiliando-nos a uma perspectiva pós-colonial, e integrando aspectos sociais amplos – culturais e econômicos, por exemplo –, colocamos em debate discursos que fomentam um bilinguismo assimétrico universal, em que o inglês é representado como idioma da comunicação mundial. Assumimos, nesse sentido, em consonância a Kumaravadivelu (2006, p. 135), que o inglês é “uma língua que têm tanto característica globais como coloniais” (KUMARAVADIVELU, 20016, p. 135).

Recrutamos para essa discussão entrevistas contempladas em nossa amostra, que ilustram a representação indelével do inglês como língua “do mundo” presente nos discursos.

- “... e a língua mãe dos negócios, em especial na área de tecnologia, que é a maior economia de Florianópolis já há alguns anos, é o inglês.” (Secretário do Turismo, da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, da Secretaria de Pesca, Maricultura e Agricultura e do IGEOF – Florianópolis/Sc/Brasil).
- “*Es muy Dinámico el idioma. Pero... más allá de eso, sí, es verdad que, haciendo un balance no de Florianópolis en particular, sino en general, yo creo que el inglés como es un idioma que a uno lo tienta por sentir que es el idioma que se habla en el mundo, como que uno tiene el idioma materno, el idioma local original, y el segundo idioma siempre es el inglés. Y, por ahí, después agrega uno tercero. En ese caso, tanto a los hispanohablantes como los otros los que hablan portugués, aquí en Brasil, a nosotros nos pasa lo mismo. Mira el contexto del mundo y dice “hay que hablar en inglés” porque en el mundo se habla inglés.*” (Turista argentino. Informante 3).¹¹

Merecem destaque certas expressões que ajudam a compor enunciados apresentados acima, as quais reproduzem, segundo nossa leitura, a ideologia do inglês como língua franca. É o que se verifica na expressão “*língua mãe dos negócios*”, selecionada pelo secretário para legitimar o discurso da importância do idioma em questão. No mesmo tópico, sustenta seus argumentos recuperando um campo que, até o momento, estava ausente de uma entrevista que tratava do cenário turístico da capital – a tecnologia –, reproduzindo,

¹⁰ Ao tratar sobre as diferentes interpretações da globalização do inglês, Hamel (2013b) aduz que, de um lado, encontra-se interpretação “naturalista”, proposta por um dos representantes da Anglofonia, David Crystal, quem, sob a base de um modelo de bilinguismo universal (em favor do inglês), defende que “*cada quien habla su propia lengua y aprende el inglés para la comunicación internacional*” (CRYSTAL, 1997 apud HAMEL, 2013b, p. 372). De outro, encontra-se a leitura crítica ao imperialismo linguístico, com representação de Phillipson (1992, 2009) e Pennycook (1994; 1998). Para Phillipson, “*lo más importante es que el imperialismo lingüístico siempre establece una jerarquización entre las lenguas, independiente de su grado de difusión*”, conforme Hamel (2013a, p. 44) – obra em que o leitor poderá consultar as referências de Phillipson (1992; 2009) e Pennycook (1994; 1998).

¹¹ Aqui, por conveniência, optamos por colocar em itálico apenas os pontos que merecem destaque.

assim, um discurso bastante difundido sobre a relação aparentemente intrínseca entre a área da tecnologia e o inglês.

Na sequência, uma das participantes da amostra composta de entrevistas com turistas hispano-americanos que frequentavam Florianópolis na temporada 2016/2017, apesar de reconhecer, em um primeiro plano, a dinamicidade das línguas e centrando seu discurso em um espaço bastante específico – Florianópolis “*en particular*” –, reitera a proposta do bilinguismo assimétrico universal, defendendo que “*el segundo idioma* [o primeiro seria o materno] *siempre es el inglés*”. Interessante notar que a legitimação de seu discurso – entendendo que os discursos são sempre lugares de reprodução ideológica, e dessa reprodução não nos excluimos, obviamente – seus argumentos desviam-se da realidade local, alcançando um espaço geral, que, por ser geral, ignora as singularidades: “...*por sentir que es el idioma que se habla en el mundo*”. A questão que se coloca é: em que medida essa afirmação um tanto categórica corresponde à realidade mundial? Em que medida representa a realidade do cenário local de que trata seu enunciado ou até mesmo a de seu país de origem?

Cabe debater, nesse sentido, sobre a relação entre realidade e ponto de vista, o que fazemos recuperando a discussão de Fiorin (2009) a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin. Ao recorrer o princípio constitutivo da linguagem nos pressupostos bakhtinianos – o dialogismo –, Fiorin (2009, p. 152) lembra que o acesso à realidade é sempre mediado pela linguagem; sem suma, nosso acesso à realidade nunca é direto – “não se pode realmente ter a experiência do dado puro” (BAKHTIN, 1993 apud FIORIN, 2009, p. 152).

Na esteira da reflexão de que “as relações dialógicas determinam um ponto de vista na interpretação dos fatos e acontecimentos, que silencia ou pode silenciar outros”, ou seja, que o acesso à realidade é sempre mediado pela linguagem, “que não é neutra” (FIORIN, 2009, p. 155), reforçamos as indagações acima lançando outras: em que medida enunciados¹² como “inglês língua mãe dos negócios”, “*lengua que se habla en el mundo*” representam a realidade e em que medida reforçam ideologias? Claro está que esses discursos não emergem do vácuo. Reproduzem outros, mas também se sustentam em constatações, propagadas nos ambientes acadêmicos¹³ e midiáticos.

¹² Enunciados e discursos são tomados como sinônimos em algumas ocasiões neste trabalho.

¹³ Ao tratar do índice de importância das línguas, Moreno Fernández (2015), por exemplo, assinala a qualificação do inglês como língua global dado seu posicionamento de língua *transeuropea* (junto com francês, alemão e russo), *transamericana* (junto com espanhol), *africana* (junto ao francês) e *transasiática* (junto ao chinês), configurando-se, também, como língua para os negócios, junto ao espanhol e ao mandarim. Contudo, chama atenção ao fato de que “*voluntariamente, espontaneamente o a la fuerza, la lengua inglesa ha dilatado su dominio a todo el globo; no su conocimiento nativo, donde el español y el chino lo aventajan, pero sí su uso como lengua segunda y extranjera*” (p. 29).

Contudo, importaria refletir: quem sai beneficiado nessa difusão de discursos que sustentam/determinam a expansão de um bilinguismo universal assimétrico? Em que medida esses discursos ponderam a tensão entre a reprodução de modelos culturais *vs* a manutenção de modelos próprios, os discursos hegemônicos *vs* o reforço de discursos pela pluralidade, a conjunção/tensão entre o local e o global, decorrentes, como entendemos, do processo de globalização, em que tanto a homogeneização como a heterogeneização culturais se fazem presentes.

Problematizávamos, acima, sobre a difusão do discurso que coloca em uma relação intrínseca a área da tecnologia e o inglês, o que fora enunciado pelo Secretário do Turismo, a título de ilustração. Refletindo sobre essa “consciência” bastante compartilhada, vislumbramos a pertinência de contemplar em nossa amostra entrevistas com empresas de tecnologia situadas em Florianópolis¹⁴, tendo como temática central a(s) língua(s) que circulam em seus espaços. No âmbito da pergunta “Qual é a língua da tecnologia?” o discurso de uma das participantes assim se direciona:

- *O mundo da tecnologia considera o inglês.* Acho que as linguagens são em inglês, toda a questão de programação hoje, as melhores leituras, os melhores autores, querendo ou não, vem da... a base referencial vem tudo da origem de língua inglesa. Também a questão do Vale do Silício, um ponto onde todo mundo quer ir, quer conhecer, é o grande referencial desse mercado. *Só que pra gente hoje o mercado que nos mais está próximo é o mercado de língua espanhola.* Então, por questão de *similaridade psíquica*¹⁵, por questão de que a nossa tecnologia nos EUA normalmente – nos EUA ou no mercado europeu – ela não é considerada, digamos assim, eles têm coisas tecnicamente, às vezes, melhores que a gente, ou tem uma barreira... em alguns casos têm algumas barreiras. *Então olhando pra realidade da Softplan, o inglês, ele é a língua principal de referencial técnico, mas o nosso mercado tá na língua espanhola.* (Gestora de projetos da SOFTPLAN).

Passemos agora à reflexão sobre os fragmentos destacados no que enuncia a participante. A imagem cristalizada do inglês como língua universal (SOUSA, 2010) – no contexto aqui em discussão, da internacionalização do inglês no âmbito da tecnologia –, é reforçada no momento inicial do enunciado. Em um primeiro momento, a participante impessoaliza seu discurso e projeta a discussão a um ambiente que nos parece externo, de certa maneira, “o mundo da tecnologia”, ou seja, o lugar do não-eu. Em seguida, cita a

¹⁴ Até o momento, fazem parte de nossa amostra duas grandes empresas de tecnologia no cenário nacional – SOFTPLAN/Poligraph e RD Recursos digitais.

¹⁵ Conceito trazido a partir de Souza (2003), para quem “[A] distância psíquica e a e a distância cultural são utilizadas como variável chave na explicação da expansão para mercados exteriores e para o comércio internacional. Supõe-se que as diferenças culturais entre o mercado doméstico e o mercado exterior criam uma distância que influencia a atividade da empresa na arena internacional.” (apud FIGUEIREDO, 2008, p. 1).

conexão dessa imagem do inglês como língua da tecnologia fortemente atrelada ao Vale do Silício, importante polo industrial da Califórnia (EUA), que concentra diversas empresas de tecnologia da informação, computação e outras – lugar “onde todo mundo quer ir, quer conhecer”, pois é o “grande referencial do mercado”. Distanciando-se do que nos parece fazer parte da consciência coletiva da área, a participante, ao mover seu discurso para a realidade em que se insere, empregando a expressão pessoal “pra gente”, que acompanha a construção adversativa – “só que” – expande a realidade, ou melhor, sinaliza as singularidades ignoradas pelos discursos em favor da hegemonia do inglês. Para a empresa SOFTPLAN, neste momento, “o mercado que está mais próximo” é o da língua espanhola, estando a língua inglesa também presente nesse cenário, contudo no âmbito do referencial técnico.¹⁶

No que enuncia a participante, também está implícito um discurso bastante marcado na consciência coletiva e reproduzido em diferentes instâncias – políticas, educacionais, midiáticas, entre outras –, o da importância do inglês no mundo dos negócios, por decorrência, no mercado profissional, como problematizam diferentes autores, dentre eles, Sousa (2010). Também considerando nossas amostras, trazemos o enunciado adiante presente no conjunto das entrevistas com profissionais da via gastronômica de Santo Antônio de Lisboa/Florianópolis (garçons, gerentes e maître). Questionado sobre as línguas estrangeiras de interesse dos trabalhadores daquele contexto, um dos participantes expressa:

- *Por ser mais difícil eu acho que o inglês. Que abre mais portas o inglês... não tem tantos cursos gratuitos, digamos assim. A gente tava com vontade aqui de pagar pra eles um curso de inglês. (Profissional do Setor A&B. Informante 3).*

Diferentes elementos poderiam participar das reflexões aqui propostas: (i) o fato de preferência pelo inglês ser predominante entre as opções dos entrevistados, mesmo sendo o espanhol a língua mais frequente no atendimento em alta temporada – “oito em cada dez clientes são hispano-falantes”, “mais de 90% de nossos clientes são argentinos”, nas palavras de participantes –; (ii) a “dificuldade” do inglês, em contraste com a “facilidade” (implícita no contexto) do espanhol; (iii) o interesse em se pagar por um curso, cuja demanda sugere não ser uma necessidade¹⁷; e (iv) o discurso das “portas que abrem o inglês”. Em momento oportuno, com base em outros discursos presentes nas amostras, nos dedicamos a essas reflexões. Com esse recorte, interessa-nos ilustrar que a difusão do discurso promissor do inglês como uma “porta aberta [para o sucesso]” – língua que, a custos de sua associação com a economia global “[É] vista como uma chave para abrir portas para

¹⁶ No que diz respeito à expressividade do inglês no âmbito dos referenciais teóricos, ou melhor, no campo científico, recomenda-se a leitura de Hamel (2013b), quem expõe as razões que explicam essa realidade.

¹⁷ Aqui, nos referimos também a outros discursos dessa mesma amostra.

a mobilidade social” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135) – está bastante consolidado em diferentes setores, mesmo naqueles em que sua presença é inexpressiva. Essa questão merece estender-se, e com isso nos comprometemos!

Considerações finais

Ignoramos neste trabalho, não por ingenuidade, mas em respeito aos limites espaciais, a realidade plurilíngue do estado em que se situa a cidade de Florianópolis, no que diz respeito a sua formação a partir da presença de culturas diversas, de grupos indígenas (Guarani, Kaingang e Xokleng), de colonizadores (portugueses, italianos, poloneses, alemães, etc.), e de novos grupos que migram ao estado, sob motivações distintas (uruguayos, paraguayos, argentinos, colombianos, angolanos, haitianos, sírios, entre outros). Limitamo-nos a problematizar as representações das línguas inglesa e espanhola nesse cenário heterogêneo, dada as razões de formarmos, em termos de coautoria, um grupo de professoras de inglês, espanhol e português como línguas estrangeiras.

Almejamos que o recorte apresentado possa, de alguma maneira, atender o objetivo proposto – contribuir para a construção de um imaginário coletivo em defesa do plurilinguismo. Reconhecemos que o objetivo é ambicioso; todavia, nos movemos para dar novos passos em direção a críticas a modelos hegemônicos, que, explícita ou implicitamente, desfavorecem e desprestigiam as diferentes culturas e diferentes línguas. Por fim, resta dizer que concebemos a instituição da anglicização global como um lugar de poder, se não dogmático, no mínimo aparentemente “incontestável”, que afeta, como mencionado, realidades sociais em seus diversos aspectos, culturais e econômicos, essencialmente.

Referências

ARNOUX, Elvira N. de. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el MERCOSUR. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 17-38.

BERTOLINI, Jeferson. Comércio de SC ‘adota espanhol’ para receber turistas argentinos. *Folha de São Paulo/UOL*, de 06 de março de 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/03/1864013-comercio-de-sc-adota-espanhol-para-receber-turistas-argentinos.shtml>. Acesso em abril/2017.

FANTIN, Márcia. *Cidade dividida*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FIGUEIREDO, Otávio H. dos S. *Distância Psíquica e Distância cultural: uma análise do domínio do conceito dos construtos*. Rio de Janeiro: XXXII Encontro da ANPAD, 2008.

FIORIN, José L. Língua, discurso e política. *Estudos Neolatinos*, V. 11, n. 1, 2009, p.

148-165. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1517-106X2009000100012. Acesso em abril/2017.

HAMEL, Rainer E. Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. Inclusión y diversidad. *Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, IEEPO (ed.). Oaxaca: IEEPO, 2000, p. 130-167. Disponível em: <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2000b%20Politicas%20del%20lenguaje%20y%20estrategias%20culturales%20en%20la%20educacion%20indigena.pdf>. Acesso em março/2017.

HAMEL, Rainer E. Relaciones entre lenguas y políticas lingüísticas en la globalización. In SBERRO, Stéphan; HARPELLE, Ronald N. (eds.) *Language and Power. A Linguistic Regime for North America*. Thunder Bay: Lakehead University Centre for Northern Studies, 2013a, p. 28-53.

HAMEL, Rainer E. *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*, 52, 2, 2013b, p. 321-384.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. La importancia internacional de las lenguas. *Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos*. Instituto Cervantes de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard, 2015, p. 1-33. Disponível em: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/010_informes_importancia_internacional_lenguas_0.pdf. Acesso em maio/2017.

RANZOLIN, Ivan. *Ata da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 11 de novembro de 1993.

SOUSA, Greice de N. e. Espanhol: “língua de cultura”, mas qual não é: In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. *Lenguas em um espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 37-84.

FIGURACIÓN DEL EXTRANJERO (ARGENTINA, 1880-1930)

POLÍTICAS DEL LENGUAJE E INMIGRACIÓN

Liliana I. Pérez

Patricia G. Rogieri

Universidad Nacional de Rosario

El presente artículo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación “Políticas del lenguaje e inmigración. Prácticas discursivas y figuración del extranjero (Argentina, 1880-1930)”.¹ El mencionado proyecto se propone analizar las prácticas discursivas que figuran al inmigrante italiano y las políticas sobre el lenguaje generadas por las instituciones italianas asentadas en Santa Fe, como respuesta. Indaga en los textos académico-científicos de la época, el discurso periodístico y el cuerpo de leyes que se emiten desde el Estado –con el objetivo afrontar las consecuencias de la inmigración masiva– la criminalización y patologización operada sobre la figura del inmigrante, particularmente del italiano, la emergencia de discursos vinculados a las políticas habitacionales y a las políticas del lenguaje que configuran el tópico ético-moral de amor a la nación argentina y al “idioma patrio”, tópico difundido a través de los organismos estatales argentinos. Asimismo se focalizan las repercusiones de estos discursos en las escuelas y asociaciones italianas radicadas en el país así como las respuestas que los intelectuales y representantes del gobierno italiano ofrecieron para preservar su cultura y su lengua dentro de los límites de la Nación y de la Provincia de Santa Fe, en particular. Una indagación de esta naturaleza constituye un aporte sustantivo al conocimiento del impacto del proceso migratorio en el mapa cultural argentino y en especial en el mapa cultural santafesino y en la elucidación de las políticas lingüísticas que posibilitaron su diseño, cuyo impacto aún no ha sido acabadamente formulado.

Por su parte y en el espacio de estas consideraciones, el presente artículo tiene por objeto la lectura de las políticas lingüísticas inscriptas en dos campos discursivos que la figura del extranjero pone en tensión. Estos dos campos exponen prácticas diferenciadas y emergentes. En un caso, se trata de la emergencia de nuevos géneros teatrales que tematizan la inmigración argentina en el período de estudio: el sainete y el grotresco criollo. En el otro caso, se aborda una colección de conferencias representativas de la práctica discursiva

¹ Este proyecto ha sido aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología –SCyT/UNR- de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, para el período 2017-2020. Directora: Dra. Liliana Pérez. Codirectora: Dra. Patricia Rogieri.

académica, producidas por el escritor Leopoldo Lugones² que diseñan la política lingüística del Centenario de la Revolución de Mayo en torno de la figura del extranjero.

Toda migración implica un largo, lento y doloroso proceso de transculturación de final incierto. Se trata a veces de una experiencia traumática de tipo acumulativo cuyos efectos, a menudo invisibles, promueven una crisis radical de la identidad. El migrante, despojado del espejo que refleja la tranquilizadora imagen conocida debe enfrentarse con miedos primordiales en su nueva condición. Según Abril Trigo³ la migración es un cambio de tal magnitud que no sólo pone en evidencia sino también en riesgo la identidad misma. Ello se debe a la masiva pérdida de objetos y puntos de referencia, que incluyen los más significativos y valorados: personas, elementos, lugares, lengua, cultura, costumbres, clima, a veces profesión y medio social o económico, todos estos ligados a recuerdos y afectos.

En este contexto, el inmigrante europeo de fines del siglo XIX y comienzos del XX es típicamente un sedentario que, para protegerse del dolor de la pérdida y la ansiedad de lo desconocido, produce una disociación, ya sea renegando del entonces-allá y ensalzando el aquí-ahora o demonizando éste e idealizando aquél. Aun cuando partiera «soñando en el regreso», se embarcaba siempre en un proyecto de vida, en un posible viaje sin retorno que terminaba en un sentimiento de pérdida del mundo familiar abandonado y en la posibilidad de dejarse asimilar por la sociedad que lo recibe y de identificarse con su imaginario.

Cierre de un siglo en Argentina: el siglo XIX. La organización de la sociedad se lleva a cabo través de la figura de la nación. En este marco, el otro, el extranjero, se ha instalado en el espacio de reflexión de la cultura y exige al mismo tiempo ser visto y escuchado. En un contexto de tal naturaleza, se presupone que si hay un “lugar” en América Latina, en general, y en Argentina, en particular, donde la diversidad de las representaciones, de los discursos, estalla y se convierte en conflicto de culturas, ese lugar es la figuración del otro como migrante; otro que muestra en la superficie de su cuerpo las fronteras imaginarias que le inscribe la racionalidad nacionalista. El principal objetivo del nacionalismo cristaliza en la metáfora de la Argentina como un «crisol de razas», metáfora que borra toda diferencia étnica y de procedencia no deseadas.

² Leopoldo Lugones es un poeta argentino nacido en Villa María del Río Seco, Córdoba, en 1874. Murió en Buenos Aires en 1938. Hombre de vasta cultura, fue el máximo exponente del modernismo argentino y una de las figuras más influyentes de la literatura iberoamericana.

³ Trigo, A. *Memorias migrantes. Testimonios y ensayos sobre la diáspora uruguaya*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora. 2003.

La figuración del inmigrante en el teatro argentino (1880-1930)

Ningún pasado se sostiene si no es recordado. Es posible definir la memoria como la forma en la que el presente (sociedad, grupo, individuo) se refiere al pasado. Sociedad, grupo, individuo –como señala Jan Assmann⁴– pues el que recuerda es siempre un sujeto colectivo o individual y la reconstrucción de un pasado se encuentra siempre en estrecha relación con la representación de sí o la identidad del sujeto que recuerda y requiere la figuración del pasado como un modo de atribución de sentido.

Figurar una nación es imaginar un espacio y sus límites. Ello no siempre (o no sólo) consiste en un espacio físico concreto. Consiste al menos en imaginar una geografía cuyos accidentes asignan lugares, separan y jerarquizan posiciones mientras excluyen del mapa territorios no deseados. No debemos olvidar que este mapa es el de una ideología y que en toda cultura nacional coexisten y pugnan, a nivel del discurso social, mapas diferentes. Si bien tales espacios no son necesariamente físicos, un determinado paisaje, una determinada topografía, pueden constituirse en metáfora de una cierta identidad colectiva en un momento preciso; de este modo, coexisten en nuestro imaginario a la manera de distintos escenarios y protagonistas. Así, entre nostalgias y utopías, cada época va construyendo diferentes diseños cartográficos sobre territorios identitarios, en la medida en que toda composición de cartografías⁵ es, por supuesto, una cuestión política.

Una tópica recurrente en las prácticas discursivas del período 1880-1930 es aquella que tematiza la lucha por adquirir la conciencia de una identidad nacional que, por diferentes razones políticas, se ha percibido como fragmentaria: la figura del inmigrante –ese *otro* extranjero– impone una presencia conflictiva en la búsqueda de la constitución de “lo nacional”.

Los inmigrantes llegan a una Argentina preparada precariamente para recibirlos en aluvión, imponen nuevos nombres a las cosas, se generan nuevos bordes y fronteras, se politiza el lenguaje a partir de una alteridad beligerante y confusa. La ciudad, así, comienza a exponer una nueva modalidad, un nuevo *tono* para la *barbarie*.⁶ Una barbarie desplazada

⁴ Assmann, J. El lugar de Egipto en la Historia de la Memoria de Occidente en Schröder, G. y H. Breuninger (comps.). *Teoría de la Cultura. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁵ Según Geoff King en su trabajo sobre *mapping reality* “The territory does not represent itself quite as well as does the map. Yet the map would obliterate or even replace the territory” (cf. G. King. *Mapping Reality. An Exploration of Cultural Cartograph*. London: Macmillan Press Ltd..1996, p. 4).

⁶ El término *barbarie* alude a un elemento de la dicotomía civilización vs. barbarie, inaugurada por Sarmiento (escritor y presidente argentino del período 1868-1874) para referirse a la oposición entre la ciudad y el campo, entre los liberales y los caudillos federales. El texto literario que condensa estas oposiciones es *Facundo. Civilización y barbarie*. W. M. Jackson, Inc. Buenos Aires, s/f; reediciones Espasa-Calpe Editora, Colección Austral, Buenos Aires. 1970. Cf. también Area, L. *Una biblioteca para leer la Nación*. Rosario: Beatriz Viterbo editora. 2006.

territorialmente con los inmigrantes de la campaña a las *orillas* de ciudades y cuya oralidad se repliega agredida por los tonos extranjeros de la lengua del otro y del lunfardo.⁷

El sainete,⁸ como género teatral que emerge en el período estudiado, expone una visión desterritorializada –y en consecuencia despolitizada– del proceso migratorio argentino. Esta visión sufre un desarrollo inverso de territorialización y agonismo político en la versión dramática del grotesco, el segundo género teatral en cuestión.

En este sentido, una interpretación reconocida por la crítica teatral argentina es aquella que, iniciada por David Viñas, sostiene que en el tránsito del sainete al grotesco lo racial se torna político y el conflicto clasista se explicita y ahonda. El golpe militar de 1930 que derrocó al presidente constitucional Hipólito Yrigoyen condensa así el rechazo de la élite tradicional a lo que culturalmente significan el sainete y el grotesco como connotaciones del yrigoyenismo de las clases medias. Si entre 1880 y 1916, la burla e impugnación de las élites gobernantes se encarnizó en el gringo (el italiano), entre 1916 y 1930 el desplazamiento apuntará al “hijo del gringo” encarnado en el yrigoyenista.

Desde la perspectiva de los hombres nuevos –como público masivo que accede al teatro antes de la expansión del cine, la difusión de la revista y la profesionalización del fútbol– ese “plebeyismo” condiciona que los hijos de inmigrantes se rían o distancien de la exteriorización del sainete, pero frente a la interioridad del grotesco, si el primer movimiento es de distanciamiento, implica, a la vez, identificación y consenso. No son ‘raros’, no los miro con extrañeza, no me resultan pintorescos. Son mis padres, despanzurrados sí, pero para mi salvación personal. Y algo clave: en la moral del trabajo – exitoso o frustrado – no puedo menos que percibir las pautas de un peculiar puritanismo entendido como código de las clases medias. Y en lo que hace a los autores, si en el sainete recurren a esa “jerga ítalo-criolla” como fácil decoración, se les torna asunción y compromiso en el grotesco, en tanto reconciliación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado. (Viñas, 1989).

En el segundo período, el del grotesco (entre 1916 y 1930), el lunfardo deviene grotesco a nivel del lenguaje en la medida en que es un lenguaje que el hijo de inmigrante

⁷ En *Mustafá*, sainete de Armando Discépolo y Rafael José de Rosa, estrenado en 1921, Gaetano señala la “mezcolanza” a la que asiste y en la que participa activamente como habitante del conventillo. En esta escena pregunta, responde y reflexiona: “¿La razza forte no sale de la mezcolanza? ¿E dónde se produce la mezcolanza? Al conventillo. Por eso que cuando se ve un hombre robusto, luchadore, atléta, se le pregunte siempre: ¿a qué conventillo ha nacido osté? ‘Lo do mundo’, ‘La catorce provincia’, ‘El palomare’, ‘Babilonia’, ‘Lo gallinero’. Es así, no hay vuelta, ¿garra toda la migracione, te la encaja a lo conventillo, tiene la mezcolanza e te sáleno a la calle esto lindo muchacho pateadore, boxeadore, cachiporrero e asaltante de la madona”. Discépolo y De Rosa: 1921.

⁸ “Los disfrazados”, M. Pacheco (1906), “El organito”, A. y E. Discépolo (1925) “Babilonia”, A. Discépolo (1925), “El relojero”, A. y E. Discépolo (1933), “Barranca abajo”, F. Sánchez (1905), “La gringa”, F. Sánchez (1904), “El organito”, A. Discépolo (1925), “Stéfano”, A. y E. Discépolo (1928), “Mateo”, A. y E. Discépolo (1923).

habla para no hacerse entender; es un implícito cuestionamiento a la comunicación (casi evangélica) propuesta por aquel Gaetano del sainete *Mustafá*;⁹ es un ademán político que casi se superpone con el silencio. En este contexto, la inmigración emerge como condicionante de hombres grotescos, porque el inmigrante se ha convertido en grotesco a causa de su trabajo, su avidez de dinero y su fracaso: caricatura paradigmática del proyecto liberal argentino.

La figuración del inmigrante en el proyecto nacionalista

Si puede sostenerse que las naciones en sí mismas son narraciones, las discusiones acerca de la funcionalidad de la lengua en esas narraciones resultan tema relevante tanto en los estudios de política lingüística como de crítica cultural. Las naciones, tal como se han dado históricamente, apelaron para conformarse como comunidades imaginarias construidas sobre mitos fraternos, a la comunidad de lengua. Incluso ella ha sido considerada lo que define la nación, en la medida en que tanto hace posible el entramado social al facilitar la comunicación como representa para sus integrantes el índice más claro de identidad. Constituye, de este modo, uno de los caminos para construir la etnicidad desde el Estado y naturalizar así la pertenencia a una nación.

Sin embargo, la lengua de la nación requiere necesariamente de un suplemento de particularidad o de un principio de cierre o de exclusión: la comunidad de raza –armada a partir de cualquier rasgo somático o psicológico, visible o invisible– que representa simbólicamente el origen o causa de la continuidad histórica de un pueblo. Si bien la comunidad de lengua y la de raza se combinan para construir la identidad nacional, la importancia relativa de una u otra depende de circunstancias históricas concretas y de la o las lenguas involucradas.

En este contexto, las narrativas que inauguran la construcción de una nación no pueden concebirse de espaldas al poder, ni prescindiendo de las vinculaciones que sus relatos mantienen con los procesos de consolidación de la nación-Estado y de su institucionalización cultural. Porque estos procesos no sólo determinan las condiciones de producción cultural sino que sostienen el surgimiento de complejas instancias de recepción, las que a su vez están involucradas, con diversos niveles y modos de incidencia, en las luchas por la hegemonía política y discursiva.

Es en estas figuraciones imaginarias donde vemos articularse los diversos discursos (las expectativas, creencias, mitos, ideologías) a partir de los cuales una comunidad se apropia y al mismo tiempo inventa su historia, otorgando un lugar determinado a los su-

⁹ Cf. nota 7.

jetos que componen esa comunidad y a los proyectos concebidos por ellos. Así, los conceptos de autoridad y poder a partir de los cuales se organizan estas representaciones, el lugar concedido al productor cultural y a las instituciones, la articulación de las nociones de “pueblo” o “ciudadano”, los modos, en definitiva, de inclusión/exclusión a partir de los que se concibe una cultura nacional, son centrales para una comprensión de la función que cumplen las políticas de la lengua.

Ahora bien, en términos de política lingüística ¿qué es territorio en el marco de una narración de Estado y qué funcionalidad tiene la intervención del Estado sobre la lengua en esta narración? Si en el siglo XIX americano, el Estado nacional es el que otorga al país, a las múltiples “naciones”, un diseño de sus fronteras, observamos cómo ese «mismo» Estado es el que ofrecerá a la territorialización del nacionalismo su materialidad verbal. La nación se autorreferencializa en el nacionalismo, y entre ella y la lengua se plantea una indisoluble unidad: el Estado ha creado el mapa y el mapa una nación *otra*. Y cuando las fronteras se delimitan, los sentidos y, por tanto, las identidades, finalmente se normalizan.

En el marco de la celebración del Centenario de la Revolución de Mayo una serie de conferencias dictadas en el Teatro Odeón de Buenos Aires (1913), publicadas en 1916 con el título de *El payador*¹⁰) reinstala –y reorienta– la dicotomía sarmientina civilización y barbarie. En un Buenos Aires por el que en tres décadas han pasado seis millones de inmigrantes, la barbarie no se ubicada ya en la campaña, sino en el corazón mismo del territorio urbano, y sus protagonistas no son ni indios ni gauchos sino ese otro que ha llegado para «desordenar» el espacio social violentando su lengua, el inmigrante. Ricardo Piglia, en *Respiración artificial*, arma el escenario de la amenaza del otro:

Para las clases dominantes, la inmigración viene a destruir muchas cosas... destruye nuestra identidad nacional, nuestros valores tradicionales, etc., etc. En la zona ligada a la literatura lo que se dice es que la inmigración destruye y corrompe la lengua nacional. En ese momento la literatura cambia de función en la Argentina; pasa a tener una función... específica. Una función que, sin dejar de ser ideológica y social, sólo la literatura como tal, sólo la literatura como actividad específica puede cumplir. La literatura... tiene ahora una sagrada misión que cumplir: preservar y defender la pureza de la lengua nacional frente a la mezcla, al entrevero, la disgregación, producida por los inmigrantes. (Piglia, 1980: 168)

Frente a un programa político de tal naturaleza, *El Payador* (1916)¹¹ expone la para-

¹⁰ Lugones, L. *El payador*. Caracas: Editorial Texto, Biblioteca Ayacucho, Colección Claves de América. 1991.

¹¹ *El payador*, en su principio, fue un conjunto de conferencias dictadas con gran éxito por Lugones en el Teatro Odeón de Buenos Aires en 1913; luego fueron publicadas en 1916 con el título señalado.

doja lugoniana: a fin de que el Escritor se constituya en garante de la pureza de la lengua, es necesario, en primera instancia, fijarla.

La lengua de la nación (nacionalista) requiere de la comunidad de la raza como suplemento de particularidad, en realidad un principio de exclusión que representa el mito de origen para la verdadera Patria, porque el nacionalismo ontologiza la nación creando una indisoluble unidad espiritual entre ella y la lengua. Vela así el hecho de que, tanto la formación de una nacionalidad como la adopción de una lengua nacional son hechos políticos.

El carácter nacional, no es necesario sino a este género de poesía [épica]; y de tal modo, que toda poesía empieza a ser épica, apenas resulta inevitablemente nacional. (Lugones, 1916: 15)

Estamos en 1913, Lugones, escritor consagrado, expone ante lo más representativo de la dirigencia porteña su lectura de *El gaucho Martín Fierro* de José Hernández.¹² Una lectura que se inscribe como paradigma de una verdadera patria argentina a la que hay que ejecutarle una lengua, en este caso, la del gaucho argentino. El gaucho Martín Fierro, devenido payador por Lugones, se constituye como grilla de lectura a través de la cual el escritor articula la política lingüística soporte de la narración de Estado.

En *El payador*, Leopoldo Lugones calificó al poema de Hernández como “el libro nacional de los argentinos” y reconoció al gaucho su calidad de genuino representante del país y emblema de la argentinidad. Para ello, y en la constitución del relato de la nación, en un movimiento de asociación pureza de la lengua-poesía nacional versus corrupción lingüística/lengua del inmigrante, *El payador* realiza la operación de inscribir la lengua del *Martín Fierro* en la tradición grecolatina.

Esa inscripción le demanda una doble operación: por un lado, incluir el *Martín Fierro* en la serie poesía grecolatina (Homero, Virgilio), lírica provenzal, cantares de gesta, poesía medieval (romancero español), Quevedo, la novela de caballería (Cervantes) para, a partir de esa serie, religar la lengua de la Nación con el español del siglo XV.

Lo que empezó... a formarse [con los rústicos cantores] fue otro castellano, tal como este idioma resultó al principio otro latín: y ello por agencia, también, de los poetas populares. / Aquella obra espontánea culminó por último en

¹² “En 1872, el gaucho Martín Fierro hizo su aparición en un folleto pobre, mal impreso, plagado de erratas. Su autor se proponía, según confesaba en la Carta-prólogo, dibujar los rasgos de la ‘fisonomía moral’ del gaucho y ‘los accidentes de su existencia llena de peligros, de inquietudes, de inseguridad, de aventura y de agitaciones constantes. Nadie se hubiera atrevido a sospechar que ese poema gauchesco, cuya segunda parte se publicaría siete años después, iba a gozar de una popularidad arrebatadora y persistente, así como a constituir un texto clave -y problemático- de la literatura argentina.” Gramuglio, M. T. y B. Sarlo. José Hernández en *Historia de la literatura argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Tomo 2. 1980, p. 1.

un poema épico, cual sucede en todo fenómeno de esta clase, siempre que él comporta el éxito de un nuevo ser llamado a la existencia. De suerte que estudiarlo en dicha obra, es lo mismo que determinar por la flor el género y la especie de una planta. (Lugones, 1916: 1).

La lógica del argumento puede explicarse como sigue: primero se establece el rasgo, luego se fija el caso, para finalmente establecer el tipo. ¿Cuál es el rasgo? Para Lugones, la lengua en uso por parte del gaucho ¿Cuál es el caso? En realidad, ¿los dos casos? Uno, la escritura de ese uso que se manifiesta en el poema. Otro, la inscripción de esa lengua como norma argentina. ¿Cuál es el tipo? La verdadera Patria.

El objeto de este libro es, pues, definir bajo el mencionado aspecto la poesía épica, demostrar que nuestro Martín Fierro pertenece a ella, estudiarlo como tal, determinar simultáneamente, por la naturaleza de sus elementos, la formación de la raza, y con ello formular, por último, el secreto de su destino. (Lugones 1916: 2) / Pues siendo la patria un ser animado, el alma o *anima* es en ella lo principal. Por otra parte, la diferencia característica llamada personalidad, consiste para los seres animados, en la peculiaridad de su animación que es la síntesis activa de su vida completa: fenómeno que entre los seres humanos (y la patria es una entidad humana) tiene a la palabra por su más perfecta expresión. (Lugones, 1916: 1).

Tal como lo señalara David Viñas “algo se está borrando para siempre pero no hay que dejarlo ir, es necesario fijarlo aunque sea en sus contornos más tenues. Ahí está la poesía, eso es Lugones: los montoneros son homéridas, Héctor un domador, el gaucho un héroe, el esclavo sumiso un paradigma, todo tiempo pasado fue mejor sobre todo si el presente está dominado por ‘la chusma de las urnas’, el yrigoyenismo y esos advenedizos descendientes de unos gringos gritones” (Viñas, 1974: 225). Y es que la poesía épica para Lugones tiene como objetivo elogiar empresas inspiradas por la justicia y la libertad, con lo cual “al ser ella la expresión heroica de la raza”, se define por los conceptos de “patria y civilización” que coinciden en “ese doble anhelo de excelencia humana: la justicia y la libertad” (Lugones, 1916: 8).

La inmigración tiende a deformarnos el idioma con aportes generalmente perniciosos, dado la condición inferior de aquella. Y esto es muy grave, pues por ahí empieza la desintegración de la patria. La leyenda de la Torre de Babel es bien significativa al respecto: la dispersión de los hombres comenzó por la anarquía del lenguaje (Lugones, 1910: 285).

Para evitar la desintegración de la patria, Lugones atribuye a los intelectuales el deber de cumplir una función eminente y rectora en la sociedad de la que formaban parte.

Ante la amenaza de mezcolanza dada por la inmigración, el escritor-guardián de la verdadera lengua para la verdadera patria narra el disciplinamiento en el proceso de contacto de diferentes lenguas como proceso de homogeneización lingüística. En opinión de Julio Ramos, en la época muchos intelectuales argentinos –científicos sociales, pedagogos y literatos, incluido el mismo Lugones– se encontraban en plena elaboración de discursos sobre las intensas transformaciones sociales acarreadas por la inmigración que marcó un cambio de rumbo irrevocable en el destino nacional. La inmigración generaba –según las metáforas de mayor circulación en la época– una crisis del “alma” nacional; crisis cristalizada en la “contaminación” de la lengua en boca de los millones de inmigrantes proletarios.

Referencias

- Anderson, B. *Imagined Communities, Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso. 1983.
- Area, L. *Una biblioteca para leer la Nación. Lecturas de la figura Juan Manuel de Rosas*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora. 2006.
- Area, L., Pérez, L. y P. Rogieri. Lengua/territorio. Sarmiento/Bello: diseños cartográficos para el siglo XIX latinoamericano en *Revista de Letras* N° 6, Rosario: FHyA-UNR. 1999. 183-188.
- Area, L., Pérez, L. y P. Rogieri. ¿Un territorio, una nación, una lengua? en *Revista de Letras* N° 7. Rosario: FHyA-UNR. 2007. 219-223.
- Gramuglio, M. T. y B. Sarlo. José Hernández en *Historia de la literatura argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Tomo 2. 1980.
- King, G. *Mapping Reality. An Exploration of Cultural Cartography*. London: Macmillan Press Ltd. 1996.
- Onega, G. *La inmigración en la literatura argentina (1880 - 1910)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 1982.
- Pérez, L. y P. Rogieri. Una política del lenguaje para el Estado-Nación: italianos en Santa Fe, Argentina (1880-1930) en Reguera, Alejandra. (comp.). *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba: Facultad de Lenguas y SECyT, Universidad Nacional de Córdoba, Asociación de Universidades Grupo Montevideo-Núcleo Educación para la Integración.
- Trigo, A. *Memorias migrantes. Testimonios y ensayos sobre la diáspora uruguaya*, Rosario: Beatriz Viterbo. 2003.
- Viñas, D. Armando Discépolo: grotesco, inmigración y fracaso en *Historia Social de la Literatura, Yrigoyen, entre Borges y Arlt. (1916-1930)*. Tomo VII, Buenos Aires: Editorial Contrapunto. 1974/1989.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS COLONIAIS

HISTÓRIA E PODER EM TELA

Alexandre Cohn Silveira (Capes)

Ana Eltermann (Capes)

Charlott Eloize (CNPq)

Cristine G. Severo (CNPq)

Universidade Federal de Santa Catarina

Neste texto apresentamos e discutimos a relação entre políticas linguísticas, história e poder. Dialogamos com as perspectivas coloniais e pós-independência, entendendo que os discursos e práticas envolvendo as línguas não são neutros, mas integraram projetos coloniais específicos. No caso desse trabalho, enfocamos o projeto lusófono que enredou Portugal, Brasil e Timor-Leste, considerando o contexto colonial e as ressonâncias ideológicas pós-independência. Iniciamos com uma breve discussão sobre a lusofonia contemporânea, em diálogo com as experiências coloniais; em seguida, ilustramos a lusofonia a partir da experiência linguística e política de Timor-Leste e do Brasil. Atentamos para o lugar conferido às línguas ditas nacionais ou minoritárias no processo de construção de uma ideia de nação atrelada à homogeneização linguística e à construção de uma dada norma linguística. Reconhecemos que esse processo é político, uma vez que apaga ou silencia práticas linguístico-discursivas locais que, geralmente, estão vinculadas às pessoas socialmente mais vulneráveis e marginalizadas. Assumimos, portanto, que para se compreender a lusofonia é preciso considerar a perspectiva dos sujeitos locais.

1 O projeto político da lusofonia em debate

Os debates acerca da expansão da língua portuguesa nunca receberam tanto destaque como na atualidade, nem mesmo durante o período colonial. Evidenciamos, de alguma maneira, um renovado interesse pelo tema da lusofonia, seja nas esferas política e econômica, seja nas esferas acadêmica e cultural. Tal interesse recoloca em tela as historicidades coloniais que enredaram diferentes contextos espaciais, temporais e ideológicas, tais como: Portugal, Brasil, Cabo Verde, Angola, Moçambique, Timor-Leste, Goa, entre outros. Percebemos hoje uma intensa discursivização sobre políticas de promoção e difusão internacional e nacional da língua portuguesa por parte de diversas instâncias. Exemplificando, o crescimento do número de falantes da língua portuguesa é um dos principais argumentos usados pela estatística a fim de projetar o português no ranking das línguas mais faladas (GONÇALVEZ, 2012).

Além disso, em 1996 a criação de uma comunidade internacional que agrupa os países de língua portuguesa – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – tem operado na construção de um imaginário lusófono e homogêneo da língua portuguesa. O acordo político-diplomático está atualmente firmando entre nove países em que a língua portuguesa é oficial, são eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e, mais recentemente em 2014, Guiné Equatorial (CPLP, 2016). Esses são proclamados estados-membros, com intuito de reforçar suas presenças no cenário internacional e promover e difundir a língua portuguesa.

A fim de promover a língua portuguesa já havia sido criado em 1989 o Instituto da Língua Portuguesa (IILP), em São Luís do Maranhão, no qual participaram da assinatura, os Presidentes dos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP), que correspondiam na época a Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além do Presidente de Portugal e do Brasil (BRAGA, 1999). O objetivo, no sentido de cooperação linguística e cultural, era adotar estratégias de alinhamento com outros órgãos culturais do Brasil, os Centros de Estudos Brasileiros, enquanto Portugal investia na criação do Instituto Camões. Estava também em alinhamento a proposta de criação de uma política linguística para o português e para as línguas nacionais nos países africanos, em que o português se tornou língua oficial, porém não materna (BRAGA, 1999).

Posteriormente, o ILLP foi anexado em 2005 como órgão adicional da CPLP, ou seja, a institucionalização da língua veio antes da criação da Comunidade. O *Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa*, de março de 2010, reforçou o papel do IILP na materialização de projetos de promoção e difusão da língua portuguesa, além da construção de políticas linguísticas tanto no âmbito interno e externo em que atuam os países de língua portuguesa. Consoante à promoção da língua portuguesa pelas instâncias oficiais, como a CPLP e o ILLP, percebe-se a ambivalência de uma política que opera em um movimento homogeneizante quando se patrocina uma comunidade lusófona, mas, ao mesmo tempo, ressalta a diversidade, a heterogeneidade e o multilinguismo entre os territórios envolvidos.

Ressaltamos que, no embalo das macro políticas que buscam criar aparentes homogeneidades, ainda é recorrente o uso de categorias coloniais e colonizantes para definir certos agrupamentos. Por exemplo, a África contemporânea ainda tem sido, por vezes, descrita em termos da Anglofonia, Francofonia e Lusofonia, uma terminologia usada para descrever geograficamente as áreas associadas com os antigos impérios coloniais (SEVERO; MAKONI, 2015). Conforme Makoni et al (2012, p. 256), tais termos de modo algum capturam a trama linguística em África. Ao contrário, ressaltam a presença das línguas co-

loniais, escamoteando a complexidade multilíngue que existe em África. Nesse contexto, bem como na América Latina e na Ásia, cabe ressaltar o papel da linguística colonial (ERRINGTON, 2001) durante os regimes coloniais europeus, constituindo-se em uma relação de saber-poder (FOUCAULT, 2015) a respeito dos corpos e das línguas nos territórios coloniais. Além disso, muitas das descrições linguísticas foram realizadas por missionários como parte de um projeto de conversão religiosa e gramatização das línguas orais (ERRINGTON, 2001). Assumimos, portanto, que “as línguas e sua organização hierárquica sempre integraram parte do projeto civilizador e da ideia de progresso” (Mignolo, 2005, p. 94). Tais enquadramentos das línguas, no interior de um dispositivo colonial, ainda reverbera em políticas contemporâneas, embora com feições e finalidades aparentemente renovadas.

Podemos considerar que, por um lado, o projeto da lusofonia na contemporaneidade – levada a cabo pela CPLP e o IILP, além de outras iniciativas estatais – estaria operando em política *top-down* ou oficial da língua portuguesa, o que, de alguma maneira estaria em discrepância com as práticas linguísticas locais (MAKONI et al, 2012, p. 526). Essa discrepância pode ser exemplificada pelos censos de Angola (2014) e Moçambique (2007): se em Angola 70% da população, majoritariamente urbana, fala português, em Moçambique essa estatística é reduzida para 10%. A língua portuguesa, evidentemente, é um signo que remete para diferentes relações políticas e percursos coloniais.

Embora o multilinguismo corresponda à realidade em África, o discurso oficial sugere que as políticas linguísticas são monolíngues e as visões ortodoxas de planejamento linguístico ignoram as práticas locais (MAKONI et al, 2012). Uma vez que a África exemplifica a complexidade linguística imposta pelas fronteiras coloniais, é razoável problematizar a atual política da língua portuguesa em África. Os países que abrangem a geopolítica da língua portuguesa apresentam um repertório linguístico bastante amplo (MAKONI, et al, 2012), assim o rótulo lusofonia não abarca as realidades linguísticas locais. Defendemos, portanto, a necessidade de se contextualizar o projeto lusófono em relação aos percursos locais, a partir de uma visão comparada e historicamente situada, que leve em conta a perspectiva “local”.

2 As políticas de língua em Timor-Leste e o paradoxo lusófono.

As narrativas escolhidas para nos contarem o passado de Timor-Leste apresentam o colonialismo português de forma branda, como uma contribuição improvavelmente satisfatória aos timorenses da época, desenvolvida de forma tímida até o século XVIII e mais enfática a partir das políticas pombalinas coloniais (DURAND, 2009). Esse colonialismo,

avaliado como “desvairado”, por Eduardo Lourenço (2014), respondia, segundo o autor, aos caprichos imperialistas dos mandatários e criou um imaginário de conquistas e descobertas que são enaltecidas para silenciar os procedimentos coloniais violentos praticados para sustentar o Império Ultramarino Português. O autor nos diz ainda “Deitámo-nos ao mar por não saber o que fazer em terra” (2014, p. 148). E se os portugueses não sabiam o que fazer em suas terras, podemos imaginar que bem menos sabiam o que fazer em terras alheias, frente a outros povos e outras culturas. Daí o fenômeno colonial não poder ser encarado como “brando”, “benéfico” ou positivo, além de nos fazer questionar o caráter civilizatório que apregoa possuir, inclusive através da língua portuguesa, imposta aos colonizados em detrimento das línguas locais e suas bagagens culturais.

Como se não bastasse todas as situações coloniais que mantinham o pequeno país asiático sob o jugo da exploração portuguesa, ficando sempre à margem das ações governamentais que visassem o bem social, em 1975 a Indonésia invadiu Timor-Leste e os portugueses fugiram, deixando a população timorense à mercê de outras atrocidades. Este é o momento da história de Timor-Leste mais enfocado pelas narrativas escolhidas e oficializadas para contar o que se passou no país e com suas gentes. O enfoque historiográfico é geralmente dado no sentido ilustrar a violência cometida pela Indonésia como mais agressiva que as monstruosidades coloniais portuguesas. Como consequência, temos a construção de um enunciado discursivo que atribui ao uso da língua portuguesa, no contexto de dominação indonésia, o papel de “língua de resistência”, através da qual as informações clandestinas e de guerrilha seriam supostamente veiculadas. Esse enunciado também esconde o fato de que muitos dos líderes das forças timorenses não sabiam a língua portuguesa, entretanto o idioma foi usado por aqueles que conseguiam se comunicar com ela, e através de cartas trocadas entre as lideranças nacionais e os que estavam em Portugal ou em África, principalmente em Moçambique.

Ao recobrar sua independência em 2002, Timor-Leste oficializou as línguas portuguesa e tétum no artigo 13º da constituição, o que desencadeia uma série de ações governamentais no sentido de implementar nacionalmente o idioma português. São criados Planos Estratégicos de Governo e Planos de Ação do Ministério da Educação, além de diversos projetos de Cooperação Internacional – majoritariamente com portugueses, mas também com brasileiros – no sentido de incentivar o aprendizado e o uso da língua portuguesa pelos timorenses. A entrada do país na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 2002, e a presidência temporária da instituição, em 2014, foram ações determinantes nesse processo de busca por uma lusofonia em Timor-Leste.

Entretanto, apesar das ações político-linguísticas adotadas pelo governo português, com apoio internacional sobretudo de Portugal, as práticas linguísticas cotidianas acontecem no âmbito do multilinguismo presente em Timor-Leste, gerando inconformidades no governo. Em Timor-Leste, a língua portuguesa circula nas elites, ainda assim de forma moderada, sendo a língua tétum a responsável pela maioria dos processos comunicativos no país, representando um importante elemento identitário do povo timorense. É a língua que está presente na maioria das expressões artístico-musicais, nas manifestações litúrgicas, na comunicação informal e no ensino, o qual conta com a presença (tímida) da língua portuguesa.

As políticas linguísticas escolhidas para Timor-Leste evocam uma tradição lusitana de um passado colonial que não leva em consideração o colonialismo como fenômeno repressor, inventando aspectos tradicionais timorenses – tal como nos explicam Hobsbawn e Ranger (2015) – que podem ter pertencido a uma pequena elite da população da época que possuía laços estreitos com Portugal, desconsiderando uma massa populacional constituída por diversas etnias, línguas, culturas e identidades. Houve um esforço “quase bem-sucedido” no sentido de transformar o enunciado “língua colonial” não como signo de uma história violenta, mas como um tesouro, uma benesse ou dádiva (MAUSS, 2013) deixada pelos colonizadores de outrora. Além disso, presenciemos a discursivização da língua portuguesa como língua da resistência no período de dominação indonésia, no embalo da criação de heróis timorenses (DE LUCCA, 2016).

Atualmente, a lusofonia em Timor-Leste reforça práticas coloniais no sentido de criar privilégios para seus usuários e provocar, direta ou indiretamente, apagando outras línguas e culturas e hierarquizando os idiomas e povos no país. Para se construir um discurso de apoio à oficialização da língua portuguesa, são trazidos à tona as ideias de “tradição” e “resistência”, fortes fenômenos que sustentam a importância do idioma em Timor-Leste.

Presenciamos em Timor Leste o uso da língua portuguesa aliada à construção de uma “comunidade imaginada” (Anderson, 1991[1983]), gerando um paradoxo aqui exposto: a de um Timor-Leste lusófono. A CPLP em Timor Leste opera como um reforço político imposto de cima para baixo com fins de garantir uma “segurança” ao Estado timorense, dadas as alianças econômicas que ela proporciona a pretexto da língua portuguesa. Por outro lado, as dinâmicas linguísticas cotidianas de Timor são evidências de políticas linguísticas “bottom-up” que, por questões diversas, não assumem o projeto estatal pretendido para o país, projeto este que, talvez, ganhe novos movimentos e nuances dadas as dinâmicas linguísticas organizadas pelos timorenses e suas vontades, dado que, segundo Makoni e Pennycook (2006) as línguas são inventadas, desconstruídas e reestruturadas a todo momento.

3 Das afro-brasilidades linguístico-discursivas

No Brasil, a língua portuguesa foi utilizada pelos europeus na colonização, como uma forma de afirmar uma suposta supremacia de um povo sobre outro, ou seja, dos portugueses sobre as populações indígenas e africanas. Isso se deu a partir de um longo processo de imposição da língua portuguesa no território brasileiro, desde o século XVI. A colonização, no Brasil, aconteceu entrelaçada ao processo de cristianização, a partir de uma junção dos projetos de evangelização e portugalização (SEVERO E MAKONI, 2015). A Igreja e o Reino foram ligados através do padroado, um acordo de apoio mútuo. Sendo assim, a língua portuguesa foi, ao mesmo tempo, uma língua de conquistas e de doutrinação católica. Essa motivação religiosa foi reforçada, principalmente, com a Contrarreforma católica e por meio da Companhia de Jesus, de forma que a Igreja foi levada aos territórios colonizados (SEVERO; MAKONI, 2015; MARIANI, 2007).

Nesse processo, a língua portuguesa conviveu com diversas línguas indígenas e africanas, de modo que foram surgindo, ao longo do tempo, as línguas gerais, que eram misturas linguísticas utilizadas como forma de comunicação. A partir das línguas nativas da costa, em sua maioria de base tupi, foram criadas duas línguas gerais brasileiras: a língua geral paulista e a língua geral amazônica, também chamada de nheengatu. Essas línguas foram difundidas de forma espontânea, mas também de forma sistemática, por meio da catequese (FREIRE, 2003).

O processo de imposição do português foi intensificado a partir do século XVIII, com a carta régia de D. João V, em 1727, que obrigava os jesuítas a ensinarem, nas escolas, o português aos indígenas; e com a expulsão dos jesuítas e a oficialização do ensino de português no Brasil pelo Marquês de Pombal, com o documento *Diretório dos índios* (1758).

Essa imposição linguística foi sendo reforçada ao longo do tempo, se unindo a um outro processo, o de invenção da nação brasileira e da ideia de brasilidade. Com a independência do país, marcada simbolicamente no ano de 1822, houve uma preocupação em definir o que constituía a nação e o que a diferenciava de Portugal. Um dos meios pelos quais a nova nação foi idealizada pelos intelectuais, foi a literatura do movimento romântico, que foi direcionada, especialmente em sua primeira fase, a uma exaltação do nacionalismo. Os principais elementos utilizados como símbolos do Novo Mundo foram a natureza brasileira e a figura do indígena, que estimularam o imaginário dos escritores da época.

Nesse contexto, a língua desempenhou um papel importante, se constituindo como um dos símbolos nacionais. Algumas polêmicas no século XIX surgiram em torno desse imaginário linguístico em prol da construção de uma ideia de nação brasileira, envolvendo escritores e intelectuais como José de Alencar, Gonçalves Dias, Joaquim Nabuco e Rui

Barbosa. Os conflitos e debates envolviam, principalmente, a definição da norma escrita brasileira. De acordo com Faraco (2001), dois grupos se constituíram e se diferenciaram em relação à língua e à sua norma. O primeiro era conservador, purista e buscava uma identificação com o falar lusitano; o segundo, buscava um falar próprio e brasileiro, distinto de Portugal. Embora o segundo grupo parecesse defender uma maior abertura e democratização dessa norma, o que se buscava, de fato, não era aceitar qualquer variedade do português brasileiro, mas sim assegurar uma norma escrita abrigada às pessoas letradas, excluindo, por exemplo, os falares dos sujeitos africanos e seus descendentes. As duas tendências se constituíam, portanto, apenas em uma diferenciação entre um conservadorismo radical e um conservadorismo flexível (FARACO, 2001), excluindo uma série de práticas linguísticas vinculadas aos povos africanos no Brasil e ao modo como usavam a língua portuguesa em relação com as línguas bantu.

Assim, os processos de constituição da nação e da língua brasileiras estão interligadas através de um mesmo dispositivo discursivo que, por um lado, agrupa e, por outro, diferencia:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. (HALL, 2015, p. 36).

Sendo assim, esse dispositivo discursivo acaba produzindo um apagamento (IRVINE; GAL, 2000), que simplifica o campo sociolinguístico e torna os outros sujeitos e línguas, que não estão dentro desse imaginário, invisíveis. Assim, os grupos sociais e as línguas são imaginados como homogêneos, por meio de uma visão totalizadora, e a variação interna inerente ao social é desconsiderada.

Referências

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991 [1983].

COSTA, Daniel De Lucca Reis. *A Timorização do passado: nação, imaginação e produção da história em Timor-Leste*. 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

BRAGA, J. A. (Coord.). *José Aparecido: o homem que cravou uma lança na lua*. Lisboa: Trinova, 1999.

CPLP. *Estados-membros* (2016). Disponível em: <http://www.cplp.org/id-2597.aspx>. Acesso em: 21 jan. 2016.

ERRINGTON, J. Colonial Linguistics. *Annual Review of Anthropology*, vol. 30, 2001. p. 19-39, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias. *Línguas e instrumentos linguísticos* (7), jan.-jun. 2001, Campinas, Pontes, p. 33-52.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 3. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. 2003. 241 f. Tese (Doutorado) – Curso de Literatura Comparada, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://etnolinguitica.wdfiles.com/local--files/tese:bessa-freire-2003/bessa_freire_2003.pdf. Acesso em: 20 abr. 2017.

GONÇALVEZ, P. *Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia?* 2012. Comunicação pessoal. Disponível em: http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/lusofonia_em_mocambique.pdf. Acesso em: 02 abr. 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A Invenção das Tradições*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul V. (Org.). *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000, p. 35-84.

LOURENÇO, Eduardo. *Do colonialismo como nosso impensado*. Lisboa: Gradiva, 2014.

MARIANI, Bethania. Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. [p. 83-112].

MAKONI, et al. Colonial and post-colonial language policies in Africa: historical and emerging landscapes. In: *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge University Press, New York, United Kingdom, 2012.

MAKONI. Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Org.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters, 2007.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2005.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e instrumentos linguísticos* (2), jul.-dez. 1998, Campinas, Pontes, p. 49-68.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Díli, Assembleia Constituinte, 2002. Disponível em: <http://timor.no.sapo.pt/constibase.html>, acesso em 29 jan. 2017.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. *Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica*. Coleção Linguística. v. 5. Florianópolis: Insular, 2015.

HIGIENE SOCIAL-HIGIENE LINGÜÍSTICA

LA INFLUENCIA DE LOS POSTULADOS POSITIVISTAS EN LA CONFORMACIÓN DE LAS POLÍTICAS DEL LENGUAJE EN ARGENTINA (1900-1916)

Barrios Luisina

Robertazzo Griselda

Universidad Nacional de Rosario

Introducción¹

Las últimas décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX, cercanas al Centenario de la Revolución, estuvieron signadas, por un lado, por el crecimiento del modelo agroexportador, el aluvión inmigratorio y el surgimiento de nuevos grupos políticos y, por el otro; y como consecuencia del punto anterior, por la superposición de contenidos ideológicos que trajo consigo la gran masa de inmigrantes y que representó un desafío para el Estado argentino, aún en vías de consolidación.

Ante los inminentes cambios, la propuesta para homogeneizar a las multitudes que llegaron a nuestros puertos fue la construcción de un nacionalismo que debía ser articulado por los organismos estatales, principalmente la escuela y la milicia. En esta etapa surge una vasta literatura que da cuenta, desde ámbitos privados y oficiales, de los temores de desintegración social como resultado del alud inmigratorio.

Es claro que el grado de tremendismo de los diagnósticos no es uniforme y se expande desde posiciones radicales como las del Doctor José María Ramos Mejía hasta otras más moderadas como la de Pizzurno. La solución mayoritaria propuesta para los males de la imaginada Babel en la que se habría convertido la Argentina con sus escuelas de comunidades o con las escuelas públicas plagadas de italianos, es la educación patriótica, en la que coinciden Ramos Mejía, Juan Ramos, Carlos Bunge y José Ingenieros. Esta educación patriótica pasa por la potenciación de la escuela pública y por la instauración de una liturgia cívica centrada en el culto al pasado, a la higiene y a la pureza lingüística.

En este contexto, fue el pensamiento positivista el que preponderó en los escritos de estos intelectuales ligados al Estado argentino. Estos representantes lideraban el régimen político conservador y tuvieron como requisitos primordiales fomentar el progreso social y económico a través de la premisa “autoridad y orden”.

¹ El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación PIP HUM429 - Políticas del lenguaje e inmigración. Prácticas discursivas y figuración del extranjero. (Argentina 1880-1930), acreditado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario. Este proyecto es dirigido por la Dra. Liliana Pérez y codirigido por la Dra. Patricia Rogieri.

Según Terán, la penetración del discurso positivista en la cultura argentina se da a partir de la disciplina médica que refleja una interpretación de la crisis social como una enfermedad que debe ser combatida. Este pensamiento da lugar a la expansión del higienismo, de la mano de José Ingenieros y José María Ramos Mejía.

El presente trabajo tiene como objetivo indagar cómo los postulados del discurso higienista-positivista se materializaron en los programas escolares –con el fin de modificar el cuidado de la higiene corporal– y en las políticas destinadas a purificar los usos del lenguaje.

Higiene Social

El higienismo tuvo alta incidencia entre 1880 y 1920. Hizo de la higiene un tema recurrente, repetitivo y encontró en la falta o precariedad de ésta, sumada al aluvión inmigratorio, una gran parte de los males que se soportaban. Todos los recursos fueron pensados, en un primer momento, para las poblaciones urbanas residentes en los conventillos o inquilinatos, donde el cólera, la fiebre amarilla, la tuberculosis, las enfermedades venéreas, la desnutrición materno-infantil y algunas otras dolencias se ensañaban contra los argentinos, pero principalmente, contra los recién llegados.

Frente a estos males, actuaron como entidades directrices el Departamento Nacional de Higiene, la Asistencia Pública y el Patronato de la Infancia, a las que se sumaron muchas otras asociaciones, médicos, maestros, visitadoras de higiene y diversos profesionales, aunados a la labor de los políticos.

Los portadores de los saberes higienistas buscaron, más que impartir conocimientos sobre el cuerpo, imponer prácticas que regulen las conductas individuales y, principalmente, las sociales. Surge así, hacia fines del siglo XIX, una fuerte relación entre higienismo y educación que dio como resultado la creación del Cuerpo de Visitadores Médicos, El Cuerpo Médico Escolar y el desarrollo, en 1937, del Primer Congreso de Higiene Escolar organizado en La Plata. Las autoridades nacionales otorgaron a los maestros, dentro del entramado de relaciones entre el higienismo y la escuela, la labor de encargados de hacer cumplir los preceptos higiénicos:

En las primeras décadas del siglo XX, las funciones sanitarias desarrolladas por los docentes se extendieron: a la prevención tradicionalmente realizada a partir de la educación y difusión de principios higiénicos a las que se sumaron nuevas actividades en torno a la inspección y relevamiento higiénico. (...) Las autoridades nacionales del sistema de salud incentivaron e impulsaron estas acciones. El presidente del Departamento Nacional de Higiene solicitaba regularmente al Presidente del Consejo Nacional de Educación la participación de los directores y maestros en la colaboración de la obra sanitaria.²

² Cosse I., Llobet, V., Villalta, C. y m. C. Zapiola. *Infancias: políticas y saberes en la Argentina y Brasil*.

De esta manera, la adhesión a este nuevo ideario de la medicina social amplió el ámbito educativo a través de la gestación de nuevas políticas sociales, funciones sanitarias y asistenciales que reforzaron el eje de las tareas pedagógicas para educar al pueblo argentino. Este propósito de socialización concebía a los nuevos ciudadanos y a los nativos argentinos capacitados para desempeñarse en todos los aspectos de la vida social. Se creía así que la fidelidad a la patria, a la moralidad de las costumbres y la virtud ciudadana podían concretarse a través de la fortaleza física, el coraje, la destreza y la cultura del trabajo. La escuela incorporó la enseñanza de la higiene, de la educación física y del trabajo manual.

Las multitudes argentinas

José María Ramos Mejía en *Las multitudes argentinas*³ plasma las ideas anteriormente expuestas. En el prólogo a dicha obra, Adolfo Prieto considera que se concilian las exigencias del trabajo científico autónomo con la voluntad de aplicación de los instrumentos de análisis de la realidad nacional.

En el texto se presenta una visión que conjuga misantropía y esperanza, lo que le permite proyectar un gran futuro para la nación. El autor vislumbra una voluntad por parte de los inmigrantes de asimilar los elementos de nuestra nación, pero será en la segunda generación de inmigrantes en la que se inculcará el sentimiento nacionalista. Con respecto a lo expresado, se describe esta situación con las siguientes palabras:

La primera generación es, a menudo, deforme y poco bella hasta cierta edad; parece el producto de un molde grosero, (...) lleno de engrosamientos y aristas que el pulimiento posterior va a corregir. (...) en la segunda, ya se ven las correcciones que empiezan a imprimir la vida civilizada y más culta que la que traía el labriego inmigrante. El cambio de nutrición, la influencia del aire y de la relativa quietud del ánimo por la consecución fácil del alimento y de las supremas necesidades de la vida, operan su influjo trascendental.⁴

Si bien, en un primer momento, la visión de Ramos Mejía se encuentra alejada de la de los intelectuales de la generación del 37, para él las multitudes inmigrantes aún no son un factor que implique grandes peligros. Sin embargo, unos años más tarde, recorriendo las escuelas de la Ciudad Buenos Aires, el doctor detecta que, en su mayoría, los maestros no hablan castellano y que las lecciones de patriotismo se enseñan a partir de la lectura de *Cuore* de Edmondo de Amicis y no de libros que relaten la historia nacional.

Como consecuencia de esta inquietud que le produjo la realidad en las escuelas porteñas, desde 1908, cuando asume como presidente del Consejo Nacional de Educación,

Buenos Aires: Teseo. 2011, p. 212.

³ Ramos Mejía, J.M. *Las Multitudes Argentinas*. Rosario: Biblioteca. Rosario. 1974.

⁴ *Ibidem*, p. 214.

articula un proyecto destinado a despertar el amor por nuestra patria en todos los habitantes del suelo argentino. Esto derivó en el fomento de prácticas rituales que implicaron no sólo la enseñanza de la historia de nuestro país, sino también la implementación de hábitos de higiene y el desarrollo de una liturgia pedagógica que pondrá énfasis en los cantos, ceremonias patrióticas y sobre todo la corrección lingüística.

Sistemáticamente y con obligada insistencia se les habla de la patria, de la bandera, de las glorias nacionales y de los episodios heroicos de la historia; oyen el himno y lo cantan y lo recitan con ceño y ardores de cómica epopeya, lo comentan a su modo con hechicera ingenuidad, y su verba accionada demuestra cómo es de propicia la edad para echar la semilla de tan noble sentimiento.⁵

Como afirma Puiggrós (1990), Ramos Mejía pensaba que la inculcación del sentimiento nacional tiene como fin prevenir el desorden social y corregir cualquier tipo de actitud divergente con la cultura política que se intentaba afianzar. El autor pretende fundir –en un único molde de amor a la patria– al extranjero y al habitante nativo. De este modo, propone a la escuela como institución puramente estatal que podía encargarse de dicha tarea, transformando no sólo los hábitos de higiene de los niños inmigrantes, sino principalmente los usos del lenguaje.

Higiene Lingüística

Siguiendo las palabras de Blanco de Margo (1993), la educación fue considerada el instrumento más eficaz para llevar a cabo la asimilación de los extranjeros. Así, la lengua viene a cumplir un rol protagónico en las aulas. En las últimas décadas del siglo XIX y principios del siglo XX, el litoral y principalmente los puertos de Rosario y Buenos Aires: “se fueron llenando de sonidos extraños (...). La polifonía de las lenguas y dialectos de la inmigración masiva, pobre y anónima, ganaba terreno (...) mezclándose con el español.”⁶

Estos cambios lingüísticos provocados por el contacto con las lenguas de los inmigrantes eran los claros síntomas de la corrupción lingüística que se desencadenaron en el país. Para contrarrestar los efectos de esta pluralidad que plantea Di Tullio (2006), se identificó a la Nación a través de la lengua, por medio de la utilización nacionalista del término “Idioma nacional” o “Idioma patrio”. Esta idea se divulgará en las gramáticas, los libros de Educación Cívica y los programas analíticos utilizados en la escuela nacional.

A partir de los postulados plasmados en los materiales que se implementaron en las escuelas, los dirigentes del nacionalismo, que sostenían las banderas del higienismo y el

⁵ *Ibidem*, p. 214.

⁶ Di Tullio, A. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba, p. 90.

positivismo, proponían que la mejor enseñanza patriótica era la que se daba a partir del conocimiento del idioma nacional. Este era concebido como el instrumento más apropiado para difundir el espíritu nacional en el alma de niños y jóvenes.

Siguiendo las palabras de Di Tullio (2006) en “Organizar la lengua, normalizar la escritura” se puede afirmar que todos los proyectos pedagógicos y didácticos que se desarrollaron en las escuelas, durante el primer tercio del siglo XX, se subordinaron al objetivo de reforzar el sentimiento de identidad con la Nación Argentina en los hijos de los inmigrantes, principalmente los italianos. A partir del imperativo de la patria, la lengua encarna el instrumento básico de la enseñanza, el medio para “argentinar” al extranjero, el lazo con la tradición y medio de expresión de los buenos modos de vida y de la moral.

La corrección en el lenguaje no es sólo un distintivo de la gente bien educada, se convierte además, en símbolo de procedencia espacial y étnica en un medio en el que “la virtud suprema era ser *criollo*, el vicio nefando ser *gringo*”.⁷

La exigencia nacionalista era la de desprender principalmente a la segunda generación de inmigrantes de todo rasgo de pertenencia foránea. El más complejo, que resultaba el más problemático: la lengua. Esta debía ser depurada y el inmigrante era representado como “el buen salvaje” que había que civilizar. Así, nacionalismo lingüístico e higienismo se unieron en los programas para las escuelas que no sólo enseñaban los principios de higiene física sino el uso correcto de la lengua, como exteriorización de los buenos valores morales. De esto se desprende la idea positivista de que pulcritud física y lo moralmente aceptado son inseparables y así se registraban en los libros escolares y en material para los docentes. Esto queda evidenciado, por ejemplo, en los contenidos para las materias: Lenguaje e Higiene contenidos en el Programa Analítico para las Escuelas Comunes que el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe, publicado en el año 1906.

- Comentario oral de una frase: “el secreto del éxito está en querer y hacer de inmediato”.
- Comentario sobre la dignidad personal. Sugerir actos que la afiancen. Asegurar el principio de dignidad, empezando por el juicio de nosotros mismos.
- Prácticas higiénicas.
- Lo que se debe evitar como nocivo. Excitantes, tóxicos, alcohol, tabaco; estragos que produce la morfina. Las emociones violentas.⁸

⁷ Di Tullio, A. “Organizar la lengua, normalizar la escritura” en Jitrik, N. (Dir.). *Historia crítica de la Literatura Argentina*, Vol. V, Rubione, A. (Dir.). La crisis de las formas. Buenos Aires: Emecé. 2006, p. 559.

⁸ Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe. Programas Analíticos para las Escuelas Comunes. Librería Álvarez. Rosario. 1906, pp. 173-174.

Esto evidencia que la escuela y principalmente los maestros y demás agentes educativos debían depurar la lengua de la influencia degradante que ejercía el hogar. De este modo, se convierte en el ente encargado de integrar y homogeneizar definitivamente a los niños extranjeros y argentinos para formar la verdadera raza argentina. A partir de la aplicación de la terminología higienista-positivista que se desarrolló en el país, se configuran los manuales, programas y artículos publicados en el *Monitor de la Educación Común* en los que se plantean enunciados dirigidos a los docentes para la aplicación en el aula del higienismo lingüístico destinado a eliminar el vicio de la lengua:

- en todo momento debe emplearse el procedimiento *preventivo* del error,
- habituar al niño a la *autocorrección*.
- A cada trabajo escrito se le debe dedicar el tiempo que requiera su *pulimento*, señalando y *remediando* los errores colectivos o individuales.⁹

La implementación de estos conceptos propios del higienismo como: prevención, pulcritud, autocorrección, cuidado, perversión, enfermedad, deformación, pulimento, deformidad, dan cuenta de la relación entre los postulados positivistas y la pretensión de pureza lingüística que se planteaba desde el Estado Nacional.

Conclusión

Para concluir, podemos afirmar que el higienismo se expandió con fuerza durante el periodo 1880-1920 y se unió a las políticas nacionalistas con la pretensión de limpieza, no sólo de los espacios públicos, sino también de las problemáticas que afectaban a la moral del “buen ciudadano”.

Podemos considerar que los roles que desempeñaron los médicos y los docentes permitieron el disciplinamiento académico y social que se orientó a identificar, examinar y corregir determinados tipos sociales que representaron un peligro para la nación. Estas políticas plantean la tendencia del Estado Nacional de ésta época, a la educación y corrección de todo aquello que sobresale de los parámetros perseguidos por el cientificismo y el patriotismo con el objetivo central de la regulación somato-social y de la producción de una población nacional. Así se identificó a aquel que hacía un uso apropiado de la lengua con el moralmente correcto y físicamente sano e higiénico, es decir, con el verdadero ciudadano argentino.

⁹ *Ibidem*, pp. 208-209.

Referencias

- Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santos Fe. Programas Analíticos para las Escuelas Comunes. Rosario: Librería Álvarez. 1906.
- Blanco de Margo, M. Las actitudes lingüísticas frente a la inmigración” en *Cuadernos del Sur*. Bahía Blanca: Editorial Nuova. 1993.
- Di Tullio, A. Políticas lingüísticas e inmigración. Buenos Aires: EUDEBA. 2003.
- Di Tullio, A. Organizar la lengua, normalizar la escritura en Jitrik, N. (Dir.). *Historia crítica de la Literatura Argentina*, Vol. V, Rubione, A. (Dir.) La crisis de las formas. Buenos Aires: Emecé. 2006.
- Devoto, F. *Historia de la inmigración italiana*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2009.
- Puiggrós, A. *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna. 1990.
- Ramos Mejía, J. *Las multitudes argentinas*. Rosario: Editorial Biblioteca, 1974.
- Sabella Cosse, Valeria, Llobet, Carla Villalta y María Carolina Zapiola. *Infancias: políticas y saberes en la Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo. 2011.

ACOLHIMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA
EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS NO SUL DO BRASIL

Christiane Dias
Donesca C. P. Xhafaj
Universidade Federal de Santa Catarina

Dayane Cortez
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Palavras-chaves: Português como Língua de Acolhimento, Português Língua Estrangeira, Ensino de Língua Estrangeira, Ensino de Português Língua Estrangeira

O deslocamento forçado de pessoas no mundo apresenta o desafio de atendimento a todos e todas, sem distinção de origem. Neste contexto, a língua do país acolhedor se insere em um conjunto de obstáculos enfrentados pelas pessoas deslocadas para ter acesso a seus direitos. A oferta de cursos de língua portuguesa se constitui assim como uma das ações efetivas de política linguística, por meio da tentativa de inserção desse público nas práticas de linguagem do novo destino. A partir de duas pesquisas voltadas para o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento (AMADO, 2013; GROSSO, 2010), na região sul do Brasil, o objetivo deste artigo é discutir como ações para o ensino da língua portuguesa para os novos fluxos de imigrantes podem interferir na realidade dessas pessoas e na ampliação do conceito de acolhimento pela língua.

Os fluxos migratórios internacionais e o novo cenário geopolítico

O mundo tem passado por um intenso fluxo migratório, a Organização das Nações Unidas (ONU) estima que o número de migrantes internacionais chegue a cerca de 244 milhões.¹ Em 2015, a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), apontou o número de indivíduos forçadamente deslocados, ultrapassando os 60 milhões, ou seja, que uma a cada 113 pessoas no mundo é hoje solicitante de refúgio. Atualmente, a cada um minuto, 24 pessoas são deslocadas por guerras, conflitos e crises humanitárias, número sem precedentes na história.² A maioria destes migrantes já está por consequência em situação de vulnerabilidade.

¹ ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/numero-de-migrantes-internacionais-chega-a-cerca-de-244-milhoes-revela-onu>. Acesso 30 de março de 2017.

² ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acnur-deslocamento-forcado-atinge-recorde-global-e-afeta-653-milhoes-de-pessoas>. Acesso em 30 de março de 2017.

As migrações tornaram-se parte do cenário global e o Brasil não ficou de fora desta crescente onda de migração mundial. A decisão de deixar seu país no caso dos refugiados, em geral, é motivada pelo instinto de sobrevivência e de poder ajudar seus familiares. A evidência econômica do Brasil, entre 2003 e 2015, atraiu principalmente haitianos. Segundo a Polícia Federal, esta é a nacionalidade que mais tem se destacado nos pedidos de imigração.³ A região de Santa Catarina, principalmente a Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC, composta por 12 municípios) e cidades do oeste do estado, como Chapecó, tem recebido muitos haitianos, ganeses e senegaleses, inicialmente atraídos pelas vagas do mercado de trabalho na indústria e construção civil. No entanto, com a desaceleração da economia, percebe-se um enfraquecimento desta onda migratória especificamente em Criciúma, SC; mesmo assim, estima-se que, na região da AMREC, contemos com uma média de 2.500 imigrantes divididos entre haitianos, ganeses e senegaleses.⁴

Os grandes fluxos migratórios sempre estiveram associados a mudanças históricas importantes, e o fato é que as sociedades como as conhecemos estão sendo rapidamente transformadas mais uma vez pelo fenômeno do fluxo migratório. Entretanto, diferentemente do fluxo migratório europeu que a região da AMREC vivenciou no início do século XX, onde a mobilidade era “*trenta se i giorni di macchina e vapore, e nella Mericano i siamo arriva*” (GUISTI, 1875).⁵ Nos dias atuais, a tecnologia digital de comunicação e o desenvolvimento da mobilidade têm redefinido rapidamente as fronteiras nacionais, sendo elas virtuais ou físicas; o colonialismo foi substituído pelo fenômeno da globalização, criando uma nova ordem, nova hierarquia, produzindo um hibridismo cultural. De acordo com Moita Lopes (2013), este fenômeno vem colocando a linguagem em posição central deste processo de globalização e de fluxos migratórios. “Este é um mundo no qual nada de relevante se faz sem discurso” (SANTOS apud MOITA LOPES, 2013, p.19), tendo a língua papel fundamental, através da qual nós interagimos, nos constituímos, existimos. Segundo Moita Lopes (2013, p. 11):

Ficou clara a necessidade de tematizar o cenário geopolítico e sociolinguístico. Essas mudanças são essencialmente construídas pelo discurso, tendo em vista as mudanças de natureza econômica, política, sociocultural e tecnológica que enfrentamos. Essas mudanças são essencialmente construídas pelo discurso, tendo em vista a relevância que a linguagem ocupa em um mundo de fluxos rápidos nas redes digitais e nos atravessamentos das fronteiras físicas e cibernéticas da globalização.

³ G1 Mundo. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>. Acesso em 30 de março de 2017.

⁴ Diário Catarinense. Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/de-ponto-a-ponto/noticia/2016/01/criciuma-sai-da-rotta-dos-imigrantes-haitianos-ganeses-e-senegaleses-4959688.html>. Acesso em: 31 de março de 2016.

⁵ Canto Popular dos Emigrantes Venetos. Autoria de Angelo Giusti, 1875.

Diante destas mudanças globais, é necessário pensar o papel da língua portuguesa neste processo e em um nível micro, pensarmos como tem se dado a acolhida e inserção social através da linguagem de imigrantes deslocados por conflitos, desastres naturais ou questões humanitárias como os que o perímetro da AMREC tem recebido. Como se dão as políticas linguísticas dentro deste novo contexto geopolítico?

O caso da região da AMREC

A história de constituição do estado de Santa Catarina pauta-se no processo histórico da imigração europeia para o Brasil no final do século XVIII e início do século XIX. Somos uma região que deve historicamente sua formação e desenvolvimento à imigração, que trouxe em grande parte italianos e alemães, responsáveis inclusive pela fundação das cidades que atualmente compõem a AMREC. Guardadas as devidas proporções, novamente passamos de um país de emigrantes (na década de 80 muitos brasileiros foram a países como Estados Unidos da América, Itália, Alemanha, em busca de melhores oportunidades econômicas; inclusive, muitos moradores da região da AMREC se estabeleceram em colônias brasileiras, como as de Boston, por exemplo) a ser um país de imigrantes outra vez. A AMREC, mais especificamente, recebeu haitianos, senegaleses, libaneses, e sírios, dentre outros, sendo que dentre essas nacionalidades, a porcentagem mais representativa é a haitiana.

Um conjunto de fatores fez com que os cidadãos haitianos buscassem no Brasil um novo recomeço. O cenário socioeconômico e político do Haiti já não era o melhor em 2010, uma vez que o país já contava com altos índices de pobreza, alta taxa de mortalidade infantil e falta de condições básicas de subsistência. De acordo com Figueredo (2016), em seu estudo socioeconômico sobre a migração haitiana em Santa Catarina, este contexto foi agravado exponencialmente pelo terremoto de 2010, que em trinta e cinco segundos devastou grande parte do país, matando duzentas e trinta mil pessoas e deixando-o em ruínas. Neste mesmo levantamento feito por Figueredo, o pesquisador aponta que mesmo com ajuda internacional de diversos países, inclusive do Brasil (que fez a maior doação da sua história ao país), a recuperação da pequena ilha centro-americana tem sido lenta e atualmente ainda está instaurado o caos no país. Mais de 70% da população está sem emprego formal, apenas 10% do país conta com energia elétrica e a maior parte da população não conta com saneamento básico, nem água potável, o que não atrai grandes investidores, e faz com que sua população viva de subempregos ou busque alternativas, como refúgios em países com oportunidades. Atraídos pelo crescimento socioeconômico que o Brasil vinha tendo no início desta década, pela acolhida da tropa humanitária brasileira e pela

possibilidade do visto humanitário, o país passou a ser o destino mais buscado pelos haitianos, com a região da AMREC sendo um dos seus principais destinos.

Figueredo ainda descreve que o deslocamento dos imigrantes haitianos até o Brasil não se deu de forma simples. Além de deixar tudo para trás e de ter que aceitar a incerteza do futuro, os haitianos enfrentaram o não conhecimento do país ao qual se destinavam, seu funcionamento, sua língua, o que fez o próprio trajeto para a chegada ao país não ser amistoso. O trajeto que poderia levar em média dez dias para ser feito, chega a quatro meses, dependendo das condições financeiras dos imigrantes e dos seus atravessadores e oportunistas encontrados pelo caminho. As narrativas são as mais diversas.

Ao chegar a Santa Catarina, em geral, o imigrante refugiado é recepcionado por algum amigo ou familiar que já residia aqui ou por algumas instituições de caridade, como as casas de passagem, ou ainda contam com a boa vontade dos nativos⁶. Com a chegada deste grande contingente de imigrantes, a realidade sócio-política, econômica e cultural da região se modifica, pois estes imigrantes não trazem na bagagem apenas força de trabalho e esperança, trazem também uma cultura diversa, em suas roupas, alimentação, religião e língua. Precisamos dedicar atenção a este fenômeno que vem se repetindo aqui, mais de um século depois da última onda migratória no Brasil, fazendo dele uma oportunidade para refletirmos sobre fenômenos sociolinguísticos que nos rodeiam, em especial as políticas linguísticas que se estabelecem, elegendo estar conscientes delas.

Embora muitos destes imigrantes tenham conseguido um posicionamento nas indústrias da região, que os buscavam por falta de mão de obra, eles relatam que a língua vem sendo o grande entrave no seu estabelecimento e desenvolvimento, uma vez que é através do Português que podem acessar direitos básicos, como a regulamentação da documentação, a busca por trabalho, por residência, e a socialização. Figueredo (2016, p. 118) também reitera tal desafio:

A língua é outra dificuldade encontrada pelos haitianos durante a trajetória para o Brasil. Com pouco ou nenhum conhecimento sobre os idiomas falados nos países que fazem parte da rota do itinerário até o Brasil, principalmente do idioma português, os haitianos, que em seu país falam diversos dialetos, sendo o *créole* (crioulo em português) a língua oficial e o francês os idiomas mais falados no Haiti, encontram enormes dificuldades em estabelecer canais de comunicação com os brasileiros, necessitando, na maioria das vezes, de intérpretes para poder se comunicar e se fazer entender. Cedieu Registre, um dos primeiros haitianos a ingressar no Brasil e também a vir para a Região da AMREC, no segundo semestre de 2011, afirma que, por não saber falar nada no idioma português, passou por muitas dificuldades

⁶ Jornal de Santa Catarina. Disponível em: <http://jornaldesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/noticia/2016/01/florianopolis-recebe-centro-de-referencia-para-imigrantes-e-refugiados-4950343.html>. Acesso em: 20 maio 2017.

para obter auxílio quando chegou à cidade de Tabatinga, no Amazonas, onde buscou obter documentos e orientação sobre qual destino deveria procurar em território brasileiro. Somente conseguiu se orientar após ter conseguido fazer contatos com um pastor evangélico daquela cidade, no idioma espanhol, o qual lhe orientou na obtenção de documentos e a procurar cidades onde houvesse menos violência, citando Santa Catarina como um bom estado para se levar uma vida tranquila, tendo, então, juntamente com outro amigo, optado por vir para a cidade de Criciúma.

Parece-nos relevante e urgente um levantamento sociopolítico-linguístico no que diz respeito às políticas linguísticas para a promoção e ensino da Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento na região da AMREC, assim como uma reflexão sobre este tema, uma vez que é através da linguagem que nos constituímos, e é por meio da linguagem que expressamos nossa herança cultural e toda a bagagem de valores morais e apreciativos que ela carrega. É pela linguagem que interagimos com o mundo e por consequência nos integramos à sociedade. (LARAIA, 1986).

De acordo com a pesquisadora portuguesa, Maria José dos Reis Grosso (2010), Língua de Acolhimento (LA) é a língua recebida como a Segunda Língua (L2), porém no contexto de migração, sendo a língua majoritária do país para o qual se migra. No entanto, diferentemente da Segunda Língua, que pode ser adquirida em contextos como a sala de aula, um intercâmbio em imersão, um interesse pessoal etc., a Língua de Acolhimento tem o papel fundamental de promover a integração social e responder a demandas de sobrevivência no país para onde se migrou, algo que deve acontecer através de ajuda, trabalho, consciência intercultural e relações interpessoais dos refugiados nessa sociedade. No Brasil, Amado (2013), já destacava a lacuna existente entre as políticas linguísticas para o ensino de língua portuguesa e as demandas próprias desses estrangeiros que chegam ao Brasil:

Há uma grande lacuna, assim, no trabalho do ensino de português como língua de acolhimento para aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros. [...] não há políticas públicas de ensino do português para esses imigrantes. Em muitos casos, os governos preocupam-se com o atendimento em outras línguas – inglês, francês, espanhol e árabe – nos órgãos públicos, a fim de que a situação de contato emergencial se estabeleça.

Vê-se aí a importância do domínio desta ferramenta, o que parece nos mostrar que é necessário tomar medidas para que possamos acolher de forma digna estes imigrantes que aqui chegam, a começar pela possibilidade de se familiarizarem com o idioma, podendo a partir daí exercer a mínima cidadania no Brasil igualmente, para que então, como sonham, possam buscar trabalho e se inserir em diversas práticas sociais: universidade, re-

ligião, e relações além dos seus núcleos de migração. Há a necessidade de atentarmos para a urgência de um atendimento ao imigrante refugiado, integrando-o à sociedade, porém respeitando-o, conhecendo-o e percebendo nossas diferenças culturais e identitárias de forma positiva, sem silenciá-las. Para tanto, é imprescindível o ensino de português como língua de acolhimento na AMREC.

Na próxima seção, trazemos o exemplo de um projeto que já avançou neste propósito e, desde o início de 2016, oferece aulas gratuitas de Português como Língua de Acolhimento a imigrantes em situação de vulnerabilidade em Florianópolis.

Um projeto de intervenção – o caso do PLAM

Em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o NUPLE (Núcleo de Pesquisa e Estudos de Português – Língua Estrangeira), do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE), desenvolve, desde o primeiro semestre de 2016, um projeto de extensão intitulado Português como Língua de Acolhimento a Imigrantes em Situação de Vulnerabilidade (PLAM) (SILVEIRA e XHAF AJ, 2017). Além de oferecer cursos gratuitos de português para imigrantes estrangeiros em situação de vulnerabilidade, o PLAM promove cursos de formação para futuros professores de PLE que estejam dispostos a trabalhar com esses imigrantes de maneira voluntária. Além de estudantes de cursos de licenciatura da universidade, pessoas da comunidade sensibilizadas com a questão dos deslocados já passaram por esse curso de formação.

As pessoas atendidas pelo PLAM nas aulas de língua portuguesa entraram no Brasil e, posteriormente, obtiveram visto de refugiado, caso de muitos sírios, ou visto humanitário, como, por exemplo, nacionais do Haiti. Apesar de serem vistos muitas vezes como um grupo homogêneo, entre esses estrangeiros há algumas diferenças que alteram completamente a sua situação socioeconômica no Brasil. A migração síria se beneficia de uma rede de contatos na cidade, graças à comunidade islâmica. Os imigrantes haitianos enfrentam maior dificuldade para colocação no mercado de trabalho brasileiro, apesar de alguns serem altamente qualificados, e acabam atuando no mercado informal ou se submetendo a empregos temporários, já que, geralmente, a família ou parte dos parentes continua a viver no Haiti e precisa de ajuda financeira por parte de quem migrou. Em comum entre esses grupos está a necessidade de saber manejar a língua majoritária local, conforme comprovou uma pesquisa do GAIRF - Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em Florianópolis e região -, de 2015. No estudo, que buscou verificar as principais demandas dos imigrantes, foi verificado que “O ensino é visto por todos como a única ferramenta para o pleno desenvolvimento de pessoas e sociedades. Acreditam que ‘ser educado é a única arma que faz uma pessoa normal’” (p.32).

Essas pessoas chegam até a UFSC depois de se integrarem a um processo amplo de acolhimento desenvolvido por organizações que oferecem apoio aos imigrantes em Florianópolis. Pelo menos desde 2010, a capital de Santa Catarina recebe estrangeiros com intenção de permanecer aqui, mesmo que nem sempre essa seja uma opção pessoal, destaca-se.

Nas aulas, que ocorrem aos sábados pela manhã, no campus central (Trindade) da UFSC, para aqueles que atuam como voluntários (professores, assistentes e monitores), não há como não ser afetados pela realidade cotidiana dos alunos e a sala de aula torna-se, assim, não somente um espaço de ensino, mas também de acolhimento de fato. A partir da perspectiva de uma autoetnografia (CHANG, 2008), que confronta a narrativa de uma experiência pessoal em relação ao contexto sociocultural no qual esta se desenvolve, observa-se que, além da vivência linguística, as pessoas interessadas no curso constroem expectativas para uma melhora na sua integração na sociedade que as recebem, demandando, do projeto, respostas para ou ajuda com questões como: direcionamento para emprego, ingresso em escolas e universidades, dúvidas sobre documentação que precisam providenciar no Brasil, dentre outras. O diálogo com as entidades que fazem o primeiro acolhimento a essas pessoas, por isso, é fundamental para a coesão do projeto. Confrontada com essa demanda, a proposta que começou a ser desenvolvida no PLAM agregou pessoas que participaram do curso de formação à equipe de coordenadoras e professores, atuando como voluntários e, ao lado das professoras, após as aulas, conduzindo um trabalho de apoio também nessas questões. Além disso, os monitores muitas vezes ficaram responsáveis por acolher, durante a realização do curso, e mesmo dentro das salas de aula, filhos dos estudantes, já que algumas alunas não poderiam frequentar a aula se não pudessem levar também as crianças.

O número flutuante de pessoas que acompanham e acompanharam as aulas do projeto durante as três edições não permite uma estatística exata do número de participantes, mas aproximadamente 20 pessoas participaram e participam das aulas aos sábados, em cada uma das turmas do curso – iniciante e pré-intermediário. Neste ponto, para os professores de língua portuguesa em um contexto como esse, a questão metodológica do ensino da língua deve ser pensada em termos de um conteúdo amplo (que seja adequado a níveis diferentes de proficiência) e descontínuo (que permita a quem se ausentou em um encontro, ou acabou de chegar, se sentir novamente inserido em outra aula).

Portanto, a partir dessa abordagem autoetnográfica, percebe-se que o papel da equipe pedagógica de um curso de português como língua de acolhimento ultrapassa o que se espera, por exemplo, de professores de língua estrangeira. É na sala de aula, além da igreja

e dos templos (muitos haitianos e sírios continuam aqui sua prática religiosa e é nestes espaços que muitos se reúnem de maneira regular), que os deslocados têm a oportunidade de expor desafios e conflitos comuns em sua trajetória de tentativa de incorporação na sociedade brasileira. A sensibilidade dos professores precisa superar a aula como um momento de ênfase nas estruturas linguísticas da língua (geralmente a partir de uma abordagem comunicativa) e levá-los a promover durante a aula ações que busquem assimilar problemáticas comuns a esse público para sua vivência cotidiana no novo país. Concordamos com Arantes, Deusdará e Brenner (2016, p. 1206), quando sugerem que a inserção dessas pessoas deslocadas passa pelo reconhecimento das práticas linguísticas locais:

Tal inserção não é apenas linguística, por isso apostamos no desenvolvimento de competências “*linguageiras*”, pois o termo se associa à linguagem, ampliando o conceito de competências linguísticas, que por sua vez poderia estar restrito à língua como sistema estável de formas normativamente idênticas.

Considerações finais

A área de políticas linguísticas ainda está se desenvolvendo no Brasil, tanto na academia, com a criação de cadeiras e linhas de pesquisa específicas da disciplina, quanto na planificação de instrumentos para essa política, como é o caso, por exemplo, do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, um instrumento de identificação das línguas faladas no Brasil. Para Rajagopalan (2013, p. 39),

[...] a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. [...] Longe de procurarem *descrever* os fatos linguísticos (como tenciona a *ciência* linguística), a política linguística tem como objetivo intervir neles. Ela é, portanto, escancaradamente prescritiva. Como qualquer outra atividade de cunho político ela se esmera no sentido de mudar os rumos de uma determinada situação linguística.

Neste sentido, consideramos o caso da região da AMREC que mostra a possibilidade de uma intervenção político linguística como vetor de integração dos imigrantes e o projeto já em andamento da UFSC como tentativas de intervenção na realidade dos sujeitos migrantes que, por algum motivo, decidiram viver no Brasil, mais especificamente no sul do país. Sendo de interesse da sociedade em geral, políticas de planificação linguística e desenvolvimento de instrumentos que possam efetivamente inserir estes cidadãos na sociedade são necessários e não nos parece haver caminho para a integração destes imigrantes que não passe pela apropriação do idioma da região na qual vivem. Não podemos manter uma posição dicotômica em que lá fora, nos fóruns multilaterais, pregamos a def-

esa dos direitos humanos e condenamos as políticas migratórias de repreensão de muitos países, tendo uma postura amistosa de recepção aos imigrantes, mas não possuindo ações efetivas de acolhimento aqui dentro para com estes imigrantes.

As políticas linguísticas parecem ser o primeiro passo para receber estes imigrantes e desenvolver estas políticas de acolhimento. Projetos como o do PLAM podem servir de referência para o desenvolvimento de modelos de instrumentos para outras comunidades, como o caso da AMREC. Parece-nos haver a urgência de somar e concentrar estes esforços, tanto da sociedade civil, das Universidades, como das organizações que oferecem apoio a imigrantes e às políticas públicas de acolhimento.

É imperativo mantermos viva a história recente do Brasil para não cometermos o mesmo erro do período histórico conhecido como o de “nacionalização”, na era Getúlio Vargas, no qual foi perseguido todo imigrante que insistisse em falar sua língua de origem em detrimento do Português. Não há de se ter soberania de uma língua sobre outra, há espaço para a pluralidade e a concepção de um país plurilíngue, que é o Brasil desde sempre, com suas línguas indígenas e de imigração, mas que continua sob a falsa crença de um monolinguismo. Talvez a chegada deste novo contingente de imigrantes possa abrir as portas para uma reflexão não colonial da língua, mas sim, plurilíngue.

Referências

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista Siple*, ano 4, n. 2, out. 2013.

ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno & BRENNER. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. *Fórum Lingüístico*, v. 13, n. 2., p. 1196-1207, abr./jun. 2016.

FIGUEREDO, Luiz Orencio. *Migração haitiana em Santa Catarina: experiências de trabalhadores do Haiti na AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera*. Criciúma: UNESC, 2016.

GROSSO. Maria José dos Reis. *Língua de acolhimento, língua de integração*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

Grupo de Apoio ao Imigrante e Refugiado de Florianópolis e Região (GAIRF). *Novos Imigrantes e Refugiados na Região da Grande Florianópolis: Observações preliminares sobre suas experiências e demandas*. Florianópolis, 2015.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *O português no século XXI. Cenário Geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SILVEIRA, Rosane & XHAJAF, Donesca. Português para Falantes de Outras Línguas: a atuação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português – Língua Estrangeira. In: TOMITCH, Lêda M.B.; HEBERLE, Viviane M. (Org.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis: LLE/PPGI/UFSC, 2017.

**ENSEÑANZA DEL ITALIANO EN
LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE CÓRDOBA CAPITAL**

CUESTIONES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Miguel Federico Fernández Astrada

Martín Tapia Kwiecien

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

La enseñanza del italiano, en su estatus de lengua extranjera, en la Ciudad de Córdoba se encuentra enmarcada actualmente en una serie de convenios firmados entre el gobierno provincial y el Consulado General de Italia en la ciudad (Cfr. Fernández Astrada y Tapia Kwiecien, 2013). Si bien esta lengua es considerada dentro de la propuesta curricular de nuestra provincia bajo la denominación de “Lengua Adicional- Italiano” (RM n.º 31/11), son pocas las instituciones educativas de gestión estatal que han optado por incluir su enseñanza en su oferta curricular, avalada por tales convenios.

El objetivo de la presente comunicación es, en el marco de un proyecto de investigación mayor¹, indagar cuáles son las políticas lingüísticas y las representaciones sociales que subyacen a la elección del italiano como parte integrante de los espacios curriculares de algunas escuelas públicas en Córdoba Capital. El marco teórico-metodológico que guiará el abordaje de la temática se encuadra en estudios de las representaciones sociales (Jodelet, 1984; Raiter, 2002) y de la glotopolítica (Arnoux, 2010 y 2013; del Valle, 2005; Arnoux y del Valle, 2010); que se revelan útiles para la comprensión de prácticas y discursos sociales en el marco de las ideologías que conllevan a una determinada toma de decisión curricular para la educación formal y pública. Se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes de las escuelas con el objetivo de recabar información relativa a los motivos, utilidades y perspectivas futuras por las cuales se otorga espacio a la enseñanza de la lengua en cuestión en cada institución.

Los resultados serán analizados desde un enfoque interpretativo-cualitativo, con el objeto de arrojar información que pudiere resultar de interés para la promoción y valorización de la lengua y la cultura italianas en la educación formal y pública.

¹ Proyecto de Investigación 2016: “Planificaciones lingüísticas en el sistema educativo cordobés a partir de la Ley Provincial de Educación n.º 9870/2010: un estudio glotopolítico”. Proyecto aprobado por la Prosecretaría de Ciencia y Tecnología- Facultad de Lenguas- UNC. Resolución n.º 2500/2015.

Marco legal e institucional de la enseñanza del italiano en Córdoba

La enseñanza de la lengua italiana como lengua extranjera en las escuelas de gestión estatal de la provincia de Córdoba se encuentra enmarcada en una serie de convenios firmados entre el gobierno provincial y el Consulado General de Italia en Córdoba. Entre los principales documentos, resulta de fundamental importancia el Convenio Relativo a la Promoción de la Lengua y la Cultura Italiana en las Escuelas Públicas de la Provincia de Córdoba (Convenio n.º 01/1997), a partir del cual se formalizó la enseñanza de dicha lengua en las escuelas públicas sobre la base de los ideales de cooperación entre Argentina e Italia.

Los pilares fundamentales sobre los que se funda dicha enseñanza son la necesidad instrumental y la motivación cultural. Tales pilares están ligados a la presencia de inmigrantes y descendientes de inmigrantes, como también a la presencia de industrias y fábricas italianas. De estos breves aspectos deriva la potencial utilidad que le fue asignada a la lengua al momento de la firma del convenio. La resolución n.º 2844, del 21 de diciembre de 1999, confirmó la continuidad del proyecto, pero la cantidad de instituciones educativas incluidas en el proyecto se vio fuertemente disminuida. En esta oportunidad, el alcance de la renovación del convenio se redujo de las 33 iniciales a 19 escuelas públicas en toda la provincia, 10 de las cuales corresponden al departamento Capital y 9, al interior de la provincia.

Sin embargo, luego de 13 años de la firma del convenio, en el año 2010 se aprobó la Ley Provincial de Educación n.º 9870 que establece la importancia de la educación multicultural y multilingüe, al mismo tiempo que otorga una jerarquía casi exclusiva al inglés como materia curricular obligatoria en todos los niveles de instrucción obligatoria. El italiano (como otras lenguas) debió, por lo tanto, afrontar los cambios que se produjeron en materia de políticas lingüísticas y adaptarse a la realidad que la legislación vigente demandaba: pasar a ocupar los espacios de lengua adicional o dentro de los procesos de intercomprensión en lengua y solo en la estructura curricular del bachillerato orientado en Lenguas.² El Convenio 1997/01 se convirtió, por tal motivo, en una suerte de “caballo de batalla” mediante al cual los docentes lograron defender y mantener la lengua en algunas escuelas públicas cordobesas.

En el año 2010, también, se firmó el “Acta complementaria al Convenio Relativo a la Promoción de la Lengua y la Cultura Italiana en Escuelas de la Provincia de Córdoba”, a partir de la cual se establece que el proyecto “será renovado por dos años, debiendo enten-

² En la actualidad, solo cinco escuelas públicas de la ciudad han optado por el bachillerato en Lenguas. El resto de las escuelas, dicta italiano como lengua extranjera a raíz del Convenio n.º 1/1997.

derse que dicha renovación opera a partir de la vigencia de la presente Acta Complementaria y con el objeto de disponer de un acuerdo más adecuado a las exigencias actuales de la enseñanza de la Lengua Italiana” (Artículo Séptimo). Hoy, a distancia de 20 años de la firma del convenio, el italiano se presenta desde distintas perspectivas y se enseña sobre la base de realidades y percepciones diferentes en cada escuela.

Marco teórico-metodológico

Ahora bien, ¿cuáles fueron y cuáles son los fundamentos que avalan la continuidad en la enseñanzadel italiano? ¿Para qué se enseña? Y por sobre todo, ¿cuál es la imagen social que transmite el italiano y su enseñanza en la ciudad de Córdoba? Para dar respuesta a estos interrogantes, será de gran importancia considerar el concepto de “representación social”, entendido como “modalidades de pensamiento crítico orientadas hacia la comunicación” (Jodelet, 1984: 474). Tales modalidades, sin lugar a dudas, colaboran en la configuración de ideologías y concepciones respecto de un determinado fenómeno lingüístico (Arnoux y del Valle, 2010). En el marco de la presente investigación, las representaciones sociales adquirirán gran importancia para comprender cómo conciben la enseñanza de esta lengua los docentes que trabajan en las escuelas públicas, como también para establecer patrones comunes de pensamiento respecto de problemáticas, perspectivas y utilidades del proyecto de educación lingüística en italiano.

Las representaciones sociales son formas específicas de enunciación y percepción de la realidad que tienen origen en formas de representación individuales transmitidas y difundidas “por medio de la comunicación entre los miembros de una comunidad” (Raiter, 2002: 13). En este sentido, las representaciones individuales de los docentes respecto de la lengua, su cultura, su importancia y su utilidad serán elementos determinantes al momento de configurar la percepción de los miembros de la comunidad educativa en lo que concierne al proyecto de enseñanza de esta lengua en las escuelas públicas. Estas representaciones coincidirán o refutarán lo ya prefigurado por el gobierno provincial en los documentos oficiales:

Es así que cada una de las lenguas se destaca por su uso en distintos ámbitos del quehacer humano: el inglés es considerado lengua de comunicación internacional, frecuentemente utilizada en los medios de comunicación; el francés se destaca en los organismos oficiales internacionales, en los ámbitos turísticos y gastronómicos; **el italiano se distingue en la industria automotriz y la moda**, y el portugués - junto con el español- es la lengua del MERCOSUR, por mencionar sólo algunas de las características que las representan (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2012: 3. El énfasis es nuestro).

Para recabar información sobre las representaciones sociales, se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas a docentes de lengua italiana de escuelas públicas, que se componen de tres partes:

- Parte I – Marco legal e institucional de la enseñanza del italiano en las escuelas públicas: En este apartado se propone la indagación de los conocimientos que poseen los docentes respecto del aval legal de la enseñanza del italiano.
- Parte II – Enseñanza del italiano y representaciones sociales: En este apartado se plantean una serie de preguntas que orientan a los docentes en la reflexión de las utilidades, importancia, consideraciones personales y puntos de vista respecto de su enseñanza y de sus múltiples aspectos.
- Parte III – Problemáticas y perspectivas futuras: En este apartado, se focaliza la atención en las percepciones de los docentes respecto de los aspectos que influyen negativamente en su práctica didáctica cotidiana, como también su percepción respecto del panorama futuro de la enseñanza del italiano en las escuelas públicas, sobre la base de sus experiencias y del contexto educativo en el que se desenvuelven.

Las preguntas realizadas abarcan los aspectos antes mencionados y fueron estructuradas en forma tal de permitir el análisis de las respuestas en consonancia con los objetivos del presente trabajo. Por tal motivo, la mayor parte de las preguntas son abiertas que invitan a los docentes a la reflexión sobre la situación del italiano y sobre sus propias prácticas educativas. Los 16 (dieciséis) entrevistados desempeñan sus cargos en las siguientes instituciones educativas:

- I.P.E.M. N.º 195 – Primer Teniente Pedro Ignacio Bean.
- I.P.E.M. N.º 268 – Deán Funes
- I.P.E.M. N.º 196 – Alicia Moreau de Justo
- I.P.E.M. N.º 270 – Gral. Manuel Belgrano
- I.P.E.M. N.º 43 – Presidente Hipólito Yrigoyen
- I.P.E.M. N.º 39 – Don Bosco
- Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó
- I.P.E.M. y T. N.º 246 – Dr. Amadeo Sabattini³

³ A la fecha, se continúa con el proyecto que involucra más docentes entrevistados y más escuelas para poder elaborar conclusiones más significativas, por lo que cabe destacar que los resultados presentados en este trabajo son parciales, como también lo serán las apreciaciones y reflexiones de cierre.

Análisis de los resultados

Las entrevistas realizadas hasta el momento permiten apreciar, aun en forma aproximativa, la forma en la que la enseñanza de la lengua italiana es concebida por parte de los docentes. Para poder presentar los resultados obtenidos, serán respetados los tres ejes en los que fueron planteadas las preguntas y serán presentados los aspectos más importantes que surgieron de la comparación y recolección de las informaciones obtenidas en cada caso.

Marco legal e institucional de la enseñanza del italiano en las escuelas públicas

Los documentos, convenios y resoluciones que avalan la enseñanza de esta lengua en las escuelas públicas, como ya ha sido mencionado, son la base fundamental con la que cuentan los docentes para la defensa del italiano. De acuerdo con las respuestas obtenidas, el 84% de los docentes conocen este marco legal y son conscientes de su importancia.

Respecto de las demás políticas lingüísticas encaradas por el Estado, la mitad de los docentes encuestados reconocen los efectos que la última reforma educativa llevada a cabo por medio de la Ley Provincial de Educación del año 2010 produjo en la enseñanza de las demás lenguas extranjeras, a excepción del inglés.

En todas las escuelas encuestadas, el italiano posee una carga horaria fija de 3 horas cátedra para el Ciclo Básico (tres primeros años de la escuela secundaria). Tal carga se ve reducida en los años sucesivos, ya que se fija en 2 horas cátedra en el Ciclo Orientado (últimos tres años); con excepción de las escuelas que poseen orientación en Lenguas, en las que la carga horaria es de 4 horas cátedra semanales.

Enseñanza del italiano y representaciones sociales

Respecto de los motivos por los que los docentes consideran útil este idioma, hay total acuerdo en discurrir sobre la enseñanza como forma de entrar en contacto con otras culturas, para fomentar el respeto, la aceptación, valoración y apertura de los estudiantes. En este aspecto, la noción de multiculturalidad cobra vital importancia.

Otro de los aspectos mencionado por el 68% de los docentes está ligado a la consideración como lengua de inmigración, al respecto de la presencia de población descendiente de inmigrantes en la provincia. De acuerdo con estos docentes, esta presencia de inmigrantes genera una recepción positiva del italiano.

Pocos docentes, en cambio (solo el 32% de los encuestados), asocian la utilidad del italiano a aspectos laborales o profesionales, lo que fortalecería lo establecido por el Go-

bierno y citado *ut supra*. Sin embargo, todos concuerdan en que aprender otra lengua extranjera implica ampliar el bagaje cultural y experiencial de los jóvenes.

Al momento de analizar los aspectos relacionados con la lengua, la totalidad de los docentes consideran la cultura, el arte y la literatura como aspectos principales. El 68% de los encuestados piensan, además, en la música y el turismo. Cabe destacar que los docentes que consideran el turismo como un aspecto ligado a la lengua son aquellos que trabajan en escuelas cuyo ciclo orientado es, justamente, Turismo. El 34% de los encuestados, aquellos que trabajan en escuelas con orientación en Economía y Administración, mencionaron además el aspecto económico y político. Quedan en último lugar el entretenimiento, el estudio y el tiempo libre (17% de los encuestados).

Estas cifras demuestran que la mayoría reconoce la importancia de la cultura para la enseñanza del italiano, pero al mismo tiempo priorizan aspectos de la cultura entendida en ámbito formal y tradicional en vez de considerar los aspectos ligados a la vida cotidiana.

Entre los aspectos antes mencionados, sin embargo, los docentes optan por privilegiar los aspectos culturales que están relacionados con las vivencias, ciudades y aspectos sociales al momento de enseñar y vehicular la lengua. En la mayoría de los casos, concuerdan en la importancia de hacer sentir la cultura italiana como “cercana” o como “no ajena”. En los casos de la orientación Turismo, algunos docentes priorizan aspectos como ciudades italianas, el arte o el tiempo libre.

Vinculados con los aspectos motivacionales, los docentes coinciden en que los jóvenes demuestran interés por la materia y en especial por la propuesta de proyectos que los conviertan en partícipes activos. De acuerdo con las respuestas obtenidas, los estudiantes se motivan cuando encuentran, en los aspectos culturales, elementos que permiten un anclaje, por analogía o confrontación, a la propia esfera de conocimientos.

Entre los motivos por los que el italiano es considerado un espacio de utilidad, el 51% de los docentes plantean la necesidad de la formación para fines laborales y para la formación de competencias ligadas al ámbito económico y de mercado. El porcentaje restante, en cambio, motiva la utilidad en aspectos culturales como el desarrollo de capacidad de análisis y comprensión de la multiculturalidad, no solo concebida como diversidad entre países, sino como aceptación de la diversidad social en una misma comunidad.

Problemáticas y perspectivas futuras

La labor docente en una escuela pública implica desafíos y problemáticas que exceden al ámbito específico de la enseñanza de la lengua. Entre las respuestas más recurrentes de los docentes, se pueden mencionar las dificultades relacionadas con la falta de espacios,

de instrumentos didácticos y los escasos recursos con los que cuentan tanto los colegios como los estudiantes. Algunos docentes mencionan, además, aspectos relacionados con la violencia, con las adicciones, con la disciplina y con el clima institucional. Estos aspectos influyen sobre la educación en general y no solo sobre la enseñanza del italiano en particular.

Los aspectos que operan directamente sobre la enseñanza de la lengua, de acuerdo con lo expresado, son la implementación de la Ley Provincial de Educación N° 9870, la falta de espacios aptos para la enseñanza de las lenguas extranjeras (material y dispositivos audiovisuales) y, en ciertas ocasiones, la falta de colaboración por parte de directivos para la mantención del italiano y de sus proyectos en las escuelas.

Respecto de la situación actual del italiano, los docentes disienten en considerar que el panorama sea alentador, debido a un apoyo ministerial y de los directivos fluctuante al momento de fomentar y proponer esta lengua dentro del ámbito de cada escuela. Algunos docentes notan y resaltan la pérdida de espacio curricular en las escuelas en las que trabajan, mientras otros reconocen, en cambio, la colaboración de los equipos directivos, aun sin conocer en profundidad el marco legal del proyecto para su enseñanza. Los docentes que reciben este apoyo y acompañamiento suelen realizar proyectos tales como viajes educativos a ciudades en las que se pueden profundizar temáticas relacionadas con la cultura y la inmigración italiana en Córdoba; o ferias de lenguas y culturas. Sin embargo, los docentes desconocen (o reconocen la falta de) propuestas de trabajo entre las escuelas, lo que sería de gran importancia para fortalecer la socialización de los conocimientos y capacidades de los estudiantes de distintas instituciones educativas.

Conclusiones parciales

Los conocimientos, consideraciones, creencias y posiciones de los docentes respecto de las políticas lingüísticas vigentes para la enseñanza de las lenguas extranjeras son elementos fundamentales para que comprendan la importancia de llevar a cabo proyectos y prácticas educativas acordes a los requerimientos y problemáticas de las escuelas públicas.

Los docentes de lengua italiana que trabajan en las escuelas de gestión estatal reconocen la importancia de este proyecto ya sea por motivos culturales, instrumentales o laborales. Los aspectos que priorizan dependen de las características de cada institución educativa, como las diferentes orientaciones o los intereses y motivaciones de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados obtenidos hasta el momento, se denota gran interés y participación de la mayoría de los docentes respecto del proyecto de enseñanza y defensa del italiano en las escuelas públicas. El 84% de los docentes conoce el marco legal en el que

se encuadra la propuesta curricular del italiano y trata, a 20 años de la firma del Convenio N° 1997/01, de mantener la enseñanza al adecuar proyectos, programas y propuestas a los requerimientos de cada institución. Por tal motivo, los docentes son optimistas en lo que respecta al panorama futuro del italiano, en la medida en que se mantenga la inclusión de actividades que trasciendan la enseñanza de la lengua en cuanto sistema gramatical. Solo de esta forma se podrá difundir entre estudiantes, familias y directivos la idea generalizada de trabajo conjunto y consciente en el marco del italiano.

Referencias

- Arnoux, E. N. de y Bein, R. (Comp.) (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Bs. As.: Eudeba.
- _____ y Nothstein, S. (Eds.) (2013). *Temas de glotopolítica*. Bs. As.: Biblos.
- _____ y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context 7:1*, editado por José del Valle and Elvira Narvaja de Arnoux. John Benjamins Publishing Company
- del Valle, J. (2005). “La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el postnacionalismo hispánico”. Wright, R. & Ricketts, M. (Eds.). *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark [Delaware], Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos N° 7), 2005, pp. 391–416.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*. España: Paidós, pp. 469-494.
- Ley Provincial de Educación. Ley N° 9870/2010.
- Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba (2010). *Educación secundaria. Encuadre general 2011-2015*
- _____ (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria 2011-2015*.
- _____ (2011). *Resolución Ministerial N.º 31*.
- _____ (2012). *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Tomo 6. Orientación Lenguas. 2012-2015*.
- Raiter, A. (2002). Representaciones sociales. En Raiter, A. (Comp.). *Representaciones Sociales*. Bs. As.: Eudeba, pp. 9-30.

Anexo

Modelo de entrevista semiestructurada a docentes de italiano

Nombre	
Apellido	
Escuela/s públicas en las que trabajás	1 -
	2 -
	3 -
	4 -
	5 -
Antigüedad	
Directivo/s de la/s escuelas en las que trabajás	1 -
	2 -
	3 -
	4 -
	5 -

PARTE I – Marco legal e institucional de la enseñanza del italiano en las escuelas públicas

¿Conocés los motivos por los cuales se enseña el italiano en algunas escuelas públicas de Córdoba?	
¿Sabés cuáles son los documentos oficiales que avalan la enseñanza del italiano en las escuelas públicas de Córdoba? Si la respuesta es sí, indicá cuáles conocés.	
¿Cuántas horas cátedras tienen las materias de italiano en las escuelas en las que trabajás?	

PARTE II – Enseñanza del italiano y representaciones sociales

¿Por qué considerás que es útil enseñar italiano en las escuelas públicas?	
¿A cuáles de estos aspectos relacionás principalmente la lengua italiana?	<input type="checkbox"/> Cultura <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Literatura <input type="checkbox"/> Música <input type="checkbox"/> Economía <input type="checkbox"/> Política <input type="checkbox"/> Entretenimiento <input type="checkbox"/> Turismo <input type="checkbox"/> Estudio <input type="checkbox"/> Tiempo libre <input type="checkbox"/> Otro (indicá cuál o cuáles):

¿A cuáles de los aspectos anteriores das mayor importancia al momento de enseñar italiano en las escuelas públicas? ¿Por qué?	
¿Cuál es la respuesta que obtenés por parte de tus estudiantes? ¿Se interesan por la materia? ¿Cuáles aspectos prefieren o disfrutan más?	
¿Por qué motivo es importante, desde tu punto de vista, enseñar la lengua y la cultura italiana a jóvenes de la escuela pública?	
¿Para qué creés que es importante enseñar italiano a jóvenes de las escuelas públicas?	
¿Creés que enseñar italiano a jóvenes de escuelas públicas puede ser una ayuda para su desarrollo humano, académico o social? ¿En qué modo puede ayudarlos?	

PARTE III – Problemáticas y perspectivas futuras

¿Cuáles son las principales problemáticas que tenés que afrontar en tu labor diaria en las escuelas públicas?	
¿Estas problemáticas influyen directamente en la enseñanza del italiano?	
¿Cómo ves la situación del italiano en la/s escuela/s en las que enseñás?	
¿Cuánta colaboración notás para la difusión del italiano por parte de los directivos de la/s escuela/s?	
¿Conocés o llevás a cabo proyectos en tu/s escuela/s para la difusión del italiano y de su cultura? ¿Cuáles?	
¿Sabés si hay proyectos entre las escuelas para difundir el italiano?	
Sobre la base de la situación actual del italiano en las escuelas públicas, ¿cómo ves el proyecto de difusión de esta lengua en los próximos años?	

ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA
PROBLEMÁTICAS E FRAGILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO
DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Eliana Rosa Sturza

Universidade Federal Santa Maria

As fronteiras geopolíticas se definem pelos limites simbolicamente identificados como o fim e o princípio de territórios nacionais soberanos. Esta definição de fronteira associada à noção de estado-nação moderno, ainda prevalece sempre que as fronteiras são mencionadas pela idéia da separação e essa está muito presente no imaginário de quem habita a fronteira, visto que lá estão as bandeiras e as aduanas para apontar que a fronteira é limite. Por outro lado, as experiências e as vivências dos que habitam a fronteira mostram como cotidianamente é possível romper esses limites territoriais.

Há muitas fronteiras estabelecidas, por diferentes razões, em diversos campos concretos e/ou subjetivos. Elas se marcam por deslocamentos: sociais, econômicos, políticos. Mas na fronteira não se impede facilmente o deslocamento humano, ainda que nelas se coloquem símbolos de identificação de soberania territorial e que se instalem agentes estatais de vigilância e controle. A possibilidade de transgredir estas limitações levou, por exemplo, à prática do contrabando, aos negócios lícitos, aos contratos comerciais espontâneos, às práticas de organização comunitária de variadas atividades sociais e culturais. Todas essas formas de aproximações, com maior ou menor dificuldade, são sempre marcadas por este atravessar a fronteira. Em comunidades fronteiriças vizinhas (cidades gêmeas, por exemplo), a vizinhança rompe ou burla esses limites porque os grupos sociais desenvolvem suas estratégias de interação.

Neste sentido Grimson (2011) aponta que:

Existe, entonces una frontera sutil, difícil de percibir y de analizar. Se trata del límite que separa y contacta dos campos de interlocución nacionales, dos configuraciones culturales nacionales, cada una con su propia lógica de articulación de la heterogeneidad.... Se trata de una frontera entre significados y entre regímenes de articulación de significados. Las dificultades de percibir y conceptualizar esta frontera llevan usualmente a hablar de “culturas transfronterizas”, ya que a ambos lados del límite existen prácticas y creencias parecidas.

A fronteira está constituída ou pelo menos representada por aquilo que, em princípio a caracteriza por sua fixação – da ordem do fixo – fim ou começo de um novo território. Fronteira essa fortemente contida por símbolos que a delimitam, instalados na forma de

marcos, bandeiras, postos de fiscalização, agências de imigração etc.... Já a fronteira caracterizada pelos fluxos – deslocamentos – é a fronteira social, econômica, cultural, étnica, estética, invisível.

Em relação à fronteira geopolítica também é importante destacar como a língua funciona para simbolizar a vinculação dos sujeitos fronteiriços com o nacional. Neste caso, identificamos a escola como um espaço institucional eficiente em reforçar essa vinculação, qual seja a de pertencimento ao estado-nação. Um caso concreto, na fronteira do Brasil com o Uruguai, concretizou-se como uma eficiente política educacional implementada por esse país no final século XIX, com a fundação de escolas no norte uruguaio, ao longo da fronteira com extremo sul do Brasil, em especial no meio rural, onde a língua dominante das comunidades era o português (DPU ou PU). A política educativa de obrigatoriedade da alfabetização na língua nacional (idioma nacional) foi uma bem-sucedida política linguística de “orientalizar” o norte uruguaio, região povoada por luso-brasileiros e que se identificava com Brasil, “donde todo es brasileiro, hasta la lengua”. (STURZA, 2006). Em outro exemplo, temos a política linguística, de vertente nacionalista da Era Vargas, que usou a escola como espaço de intervenção nas línguas dos imigrantes, implementando uma política linguística de silenciamento de suas línguas em prol de uma alfabetização obrigatória e exclusiva em língua portuguesa.

No quadro atual menciono uma política linguística atrelada a uma política educacional que, na contramão desses exemplos, teve por objetivo a integração regional por meio do conhecimento das línguas, do acesso à língua do outro (português e espanhol) sem que isto levasse um falante fronteiriço silenciar sua língua nem sentir-se obrigado a adotar uma nova língua. A relevância desta política linguística pretendia dar sustentação ao processo de integração das zonas de fronteira se desenvolveu, via ao sistema escolar, com a implementação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira¹.

Este programa foi desenvolvido na direção de uma política multilateral, com a intenção de ampliar as condições para um bilinguismo nas regiões de fronteira. Sua dinâmica de funcionamento, sua metodologia e sua proposta tinham com foco promover uma educação de tolerância e de oportunizar o reconhecimento das experiências culturais locais, regionais e nacionais. O enfoque intercultural passou a ser o aspecto norteador do programa a partir de 2012, coincidindo com sua institucionalização no Brasil. As escolas participantes estavam localizadas em municípios ao longo das fronteiras com os países da região (Argentina, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Bolívia).

¹ No ano de 2012 o Brasil institucionalizou o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Antes de 2012 chamava-se Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF). No ano de 2009 passa a integrar-se como Grupo de Trabalho no Setor Educacional do Mercosul (SEM).

O acompanhamento da implementação do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), de 2012 a 2015, possibilitou-nos identificar o PEIF como sendo uma Política Linguística de promoção da integração nas zonas de fronteira, articulada a uma política educacional local com alcance transnacional. Os resultados que se pode apontar, nestes três anos frente a coordenação institucional na Universidade de Santa Maria, responsável pela formação dos docentes e acompanhamento do programa nos municípios estão relacionados diretamente à qualidade e à extensão desta articulação; de como ela se efetivou a partir do trabalho da gestão escolar em resolver as problemáticas de um modelo que custava a se instituir e que dependia de fatores diversos no gerenciamento de situações alheias ao espaço escolar, mas que impactavam no funcionamento do Programa.

Com objetivo de apontar fragilidades na implementação de PEIF, interpretada aqui como Política Linguística para as regiões de fronteira, destaco as seguintes problemáticas:

- a) As escolas aderiram ao programa, como parte de uma política nacional na qual participariam como executoras. Elas se tornaram Escolas de Fronteira não foram criadas como Escolas de Fronteira;
- b) As condições dos espaços físicos nas escolas participantes nem sempre estavam adequadas aos objetivos do programa, como um espaço bilíngue e intercultural, possibilitando identificações dos espaços nas duas línguas, por exemplo. Dificuldades das escolas em se identificarem no todo como uma Escola Intercultural de Fronteira.
- c) Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas não foram projetados para mudanças no funcionamento curricular, para adotar um modelo diferenciado. A proposta metodológica do PEIF, adotando uma metodologia via-pesquisa, se distanciava do que se desenhava na estrutura curricular, que privilegiava o ensino baseado em conteúdos;
- d) As dinâmicas próprias dos rituais escolares colocavam os professores de realidades e tradições escolares diferentes em confronto. Surgiram dificuldades de adotar rotinas diferentes (mais intervalos entre as aulas, horários dos intervalos, disciplina dos alunos, papéis de funcionários); outra organização escolar, outra organização das atividades didáticas;
- e) Os encontros de professores, oriundos de formações pedagógicas e tradições escolares muito diferentes, inseridos em sistemas educacionais com grau de centralização e autonomia díspares.
- f) A posição política das secretarias e o grau de comprometimento da gestão escolar de cada escola impactaram no desenvolvimento do programa bem como em sua manutenção ao longo de 10 anos. (2005-2015).

Além das problemáticas relativas ao funcionamento do programa na escola, contribuíram para os altos e baixos no desenvolvimento do programa, afetando sua implementação efetiva:

- a) Situações típicas das zonas fronteiriças como enchentes, epidemias e controles sanitários, adoção de horário de verão bem como mudanças no funcionamento do controle da imigração;
- b) Mudanças na gestão política em nível nacional, regional e local, provocando troca de responsáveis pelo programa nas secretarias de educação e nas escolas;
- c) Suspensão de recursos para escolas e falta de apoio financeiro e logístico para o deslocamento dos professores;
- d) Situações sociolinguísticas que determinam a relação dos falantes com a língua da vizinhança, caracterizando atitudes linguísticas, positivas ou negativas, em relação às línguas que seriam então as que caracterizariam uma escola de fronteira bilíngue e intercultural: português e espanhol;
- e) Características culturais favoráveis, mas imaginários marcados por preconceitos resistentes à integração.

Todos esses aspectos formam um conjunto de problemáticas que demandaram negociações no âmbito do Mercosul Educacional e decisões locais para dar sustentação ao desenvolvimento do PEIF, com uma implementação fragilizada por questões contextuais própria das zonas fronteiriças e por um despreparo para realizar a gestão das línguas no sistema escolar.

No caso das escolas brasileiras do PEIF, na fronteira Brasil – Argentina, a gestão educacional interpretou os impasses e resistências à língua espanhola, nas atividades didáticas e culturais, ainda que de modo tímido e não igual em cada fronteira, para produzir mudanças nas atitudes linguísticas dos falantes fronteiriços brasileiros, até então fortemente negativas e que se explicitavam nos gestos e nas falas dos estudantes das escolas participantes do programa. O que não quer dizer que os professores não as tivessem, e que as mesmas não fossem reflexo do imaginário nacional, muito marcado e materializado na fronteira, especialmente na Fronteira Brasil – Argentina, culturalmente relacionada a uma tradição regional com tendências conservadoras: um forte apelo à cultura gauchesca do tradicionalismo; domínio de latifúndios no sistema econômico agropastoril e da presença de um aparato militar desde período colonial.

Todas estas condições marcaram os discursos sobre as línguas, sobre os “castelhanos”, sobre os “hermanos”, sobre os “paisanos”; Somados a elas, há diferenças significativas

quando se coloca, em uma sala de reuniões, professores brasileiros e argentinos, com enfoques pedagógicos, rituais didáticos e escolares distintos e com significativas diferenças na formação profissional para planejar projetos de trabalho escolar conjuntos. Essas condições configuram o contexto de desenvolvimento do PEIF e a grande complexidade que afetou sua melhor implementação. Considerando-as como razões para as problemáticas que se observou durante o desenvolvimento do PEIF, traço aqui as fragilidades que se impuseram ao longo de sua implementação.

Em 2005, quando começou a se colocar em prática um projeto bilíngue para escolas na Fronteira, os diagnósticos sociolinguísticos realizados pelos assessores linguísticos² descreviam uma tendência significativa à rejeição ao espanhol. Identificou-se uma assimetria nas atitudes linguísticas dos falantes dessas zonas fronteiriças. Enquanto aprender em português era visto de modo positivo e revelava-se atraente para os estudantes, o espanhol se apresentava pouco atrativo. A falta de interesse pelo espanhol ocorre pela confiança que os falantes fronteiriços têm, de um modo geral, no grau de intercompreensão que conseguem no uso alternado ou negociado das duas línguas – português e espanhol, na típica cena em que cada um fala sua língua e todo mundo se entende. No entanto, estas comunidades estão permeadas por um imaginário coberto de preconceitos com as comunidades argentinas, marcando o tempo todo, a existência da fronteira geopolítica e os leva a agir com resistência.

Como já mencionamos, o Rio Grande do Sul, especialmente na faixa de fronteira, se formou a partir de latifúndios originados nas heranças familiares de estâncias doadas a militares no século XVIII, que ocuparam a região com a missão de defender o território e a soberania do estado nacional. Essas fronteiras também foram palco de batalhas, as comunidades que se estabeleciam ao longo da faixa de fronteira, não se moveram, no entanto, as linhas imaginárias mudavam seus traçados, alteradas pelos sucessivos tratados diplomáticos firmados entre Portugal e Espanha até meados do século XIX, quando as fronteiras dos estados nacionais começavam a se configurar e iniciava-se o processo de independência dos países na região do Prata.

O que se tem observado é que as ações do programa têm contribuído para intervir nos imaginários construídos pela cultura nacionalista, por um sentimento de pertencimento que se traduz em um orgulhar-se de defender a soberania do território. Um dos efeitos é que as diferentes atividades em conjunto, desenvolvidas pelas escolas envolvidas provocaram mudanças. Tais atividades que envolveram visitas de alunos às escolas argen-

² O mapeamento sociolinguístico foi realizado pelos assessores do IPOL – Instituto de Desenvolvimento em Política Linguística (SC).

tinhas, tarefas com leituras na biblioteca municipal, atividades esportivas com grupos de alunos brasileiros e argentinos, visitas guiadas em museus. A Aceracamento que a escola promoveu, desde anos iniciais, minimizou a rejeição ao espanhol, aos professores argentinos. Em outra ponta, naturalizou o espanhol como parte do conjunto das disciplinas nos anos finais. Sensibilizar para o espanhol desde a pré-escola contribuiu para melhor aceitação e circulação da língua nos espaços escolares e para fora dele.

A Política Linguística, nesta perspectiva, tem sido sempre associada à política educacional, o que exemplifica bem a definição de CALVET, de política “in vitro”, organizada em duas principais etapas de intervenção: a do planejamento e a da implementação, a partir de um papel preponderante do Estado. Uma política linguística enquanto política pública, caracterizada pelo funcionamento do consenso entorno de um planejamento que visava ampliar a circulação do português e o espanhol no âmbito do Mercosul.

No entanto, as fragilidades observadas decorrem de uma recorrente dificuldade na continuidade das políticas públicas enquanto políticas de Estado. Deste modo, as fragilidades estão no desenvolvimento dos programas, afetando sua plena implementação. Pode-se, então, destacar:

- a) A instabilidade política no âmbito do Mercosul, o qual proporcionava um espaço de discussão e acordos entre os coordenadores nacionais; as ausências de representantes para avançar em soluções diplomáticas para problemáticas específicas que afetavam o funcionamento do Programa;
- b) A dificuldade de compreender a diferença entre uma política de estado e uma política de governo, inclusive, causando resistências nos agentes educacionais locais, interpretando seus projetos políticos como distintos daquele que institucionalizaria o programa;
- c) O PEIF tardou na sua institucionalização por parte do governo brasileiro e, em decorrência, as orientações e os encaminhamentos para definir um modelo de escola intercultural de fronteira (pensada antes também como bilíngue), por partes dos agentes públicos, não avançaram;
- d) As dificuldades em ajustar um enfoque entre as instituições responsáveis pela formação e acompanhamento do programa junto às secretarias e escolas;

As zonas de fronteira apresentam complexidades e diversidades que desafiam a um modelo com potencial de ser inovador. No entanto, as dificuldades inerentes à burocracia dos estados, às mudanças de orientações nas políticas para desenvolvimento da região sul-americana, as crises econômicas impactam sobre a implementação de um programa como PEIF.

Do ponto de vista dos resultados do PEIF, o melhor exemplo para ilustrar o que se pode desenvolver para tornar a fronteira mais visível pela sua cultura, por sua relação com a vizinhança, suas línguas, é a definição dada por estudantes de 6º e 7º anos de duas escolas municipais da cidade Itaqui no Dicionário Compartilhado da Língua de Fronteira:

Fronteira: É uma mistura de uma cidade com a outra, com as mesmas coisas; mas com diferentes línguas e coisas; país vizinho; divisa do Brasil com a Argentina.

Referências

CALVET, Jean-Louis. *Las Políticas Lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial, 1997.

GRISMON, Alejandro. *Los Límites de la Cultura*. Crítica de las Teorías de la Identidad. Buenos Aires: ed. Siglo XXI, 2011.

Dicionário Compartilhado da Língua de Fronteira I e II. Escolas Municipais Otávio Silveira e Vicente Soles (Itaqui-RS). Santa Maria: Ed. Palotti, 2015.

STURZA, Eliana. *Línguas de Fronteira e Política Lingüística: uma História das idéias Lingüísticas*. Tese Doutorado. IEL/UNICAMP, 2006.

STURZA, E.; OLIVEIRA, G. *La cor de mi perro es vermelho*. In: Português e Espanhol. Esboços, Percepções e Entremeios. Santa Maria: PPGLetras editores, 2012.

**DESARROLLO DE MATERIALES EDUCATIVOS PARA UNA EDUCACIÓN
PLURILINGÜE EN ESCUELAS SECUNDARIAS
DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**

Silvana Marchiaro
Ana Cecilia Pérez
Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

En anteriores encuentros del Programa de Políticas Lingüísticas de la AUGM, hemos presentado diversos trabajos que dan cuenta de las acciones llevadas adelante por nuestro equipo de investigación (InterRom), en el marco de proyectos orientados al estudio y difusión de enfoques innovadores para la educación lingüística en perspectiva plurilingüe (Carullo, Marchiaro, 2009, 2013; Pérez, 2015). En este trabajo, presentamos los avances del proyecto bianual 2016-2017, denominado “Enfoques plurilingües para la enseñanza de la comprensión y producción de géneros textuales¹”, proyecto que vincula las perspectivas vigentes en política lingüística con la enseñanza de lenguas (maternas, segundas o extranjeras) en el sistema educativo, y cuyo objetivo general y a largo plazo es diseñar, experimentar y evaluar propuestas didácticas que promuevan la enseñanza sistemática de habilidades de comprensión y producción de géneros textuales en perspectiva plurilingüe.

Decisiones glotopolíticas

La política lingüístico-educativa explicitada en los documentos ministeriales generados a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), atribuye a la enseñanza de lenguas un valor formativo que habilita a los jóvenes y adolescentes para el ejercicio de la ciudadanía abierta al mundo y a la región, promoviendo la perspectiva plurilingüe e intercultural como paradigma para educar en y para la diversidad lingüística (Marco de Referencia Bachiller en Lenguas-CFE n° 142).

Esta perspectiva nos obliga a un profundo replanteo en los objetivos y en las prácticas de enseñanza de lenguas, lo cual implica un posicionamiento glotopolítico (Arnoux, Bein 2015) que oriente decisiones no solo en relación con las lenguas a enseñar en la escuela, sino también con los enfoques didácticos, los géneros textuales objeto de enseñanza, las destrezas lingüísticas a desarrollar, las prácticas aúlicas y los materiales lingüísticos, entre otros aspectos.

En cuanto a las lenguas a enseñar, nuestras acciones tienen a reforzar y valorizar los

¹ Resolución Secyt.UNC 313_2016.

espacios institucionales dedicados a la enseñanza de lenguas romances (español, francés, italiano, portugués), lenguas que tradicionalmente han ocupado un lugar en las escuelas cordobesas. La decisión de qué lenguas incorporar en la enseñanza secundaria, en qué momento introducirlas, cuál será el tiempo e intensidad de exposición para cada una, debería ser el resultado de planteamientos y debates de tipo regionales, provinciales, locales e institucionales atentos a la valoración de la realidad sociolingüística de cada contexto. En términos generales, podemos decir que la enseñanza del italiano y del francés en las escuelas secundarias argentinas es de larga tradición; en el primer caso, está ligada sin dudas a la fuerte presencia italiana en nuestro país producto de las migraciones producidas desde fines de siglo XIX y principios del siglo XX, factores estos que nos permitirían hablar del italiano como “lengua de herencia”. En el caso del francés, producto de la estrecha relación cultural entre Francia y Argentina surgida de la influencia ejercida por los intelectuales franceses en el siglo XIX (Bein, 1999). La enseñanza del portugués es más reciente, y responde a una política lingüística regional a partir de la creación del Mercosur, que ha dado lugar –entre otras acciones- a la ley n° 26.468 de oferta obligatoria de portugués en la Educación Secundaria argentina, promulgada en enero de 2009.

En las escuelas secundarias de Córdoba, los desafíos de la educación plurilingüe se plantean, en los últimos años, a partir de la implementación de la Orientación Bachiller en Lenguas en concordancia con las disposiciones del Consejo Federal de Educación (CFE N° 84/09) que buscan sensibilizar a los jóvenes, a través del estudio de varias lenguas, “*a los diversos modos de expresión, conocimiento y relación de las sociedades humanas*” (CFE n° 142: 2). El rasgo que caracteriza actualmente la oferta plurilingüe en las instituciones que han optado por esta Orientación es la heterogeneidad y depende de un entramado de factores y lógicas que confieren a cada contexto un dinamismo propio.

Desde la Universidad nos propusimos aportar, en trabajo conjunto con los profesores de las escuelas, a los Ciclos orientados previstos en la estructura curricular de la escuela secundaria, en especial a los espacios de opción institucional (EOI) de la Orientación en Lenguas (cf. Carullo, Marchiaro, 2009; 2013).²

En cuanto a los enfoques didácticos en los contextos escolares, nuestra apuesta es por la inserción de enfoques plurales (Candelier, 2008), que contemplen el tratamiento integrado de las distintas lenguas que se enseñan en la escuela, abandonando la visión compartimentada de las competencias de los individuos en materia de lenguas-culturas.

Esta perspectiva de los enfoques plurilingües supone el abandono de los constructos “hablante nativo” (monolingüe) y “competencia lingüística” como referentes para es-

² Los Espacios de Opción Institucional (EOI), como su nombre lo indica, son opciones para que cada escuela configure su proyecto institucional. En la Orientación Lenguas, la oferta de EOI es la siguiente: *lengua adicional “C”; estudios interculturales en lenguas; intercomprensión en lenguas; comunicación, cultura y sociedad; tecnologías de la información y la comunicación.*

tablecer objetivos de enseñanza. Siguiendo a Lüdi y Py (2009), contraponemos a estas nociones las de “hablante plurilingüe” y “repertorios o recursos verbales”, entendidos estos como conjunto de microsistemas lingüísticos y semióticos que pueden surgir de varias lenguas, de variedades de una misma lengua, o de las diversas experiencias discursivas. En este sentido, sostenemos que la educación plurilingüe debe apuntar a valorizar los recursos verbales de los aprendientes y a promover el desarrollo de repertorios discursivos que habiliten al estudiante, en tanto actor social, para actuar en diferentes contextos y con diferentes propósitos. El aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela no se limita al dominio de las cuatro habilidades lingüísticas, sino que se presenta como un recurso que favorece los aprendizajes lingüísticos poniendo el foco en la reflexión sobre el lenguaje y las lenguas (dimensión metalingüística) (Marchiaro, Pérez, 2016).

Un profundo análisis de los textos oficiales y diseños curriculares (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – NAP -Lenguas Extranjeras; Marco de referencia para la Educación Secundaria Orientada Bachiller en Lenguas) nos impulsó a adoptar una perspectiva de enseñanza de lenguas basada en géneros textuales, como vía de articulación entre diversas áreas curriculares. Es de destacar que, en su carácter de mediadores de la actividad humana, los géneros son herramientas culturales para actuar en situaciones lingüísticas, y como tales, son también herramientas didácticas de enseñanza– aprendizaje, transferibles a otras disciplinas (Dolz, Gagnon, 2010:507-508).

El concepto de género textual no sólo resulta coherente con una perspectiva de lenguaje como práctica social sino que posibilita construir modelos didácticos que integran aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales en el marco de experiencias de aprendizaje plurilingües de oralidad, lectura, escritura. De este modo, nos inclinamos por la adopción del interaccionismo socio-discursivo ISD (Bronckart 2004, 2007, 2013) como enfoque que, a través de su conceptualización del lenguaje como actividad social que mediatiza y organiza todas las otras actividades humanas, brinda instrumentos para la modelización de las prácticas textuales, la planificación y selección de contenidos y el diseño de secuencias didácticas para enseñar a comprender y a producir, oralmente o por escrito, géneros discursivos en el marco de proyectos didácticos plurilingües.

Adoptamos del ISD tres conceptos fundamentales: la concepción de género textual como mega-herramienta (Dolz y Schneuwly, 1997), el modelo de organización y funcionamiento textual (Bronckart, 2004) y las nociones de modelo didáctico y secuencia didáctica (Bronckart, 2004, 2007, Schneuwly, Dolz et al. 2013).

El modelo didáctico de los géneros orienta la construcción de las secuencias didácticas plurilingües, concebidas como dispositivos metodológicos que se organizan de manera sistemática en torno a un género textual, oral o escrito, con la finalidad de favorecer su

dominio –tanto en producción como recepción. Creemos que en una perspectiva plurilingüe, este dispositivo didáctico se presenta como una herramienta para la enseñanza integrada de las lenguas, mediante actividades para el desarrollo de la lectura y la interacción oral en varias lenguas, actividades de reflexión sobre las lenguas en perspectiva contrastiva, actividades de escritura en lengua materna o extranjera; pero además se nos presenta como una herramienta al servicio de la construcción de los saberes disciplinares de la escuela a través de actividades que implican acciones de lenguaje como exponer, interactuar, argumentar, explicitar, etc.

Secuencias didácticas para un tratamiento integrado de las lenguas

Los materiales de enseñanza toman como punto de partida un proyecto de escritura que moviliza, de manera integrada, las capacidades de acción verbal, discursivas y lingüístico-textuales a partir de una selección de textos multilingües. A los fines de otorgar un sentido social a las situaciones de lectura y escritura, inscribimos las secuencias en un proyecto marco que pone en diálogo diversas temáticas y miradas sobre la relación del hombre con el ambiente. La decisión de incorporar contenidos ambientales a los espacios curriculares de las lenguas implica reconocer el valor formativo que ofrece el tratamiento del ambiente, pues involucra una serie de aspectos que consideramos clave en la construcción del conocimiento científico, en la formación ética y en la actuación ciudadana crítica y responsable de los jóvenes (Amado, Brunel, Pérez; 2015).

El siguiente cuadro muestra la selección de géneros textuales, las capacidades lingüísticas predominantes y los contenidos temáticos abordados en los materiales de enseñanza:

El hombre y el ambiente		
Género textual	Capacidades lingüísticas	Ejes temáticos
Artículo enciclopédico	describir	La biodiversidad. Especies en vías de extinción
Mitos y leyendas	narrar	Pueblos originarios: la comunidad Kayapó. El aprovechamiento del ambiente por el hombre
Noticias, entrevistas, notas de opinión	argumentar	Problemas ambientales. Debates sobre la conservación

El diseño del material comprende fases o etapas que plantean un trabajo sistemático para el dominio del género. *La fase inicial* define la situación de escritura y plantea una serie de actividades tendientes a explicitar la situación de comunicación, a definir el papel del autor empírico y del destinatario del género textual y a activar conocimientos relacionados al tema. *Los módulos de trabajo* proponen actividades tendientes a tratar diversos niveles de la textualidad del género seleccionado. *La fase final* incluye tareas de revisión que atienden a los distintos niveles de producción del texto. El trabajo con grillas o cuestionarios posibilita la implementación de estrategias de revisión de las producciones (auto-evaluación, co-evaluación). Esta etapa final es la que permite apreciar el impacto del abordaje didáctico plurilingüe en la escritura en español del género.

A modo de ejemplo, el siguiente cuadro presenta la estructuración de la secuencia didáctica que corresponde al género textual “Leyenda”:

Secuencia: Leyendas a temperatura ambiente

	Recursos y actividades
Actividad inicial	Lectura de un artículo periodístico en español sobre personajes de leyendas cordobesas. Activación de conocimientos y experiencias lectoras en torno al género leyenda
Módulo 1 Cuentos tigreros	Escucha en español de la leyenda “El yaguar” de Eduardo Galeano y relato oral de la historia. Lectura y respuestas a preguntas inferenciales. Lectura y escucha de la versión en portugués “O menino e a onça” de Walde-Mar de Andrade e Silva . Reconocimiento de las categorías que estructuran la historia: Situación inicial (ambiente, lugar), personajes, acciones, desenlace. Comparación de las versiones en portugués y en español.
Módulo 2 Ayudas textuales	Actividades orientadas a los procedimientos de cohesión nominal y verbal en portugués y español. Lectura analítica de fragmentos para la reflexión sobre aspectos formales y léxicos que garantizan la cohesión textual. Reconocimiento del uso de formas verbales en la narración en las 4 lenguas de trabajo (esp, pt. it. fr).
Módulo 3 La leyenda... sus características...	Lectura plurilingüe para profundizar sobre las características del género “leyenda”(definición /etimología / características / tipos de leyendas) . Escritura de secuencias textuales expositivo-explicativas en español a partir de información recogida de las lecturas plurilingües.
Módulo 4 De la intercomprensión a la producción escrita creativa	Actividades de producción escrita creativa en español a partir de la lectura intercomprensiva de leyendas latino-americanas en italiano y en francés.

La didactización del contacto de lenguas de una misma familia es el rasgo distintivo de esta propuesta pedagógica que plantea el desafío de la planificación de la alternancia de lenguas en el desarrollo de prácticas de comprensión y producción. La lectura de textos en varias lenguas, algunas de las cuales pueden no estar contempladas como disciplina en la currícula escolar, se apoya en la capacidad de transferencia de una lengua emparentada conocida a otra desconocida para construir sentido; esta es la idea fuerza de la intercomprensión en lenguas romances (Candelier, 2008). Por otro lado, las exploraciones lingüísticas movilizadas a partir de la comparación entre las lenguas favorece procesos de reflexión que amplían y enriquecen el conocimiento lingüístico y discursivo en la propia lengua. A modo de ejemplo, una de las actividades incentiva la observación e identificación de sustitutos léxicos de los protagonistas de la leyenda a partir de la lectura de fragmentos en portugués y en español. Esta actividad además de evidenciar que, desde el punto de vista morfológico, existe una diferencia de género entre ambas lenguas para referir al jaguar, revela que las cadenas correferenciales están relacionadas con modos de contar específicos. Así, en la versión en portugués se observa que el autor propone una trama más compleja de hechos y de relaciones entre los protagonistas, lo cual incide en la elección de sustitutos léxicos y exige, en consecuencia, una interpretación fina de las relaciones semánticas que las palabras referidas a los protagonistas establecen entre sí.

La interacción plurilingüe como oportunidad de aprendizaje

Otro tipo de proyecto pedagógico a considerar en un modelo de enseñanza plurilingüe son las experiencias de contacto con nativos a través de los recursos tecnológicos disponibles (plataformas, redes sociales). Los documentos normativos incentivan este tipo de experiencias educativas para el desarrollo de capacidades interculturales “*mediante procedimientos de puesta en relación y apelando al análisis crítico de estereotipos y representaciones (...) atributos necesarios de un tipo de actor social que demandan las complejas sociedades actuales: el mediador lingüístico-cultural*” (Marco de Referencia- Bachiller en Lenguas.CFE, 2011:7). Planificar las intervenciones didácticas en este tipo de situaciones comunicativas, donde los estudiantes asumen el rol de mediadores de su propia cultura, implica considerar los aspectos lingüísticos-discursivos y culturales que se ponen en juego al establecer contacto con personas de otras culturas. Partimos del supuesto de que las capacidades de mediación intercultural no se encuentran disponibles de manera inmediata por el sólo hecho de ser nativo; es por eso que consideramos necesario partir de una comprensión profunda de la naturaleza de situaciones interactivas para identificar las herramientas lingüísticas y culturales necesarias para gestionar la alteridad.

En el marco de un proyecto de encuentro entre estudiantes argentinos y brasileños de enseñanza secundaria identificamos los siguientes temas de comunicación, estrategias comportamentales y géneros textuales para un tratamiento sistemático en el aula:

Géneros textuales	Estrategias explicativas sobre aspectos de la cultura nativa
Exposición oral Documentales sencillos Presentaciones multimedia (en power point)	La cultura escolar (estructura del sistema educativo, prácticas escolares, relaciones y usos del espacio escolar) La cultura familiar (usos del tiempo libre, vivienda , gustos, hábitos) La cultura de la ciudad (estilos de vida, comidas típicas, lugares turísticos)
Géneros textuales	Estrategias interactivas para establecer la comunicación con un interlocutor nativo
Entrevista Conversación informal Debates	Pedir/dar explicaciones, aclaraciones, informaciones Expresar incomprensión reformular Expresar acuerdo / desacuerdo Establecer contacto social: saludar, despedirse, presentarse, agradecer

En estas situaciones de encuentro con nativos, las prácticas de lectura, oralidad y escritura asumen características particulares:

- la alternancia de lenguas es un rasgo característico de la interacción plurilingüe. Leer o escuchar en una lengua y expresarse oralmente o por escrito en otra es una consecuencia natural de la situación de contacto entre lenguas. Esta particularidad permite pensar en dinámicas de trabajo variables según los objetivos de aprendizaje que van de la comprensión multilingüe a la producción en lengua materna o bien de la comprensión multilingüe a la producción progresiva en alguna de las lenguas extranjeras que se enseñan;
- la mediación de la tecnología reformula los géneros tradicionales para hacerlos más dinámicos, versátiles y multimediales. Así, en la red social facebook pueden convivir una galería fotográfica multimedia, un chat, un video, formas de comunicación síncronas y asíncronas. Estas particularidades rompen con un tratamiento rígido de los géneros textuales. La escritura convencional se transforma y se abren posibilidades lúdicas y creativas de los usos del lenguaje a partir de ciertas características tales como las reducciones, las abreviaciones, las elisiones;
- las producciones orales y escritas para una mediación intercultural adoptan es-

trategias específicas tendientes a garantizar la intercomprensión del destinatario, tales como el uso de términos y estructuras transparentes, la articulación y el ritmo de habla pausado.

Desde el punto de vista didáctico, el diseño de materiales para este tipo de propuestas podrá considerar instancias de trabajo sistemático en torno a algunos de los géneros involucrados en la experiencia de intercambio para optimizar así el desarrollo de capacidades de mediación a través del lenguaje. Estas son algunas pistas que orientan una línea de trabajo, aún en desarrollo, y que pretende contribuir al debate didáctico en torno de la educación de los jóvenes para el encuentro intercultural.

A modo de conclusión

Hemos querido compartir en este encuentro de PL algunos avances del proyecto en curso, “Enfoques plurilingües para la enseñanza de la comprensión y producción de géneros textuales”. Las políticas lingüísticas impulsadas en Argentina a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional constituyen el marco propicio para pensar y repensar la enseñanza de lenguas en la escuela. En este sentido, hemos presentado algunas decisiones de orden glotopolítico relacionadas con la elección de las lenguas, el modo de abordar su enseñanza a través de los enfoques plurales; los conceptos sociolingüísticos adoptados para construir los objetivos educativos en materia de enseñanza de lenguas y por último, la perspectiva de enseñanza de lenguas basada en géneros textuales.

El diseño de materiales educativos implica un arduo trabajo conjunto con docentes-investigadores del nivel superior y profesores de las escuelas media y adquiere relevancia siempre que se inscriba en experiencias de aprendizaje que ofrezcan a los jóvenes oportunidades de pensar el mundo a través del lenguaje. Nuestro objetivo es generar propuestas didácticas que promuevan el desarrollo de capacidades de lenguaje mediante la enseñanza sistemática de habilidades de comprensión y producción de géneros textuales en perspectiva plurilingüe e integrada. Este concepto de integración debe continuar siendo objeto de revisión y discusión para una mejor inserción del trabajo con, a partir y a través de las lenguas en la educación de los jóvenes y adolescentes.

Referencias

AMADO, B.; BRUNEL MATIAS, R; PEREZ, A.C. (2015). “Desarrollo de una conciencia ambiental en una propuesta de intercomprensión de lenguas romances para estudiantes de nivel medio”. V 01.N.02-2015 *Revista Entrelenguas: Ensino e aprendizagem de línguas modernas* da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-Campus-Araraquara. p. 271-289, jul./dez. 2015.

- ARNOUX, E., BEIN R. (Eds.) (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos
- BEIN, R. (1999). “El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica”, en Arnoux E., Bein R., *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Eudeba.
- BRONCKART J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRONCKART J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRONCKART, J.P. (2013). ”Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe”, en DOLZ, J., IDIAZÁBAL, I. *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Universidad del País Vasco: Servicio Editorial. pp. 31-50
- CANDELIER M. (Coord.) (2008). *MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l’Europe.
- CARULLO, A.M., MARCHIARO, S. (2009). “Nuevos desafíos: hacia la inclusión de la perspectiva plurilingüe y multicultural en las currículas de profesorado en lenguas extranjeras”, *Actas del VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo de Montevideo*. Pgs. 119-125. Ed. Sociedade Vicente Pallotti: Santa Maria RS, Brasil.
- CARULLO, A.M.; MARCHIARO, S. (2013). “Entre la normativa y la práctica: la perspectiva plurilingüe e intercultural en la escuela secundaria argentina”, en *Actas del VI Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo – Núcleo Educación para la integración – Programa Políticas Lingüísticas*. Universidad Federal do Rio Grande do Sul y AUGM: Porto Alegre. Pg. 73-80.
- DOLZ J., GAGNON, R. (2010). “El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito” en *Lenguaje*, 38 (2). (Trad. Verónica Sánchez Abchi) pp. 497-527.
- LÜDI, G., PY B. (2009). “To be or not to be... A plurilingual speaker”, *International Journal of Multilingualism*, Vol. 6, Nº 2, p. 154-167.
- MARCHIARO, S. PÉREZ, A.C; (2016). “Plurilingüismo en la escuela: aportes para la formación del profesor de lenguas”, en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 8, Volumen 8, setiembre 2016. ISSN 1853-3256. Pp. 141-153 Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/15406/15281>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Marco de Referencia. Bachiller en Lenguas. Resolución CFE Nº 137/11 - Anexo VII. Ministerio de Educación de la Nación.

- PÉREZ, A. (2015). "La Planificación del Plurilingüismo en la Escuela Secundaria Orientada. Reflexiones en torno a la construcción de un proyecto lingüístico educativo". *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. AUGM. Núcleo Educación para la integración. Programa Políticas Lingüísticas*. Córdoba: Facultad de Lengua y Secyt, UNC. Pg. 316-327.
- SCHNEUWLY B., DOLZ J. et al. (2013) (3º ed.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP, Mercado de Letras Ed.

PROPOSTA EDUCACIONAL BILINGUE

O CONTEXTO DA ESCOLA PARA SURDOS

Giovana Fracari Hautrive

Doris Pires Vargas Bolzan

Universidade Federal de Santa Maria

Situando a pesquisa

Consideramos a escola como um espaço mediacional em que existem expectativas, desejos, sonhos, tensões, interações, as quais incidem sobre a constituição dos sujeitos que ali transitam. É importante considerar as distintas concepções que os professores constroem acerca da docência, assim como a interferência desse contexto (escola/comunidade escolar), com especificidades próprias, no seu desenvolvimento profissional (BOLZAN e ISAIA 2005, 2006, 2007).

De acordo com Lopes (2010), a vivência em espaços como a escola para surdos pode representar o princípio do respeito à diferença, produzida a partir da elaboração de distintas possibilidades de interação entre os sujeitos que compõem aquele espaço educacional.

A escola para surdos a que estamos nos referindo, neste artigo, tem a educação bilíngue¹ como sua principal marca. Essa proposta educacional é um direito garantido para os surdos brasileiros desde 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto Federal nº 5626. O Decreto Federal estabelece que a instituição precisa ofertar, desde a educação infantil, obrigatoriamente, aos aprendizes surdos uma educação bilíngue, na qual a LIBRAS é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda língua. Com relação à modalidade oral da língua portuguesa, o documento deixa claro que esta é uma possibilidade que pode ser trabalhada em outro espaço, ou seja, fora do espaço escolar.

Ao atuarem na escola para surdos, os professores surdos e ouvintes têm a possibilidade de construir a docência em um lugar onde “a existência da surdez como uma diferença declarada na escola é um elemento capaz de fazer pensar a instituição e o currículo produzido pela mesma” (LOPES, 2010, p. 117). Portanto, são sujeitos que colaboram na construção de propostas didáticas, metodológicas, teóricas e curriculares nesse espaço educacional.

¹ A educação bilíngue caracteriza-se por uma proposta de trabalho que leva em conta as características do sujeito surdo e a aquisição de uma segunda língua em um ambiente linguisticamente adequado onde há atividades docentes de professores surdos e ouvintes que desenvolvem o ensino da LIBRAS e do português como segunda língua, tendo em vista as peculiaridades da cultura surda e da cultura escolar na escola para surdos. A metodologia adotada pelas instituições para o desenvolvimento de educação bilíngue implica a bi-docência entre professores surdos e ouvintes, bem como a criação e utilização de artefatos da cultura surda como forma de contemplar o ensino e aprendizagem das duas línguas. É necessário referir que há uma variedade de experiências voltadas à educação bilíngue que pode trazer variantes dependendo da localização da instituição e das experiências de cada comunidade.

É importante lembrar que essas escolas se estruturam de acordo com o público que recebem, tendo em vista as particularidades de uma comunidade específica, com características próprias, ao mesmo tempo em que os professores, tanto surdos como ouvintes que nela atuam, pertencem a uma realidade singular, com cultura e especificidades distintas.

Pensar sobre o perfil do professor, na realidade específica da escola para surdos, exige considerar elementos que constituem esse profissional de forma única e singular, tendo em vista que, no espaço escolar, se criam múltiplas relações entre os sujeitos que nele convivem. Os professores possuem como demanda garantir os processos de ensino e de aprendizagem, considerando outros elementos envolvidos que dizem respeito às exigências da realidade na qual atuam.

O contexto da escola para surdos contempla aspectos organizacionais distintos, como o tempo escolar, a organização das turmas, as características e os artefatos culturais² da comunidade surda, presentes na sala de aula, elementos que implicam na definição do modo de ser professor no contexto da educação para surdos, proporcionando a adoção de determinadas concepções teóricas e metodológicas.

A produção do contexto da escola bilíngue para surdos: a trajetória de uma história que marca a comunidade de surdos

O contexto ao qual estamos nos referindo é a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, uma escola para surdos da região central do estado do Rio Grande do Sul, que nasceu da demanda da comunidade que a acolhe, ou seja, do desejo da comunidade surda. A escola é a única da América Latina que oferece curso para formação de professores surdos no âmbito de curso normal/magistério, sendo referência no estado e no país.

Durante a década de noventa foi constituído um grupo de pessoas com um interesse em comum: contemplar a educação das pessoas surdas com uma nova proposta de educação. Pretendiam dignificar a comunidade surda, valorizando o ensino e aprendizagem da língua de sinais como primeira língua, além de oferecer um espaço escolar bilíngue para aqueles sujeitos. As discussões referentes à proposta bilíngue de educação para surdos tiveram início no final dos anos oitenta, nos Estados Unidos, mas aqui no Brasil, começou a tomar um tímido lugar no discurso de profissionais envolvidos com a surdez somente nos anos noventa.

² É o uso de diferentes elementos construídos pela comunidade surda ou ouvinte para considerar a experiência visual dos surdos, o que torna a surdez aquilo que realmente ela é: a diferença a ser respeitada (SKLIAR, 2010).

A autorização de funcionamento ocorreu por meio do Parecer CEED nº 297/2001 de 07/03/2001, que permitiu a Educação Infantil (04 a 06 anos), das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, contemplando, dessa forma, a reivindicação da comunidade de surdos da região, bem como a de pais e professores dedicados a tal proposta. O parecer de providências está sob o número CEED 139/04 de 28/01/2004. A inauguração da escola ocorreu, no dia 27 de setembro de 2000 e contou com a participação de autoridades, pais, familiares, comunidade surda.

Em 07 de março de 2001, a escola iniciou suas atividades oferecendo educação infantil de 4 a 6 anos, séries iniciais e finais do ensino fundamental no diurno e noturno. Desde o início, o funcionamento da escola permeou os três turnos, manhã, tarde e noite. No projeto político pedagógico, observamos a importância da concretização e da representação da escola para a comunidade.

A criação da Escola era uma reivindicação antiga da comunidade de surdos e dos professores de surdos no nosso município e da região, buscando desta forma, atender seus anseios, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Língua de Sinais como parte do Currículo, consolidando assim, o incentivo à cultura e à identidade surda. (PPP, 2008, p. 18).

A comunidade escolar dedicou-se à construção da proposta educacional. A atividade mobilizou estudos e discussões e contou com a participação efetiva da comunidade surda, em todos os patamares de produção da organização curricular: regimento escolar, elaboração da filosofia da escola e criação do projeto pedagógico.

Esse processo exigiu dos professores o envolvimento com inúmeras reuniões pedagógicas, as quais demandaram, em muitos momentos, disponibilidade para além da carga horária prevista aos professores. A construção da organização curricular, do regimento escolar, a elaboração da filosofia da escola e a criação do projeto político pedagógico foram construídas pela participação cooperativa dos professores e da assessoria de uma professora da área da linguística que colaborou na criação da proposta pedagógica de ensino de português escrito como segunda língua. Na construção do projeto político pedagógico, também decidiram a organização do tempo escolar que a partir de 2002 passa a ser em Ciclos de Formação no Ensino Fundamental. Cada ciclo tem a duração de 02 anos tanto para a educação das crianças como na Educação de Jovens e Adultos, Totalidade do Conhecimento (Totalidade 1 e 2- Anos iniciais do Ensino Fundamental e T3 a T6- Anos Finais do Ensino Fundamental). Podemos conferir esse movimento, descrito no PPP da escola:

A Escola colocou os educadores surdos de língua de sinais participando efetivamente do processo educativo e a partir da assessoria de uma linguista construiu uma proposta metodológica de língua portuguesa escrita como segunda língua, consolidando assim a abordagem bilíngue na educação dos surdos. (PPP, p. 6, 2008).

Os encontros foram marcados pela ansiedade em construir uma proposta pedagógica inovadora que contemplasse as demandas da comunidade surda. No decorrer do ano de 2001, chegavam muitos professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental, alguns estranharam a proposta da língua de sinais como primeira língua e não permaneceram na escola, dificultando que o quadro de docente ficasse completo.

No ano de 2002, a escola passou a ofertar a modalidade EJA, nos turnos da tarde e noite, além de estimulação essencial sob a forma de um projeto nominado: “Estimulação Essencial e Intervenção Comunicativa”. Esse projeto ofereceu atendimento educacional a crianças de 0 a 03 anos com surdez associada a deficiências³.

Nesse período, os professores, que constituíram o quadro funcional da escola dedicaram-se a produzir uma proposta inovadora, o que é possível conferir no projeto político pedagógico da escola:

A proposta da Escola se diferencia da Política Nacional de Educação Especial do MEC, na medida em que não concorda com o princípio de normalização, pois o mesmo contém uma ideologia liberal de adaptação do sujeito deficiente, passando uma ideia de que é possível corrigir as injustiças sociais a partir da igualdade de oportunidades, sem levar em consideração a cultura e as normas sociais que causaram a deficiência. (PPP, 2008, p. 23).

Nessa perspectiva, a proposta de oferecer um espaço educacional, no qual as especificidades culturais dos aprendizes precisam ser consideradas, colocou as pessoas responsáveis pela organização escolar diante do desafio da construção e desenvolvimento de uma pesquisa socioantropológica⁴, a fim de elucidar o caminho pedagógico que a escola precisava eleger. Os dados produzidos por meio da pesquisa socioantropológica constituíram-se em fonte para a construção de um complexo temático que orientou diretamente o plano de ação docente. Acreditamos ser extremamente importante destacar

³ Estamos nos referindo à criança surdocega, surdo com síndromes, surdo paralisado cerebral, surdo autista.

⁴ O projeto político pedagógico da escola se propõe a romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa socioantropológica realizada com a comunidade, oportunizando a permanência e a aprendizagem a todos os estudantes. O complexo temático contribui para que os conteúdos a serem trabalhados na escola sejam indicados pelo conjunto de professores da escola a partir das fontes diretrizes trabalhadas. A pesquisa socioantropológica é realizada pelos professores a cada cinco anos.

Como pudemos observar, o primeiro complexo temático da escola apontou questões importantes como: falta de comunicação na família, não aceitação da surdez, ausência de participação do surdo na sociedade, pois não tinham uma identidade definida e também o direito à cidadania. O complexo temático que a escola se propôs a desenvolver foi “identidade, participação e cidadania” e a partir dessa definição foram construídos os planos de estudo, com o objetivo de oferecer situações de aprendizagem para os estudantes surdos.

Observamos que as demandas da comunidade de surdos não sofreram alterações significativas, pois os resultados das pesquisas socioantropológicas mantêm no centro do complexo temático a demanda do ensino da língua de sinais. Em pesquisas socioantropológicas posteriores, observamos que houve um entendimento da família com relação às questões linguísticas e culturais das pessoas surdas, e havia um olhar direcionado para a conquista de novos lugares. Notadamente os pais dos estudantes passaram a investir na aprendizagem de LIBRAS, mostrando-se confiantes no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos seus filhos.

Assim, evidenciamos que as mudanças de interesse das famílias relacionadas às atividades da escola têm influenciado, significativamente, na produção de concepções direcionadas às pessoas surdas; há um reconhecimento dos elementos culturais e linguísticos que são destacados pelos familiares. A proposta da escola contempla a presença de um surdo adulto na sala de aula, em momentos específicos, e esse critério é considerado relevante e extremamente importante no contexto educacional desde a sua criação, uma característica fundamental para a escola bilíngue. No primeiro momento, os surdos adultos atuavam como educadores⁵ surdos e a escola contava apenas com um professor⁶ surdo. Atualmente, a escola conta com seis professores surdos, monitores surdos, funcionários surdos e diretor surdo.

O modelo linguístico e cultural, dentro do espaço da sala de aula, estava garantido desde a sua criação. A presença pedagógica do sujeito surdo é considerada como uma fonte de conhecimentos para as próprias professoras ouvintes aperfeiçoarem a sua segunda língua, pois nesses espaços de compartilhamento acontece o aprimoramento da língua de sinais pelas professoras ouvintes, que se colocam também como aprendizes (HAUTRIVE,

⁵ Educadores surdos: surdos adultos com formação em Ensino Médio. Os professores surdos são aqueles com formação em licenciatura e que também atuam na docência compartilhada com professores ouvintes.

⁶ Professor licenciado em Educação Física pela UFSM, concursado pelo sistema estadual de educação, lutou veementemente para garantir a sua permanência no cargo, pois as autoridades movimentaram um processo institucional, pedindo o desligamento desse professor do sistema estadual de educação alegando que não havia condições de atuar como professor devido à surdez.

2011). A comunidade escolar compreende que o modelo linguístico adequado é o próprio falante natural da língua, no caso, os surdos adultos, pois entendem que a língua é meio de constituição cultural, possuindo movimento, pois é viva.

Concordamos com Lodi (2004), quando se refere à educação dos surdos:

Apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez. (2004, p. 24).

Nessa direção, a instituição procurou organizar a dinâmica escolar, ao privilegiar as professoras ouvintes no contexto da docência compartilhada, favorecendo as potencialidades dos aprendizes surdos. No que se refere às potencialidades, Skliar (2010) corrobora, dizendo que:

As potencialidades – os direitos- educacionais às quais faço referência são: a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com os surdos adultos; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc. (p. 26).

Assim, a escola contempla os aspectos que visam às potencialidades dos sujeitos surdos, considerando-as em seu projeto político pedagógico, ao apontar que esse profissional atua como mediador no processo educativo.

Cabe destacar que o contexto educacional em que os professores surdos estão atuando adota a modalidade bilíngue de educação, na qual professores ouvintes e professores surdos consolidam a educação da comunidade surda em torno de um mesmo interesse. Por isso, entendemos que a proposta de educação bilíngue para surdos representa elementos políticos, sociais e culturais. Nesse sentido, concordamos com Quadros (2010, p. 35), quando diz que a educação dos surdos,

em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. A língua passa a ser então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais.

Dentro desse contexto, entendemos que os sujeitos conseguem alcançar a meta de uma escola para surdos, quando conquistam o respeito à cidadania, a pluralidade cultural, a constituição de conhecimentos como uma escola regular, a formação de sujeitos críticos e participativos⁷. A escola constrói um currículo que coloca em prática o reconhecimento pela pessoa surda. No projeto político pedagógico, está em destaque que “o currículo deverá partir de abordagens socioantropológicas⁸, onde a comunidade de surdos e a língua de sinais têm papel fundamental na educação dos sujeitos surdos” (PPP, 2008, p. 4).

Os ciclos de formação propõem a ruptura do conhecimento linearmente organizado por meio do ensino de conteúdos, objetivando proporcionar a permanência e a aprendizagem dos estudantes. A escola bilíngue oferece curso de língua de sinais, ministrado pelos educadores e professores surdos, gratuitamente, à comunidade. O curso está organizado como um curso de línguas, que começa no nível básico até o avançado e o maior interesse, na disponibilização do curso, é atingir as famílias das pessoas surdas que não conhecem a língua de sinais, assim como profissionais envolvidos com a surdez. O curso acontece desde a inauguração da escola.

Atualmente, a escola conta com a gestão (2015/2018) de um professor surdo, membro da comunidade surda, líder reconhecido pelas conquistas que envolvem a comunidade, um orgulho para a escola. Ele conta com o apoio de uma professora ouvinte como vice-diretora, sendo que foram eleitos de forma democrática por meio do desejo da comunidade escolar. Assim, a cultura bilíngue se instala efetivamente nesse contexto educacional.

Na escola há professores e funcionários surdos, ou seja, o contexto escolar é considerado bilíngue em todas as dimensões, pois na secretaria, na biblioteca, na recepção, no refeitório, a LIBRAS se faz presente como primeira língua, pois nesses espaços, há pessoas surdas atuando.

A escola possui o funcionamento de uma escola regular e inclusiva. Os professores responsáveis pela orientação pedagógica são responsáveis em realizar orientação aos alunos, às famílias, buscar informações junto aos órgãos de proteção às crianças para conduzi-las e auxiliá-las em diferentes situações que envolvem a família e a escola, primando sempre pelos direitos dos estudantes.

A escola possui convênio junto à Secretaria Estadual de Educação e oferece espaço para a realização de estágios acadêmicos. E a escola recebe estagiários de diferentes ins-

⁷ Estes elementos estão destacados no complexo temático construído pela comunidade escolar, a partir da pesquisa socioantropológica, que serve como suporte para o plano de ação dos professores.

⁸ O modelo socioantropológico da surdez, assim como a educação bilíngue para surdos revelam e equivalem às bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano (SKLIAR, 1997a).

tituições públicas e privadas. No ano de 2005, foi autorizado sob o Parecer 901/2011 o curso normal para formação de professores, em nível médio/magistério para surdos, para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Este curso iniciou seu funcionamento no ano de 2006. A proposta de oferta do ensino médio nasceu da demanda dos próprios estudantes surdos que concluíram o ensino fundamental e uniram forças junto à gestão da escola para a criação do ensino médio. O curso normal magistério para surdos tem caráter inovador, sendo o único na América Latina a ofertar tal modalidade. Os estudantes surdos do curso normal para formação de professores realizam a prática de estágio na própria escola.

Os professores surdos são os responsáveis pelo desenvolvimento de propostas pedagógicas direcionadas à escrita da língua de sinais. Eles desenvolvem intervenção pedagógica com os aprendizes surdos, desafiando-os a aprender a escrever em escrita da língua de sinais⁹. Stumpf (2002, p. 91) destaca a importância da escrita desta língua para os surdos

[..] é um sistema para a escrita da língua de sinais, assim como o alfabeto é um sistema para a escrita da fala, representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações e tem como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. Torná-lo acessível às comunidades surdas é tornar acessível a essas comunidades uma ferramenta necessária à construção de surdos leitores e escritores.

Atualmente, a escrita da Língua de sinais ganha espaço no contexto da escola e os professores surdos são os responsáveis pelas disciplinas que contemplam este componente curricular.

A escola oferta a educação básica organizada em ciclos de formação. Assim, a Educação Infantil, Ensino Fundamental em nove anos e Ensino Médio. O primeiro ciclo é composto por três anos (primeiro ano, segundo ano e terceiro ano), envolve o período da alfabetização. O segundo ciclo é formado por dois anos (quarto ano e quinto ano), o terceiro ciclo é formado por dois anos (sexto ano e sétimo ano) e o quarto ciclo formado por dois anos (oitavo ano e nono ano). O Ensino Médio é organizado como curso normal para Formação de Professores Surdos. Os estudantes surdos, ao concluírem esta formação poderão atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dimensões conclusivas

A proposta de discussão que abarca a organização da escola bilíngue é de relevância para o campo das políticas linguísticas, uma vez que essa organização coloca em desta-

⁹ Na escola Dr. Reinaldo Fernando Cóser, o sistema escolhido para o ensino da escrita da língua de sinais é *SignWriting*.

que a presença do professor surdo assumindo a docência em disciplinas de modo a fazer circular o ensino de libras nas áreas de conhecimento específico, tais como, história da educação de surdos e didática da língua brasileira de sinais.

Assim, a escola constitui-se em um espaço privilegiado de compartilhamento e construção de conhecimentos, abarcando a relevância de conhecimentos que (trans)formam os sujeitos inseridos nesse contexto.

Procuramos, de forma sucinta, apresentar a constituição, a organização, o contexto da escola para surdos, pois a realidade escolar provoca uma maneira de organização pedagógica diferentemente de outros contextos escolares. Esta realidade está permeada pelos valores pessoais, pelas trajetórias docentes e especificidades culturais da comunidade surda.

Nesse sentido, o modo organizacional da escola para surdos está em permanente reconstrução, uma vez que a definição de um modelo estável não é algo que se possa fazer rapidamente. A proposta de educação bilíngue na escola para surdos é um modelo flexível, aberto e em permanente ajustamento, conforme as demandas da comunidade que participa da escola, constituindo-se em um espaço privilegiado de produção de conhecimentos.

Referências

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. *UNIrevista*, v. 1, n. 1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. In: *Educação*. Porto Alegre: PUCRS, 2006. p. 399-501.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: V Congresso Internacional de Educação - Pedagogias (entre) lugares e saberes, *Anais..* São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. *Projeto Político Pedagógico*. 2008.

HAUTRIVE, G. M. F. *Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos*. (Dissertação) – Mestrado em Educação: Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. 2011. 205p

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: *A surdez. Um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

QUADROS, R. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

SKLIAR, C. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997a. p. 7-20

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 7-32.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em Sign Writing. In: LODI, A. C. B. (Org.). *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-75.

**LOS MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA COMO
INSTRUMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA**
LOS PRÓLOGOS DE LOS LIBROS DE PICCARDO Y LARROBLA, Y DE MIERES
(1945 Y 1946)

María Cecilia Manzione Patrón
Universidad de la República

1. Introducción

Las políticas y la planificación lingüísticas tienen carácter ideológico y político, y siempre están definidas por las relaciones de poder en la comunidad. Las políticas lingüísticas homogeneizadoras (purismo y nacionalismo lingüístico) pretenden que los hablantes compartan una lengua o una variedad de lengua para que sean considerados participantes de una cultura común (Barrios 2011). La planificación lingüística no es casual; se trata de un cambio lingüístico deliberado, debido a las determinaciones de organizaciones establecidas para tal fin (Barrios 2008). En el marco de los Estados nacionales, el nacionalismo lingüístico se vincula con el purismo lingüístico en la medida en que se procura preservar la lengua nacional. El Estado, como el agente planificador más importante, aporta el marco jurídico, y también controla y evalúa los comportamientos de los usuarios de la lengua (Albertoni 2008).

Behares (1984) señala que la planificación lingüística y educativa están estrechamente vinculadas, dado que la observación de la primera implica la observación y la toma de decisiones relacionadas con la segunda. Tanto en la construcción como en la consolidación de los Estados nacionales americanos, se planteó qué variedad de lengua enseñar y cómo preservarla, teniendo en cuenta que se había heredado las lenguas de los conquistadores. En Uruguay, la aprobación de la Ley de Educación Común N° 1350 en 1877 significó el comienzo de la aplicación de las políticas lingüísticas uniformizadoras tomando el español como lengua nacional (Oroño 2016). Por otro lado, la generalización de la educación secundaria en 1912 mediante la Ley N° 3939 continuó en esa línea con la inauguración de una asignatura específica, Idioma Castellano (que en 1936 se denominaría Idioma Español). La enseñanza de español en educación secundaria fue una medida estatal que implicó la redacción de programas para la enseñanza de la lengua y la publicación de los libros para los estudiantes como instrumentos de la planificación lingüística (Manzione Patrón 2016).

Ambos, los programas y los libros para la enseñanza de la lengua orientan la práctica docente (op. cit.). Por un lado, los programas oficiales de las asignaturas para la enseñanza de la lengua son documentos preceptivos que manifiestan las ideologías lingüísticas del Estado y que, por lo tanto, como instrumentos del poder favorecen el reconocimiento de la lengua o la variedad dominante. Por otro lado, los libros para los estudiantes generalmente siguen los programas oficiales de las asignaturas y se constituyen en promotores de la lengua legítima (Narvaja de Arnoux 2008); son generadores de subjetivación e instrumentos de disciplinamiento lingüístico y de distinción de los grupos sociales (Narvaja de Arnoux 2014; 2015). Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua y de las relaciones de poder que en ella se generan, los libros de lenguaje para los estudiantes “*son instrumentos de la planificación lingüística del Estado en tanto explicitan la norma lingüística y la ideología que a los centros de poder les interesa transmitir*” (Manziona Patrón 2016: 34). Los manuales para los estudiantes son formadores lingüísticos de los estudiantes y de los profesores, especialmente cuando no existen instituciones dedicadas a la preparación específica del profesorado, generándose lo que Toscano y García (2012: 156) denomina la “*doble trasposición didáctica*”. La razón de la existencia de estos manuales se apoya en la búsqueda de la corrección idiomática mediante el control lingüístico (Di Tullio 2003; Manziona Patrón 2016).

Durante el último cuarto del siglo XX y la década de 1940, en Uruguay se publicaron libros oficiales para los escolares que impusieron “*representaciones sobre un modelo de país y de ciudadano mediante la enseñanza en español y del español*”, coadyuvando con la consideración del español como la lengua nacional (Oroño 2016: 169). En educación secundaria uruguaya (pública y privada) en el período 1912-1972 se editó un importante número de libros para la enseñanza de español que fueron referentes muy importantes para la enseñanza de la lengua nacional (Manziona Patrón 2016).

En los últimos años, la historiografía lingüística¹ ha alcanzado un desarrollo interesante ocupándose de analizar e interpretar distintas particularidades de los manuales para la enseñanza de la lengua. Los prólogos de los manuales para la enseñanza de la lengua —en términos generales— constituyen un insumo importante a la hora de estudiar los objetivos de la obra y su impacto en los destinatarios y, fundamentalmente, cuando se trata de analizar las reflexiones del autor sobre su propia obra (Zamorano Aguilar (2001). En este trabajo interesa abordar los prólogos de algunos de los manuales para la enseñanza de la lengua que se publicaron en la década de 1940 en Uruguay.

¹ Sobre distintos aspectos que aborda la historiografía lingüística, ver: Swiggers (2009); Calero Vaquera (2004; 2009); Zamorano Aguilar (2005; 2007); Toscano y García (2012); García Folgar et al. (2012); Gómez Asencio et al. (2014); Calero Vaquera y Subirats Rüggeberg (2015); Manziona Patrón (2016).

2. El contexto histórico del Plan de 1941 de Educación Secundaria y el programa de Idioma Español

La década de 1940 en Uruguay vivió las vicisitudes de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), las noticias sobre América Latina convulsionada por golpes militares en distintos países, y una situación nacional que se caracterizaba por la salida de la dictadura de Gabriel Terra en 1938 y el golpe de Estado de Alfredo Baldomir (1942 y 1943), que continuó con sus políticas reformistas del período 1938-1942 (Caetano 2015). Los gobiernos de Juan José de Amézaga (1943-1947), de Tomás Berreta (1947) y de Luis Batlle Berres (1947-1951) prosiguieron la línea de fortalecimiento del Estado que José Batlle y Ordóñez había iniciado en la primera y segunda década del siglo XX.

La creación de la Academia Nacional de Letras (ANL) mediante el Decreto- Ley 10.350 del presidente Baldomir el 10 de febrero de 1943 constituyó un hecho fundamental desde el punto de vista de la política cultural y lingüística que manifestó los intereses y preocupaciones del Estado respecto del papel de la lengua en la configuración de la nacionalidad. Al respecto, Barrios (2015: 241) plantea que la creación de la ANL *“es explícita y decididamente prescriptiva, antes que nacionalista [...] La prescripción idiomática opera como contenedora de la diversidad y la administración normativa de la particularidades regionales previene cualquier peligro de fragmentación lingüística”*. En el campo educativo, especialmente en la educación secundaria, la irrupción de la ANL marcó un perfil claramente prescriptivo y apenas nacionalista (Manziona 2016).²

El Plan de 1941 se desarrolló mientras se conformaban los instrumentos legales y la infraestructura del Instituto de Profesores Artigas (IPA) fundado en los primeros años de 1950. El IPA marcó el ámbito de la formación docente, dotando de profesionales por primera vez a la educación secundaria pública uruguaya.

El Plan de 1941 de Enseñanza Secundaria sustituyó el de 1936 del período terrista y estuvo vigente hasta la década de 1970, aunque convivió cuatro años con el Plan Piloto de 1963. El Plan de 1941 no explicitó sus objetivos, lo que permite interpretar que se mantenían las finalidades del plan anterior (de 1936): atender la educación integral del estudiante previendo la formación del ciudadano y estimular las vocaciones universitarias (Enseñanza Secundaria 1938). Esta observación indica que el Plan de 1941 pervivió durante más de treinta años y que los objetivos de 1936, durante cuarenta años.

La asignatura Idioma Español estaba prevista para 1° año (5 horas) y 2° año (4 horas) del Primer Ciclo y presentaba tres objetivos, de los que se destacaban los dos primeros: *“a) que el alumno se exprese oralmente y por escrito, con corrección y eficacia; b) que desar-*

² Sobre otros aspectos de la creación de la Academia Nacional de Letras, ver: Fustes (2016).

rolle y eduque su capacidad interpretativa de lo idiomático; c) que adquiriera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua” (Educación Secundaria S/f; Consejo de Enseñanza Secundaria 1977) y se reformulaba la recomendación de Américo Castro³ de 1936: “*Se ha de enseñar más idioma que gramática*”. Se sugerían la lectura explicada, los ejercicios de expresión y la gramática para alcanzar los objetivos. La finalidad correctiva de los programas se basaba en el “*uso eficaz y correcto del idioma*” y abarcaba también a todas las expresiones que no estuvieran registradas en el diccionario y en la gramática normativa de América y de España. Los programas de Idioma Español buscaban sobre todo la eficacia de la expresión y no prestaban atención a los instrumentos normativos; la orientación correctiva se acentuaba en el curso de 2° año, al hacer referencia a los “*vicios de dicción y sintaxis*”. Para la lectura explicada, los programas sugerían las obras literarias de autores nacionales, españoles e hispanoamericanos como modelos normativos. Para los ejercicios de elocución se indicaban temas de historia patria; este aspecto levemente nacionalista de los programas de Idioma Español señala una diferencia sustantiva respecto de los programas anteriores (de 1936) que solo consideraban autores españoles e hispanoamericanos y no tenían en cuenta temas atinentes a la nacionalidad. Hay que recordar que entre los años 30 y 40 en educación primaria los programas escolares y los manuales para la enseñanza de la lengua impusieron la lengua como un referente de la nacionalidad (Oroño 2016). En 1941, a los docentes y estudiantes, entonces, se les ampliaba la referencia normativa en relación con las variedades lingüísticas. Los programas de 1941 no presentaban bibliografía, lo que permite pensar que se mantenía la de 1936 que señalaba obras y autores diversos, entre los que se destacaban Andrés Bello, Eduardo Benot, Américo Castro, Julio Casares y la Real Academia Española con tres obras (la *Gramática*, el *Diccionario de 1936* y el *Diccionario Ilustrado*) (Enseñanza Secundaria 1938: 518)⁴, colocando a la Academia en lugar de autoridad lingüística.⁵

En 1957, el Plan de 1941 y las asignaturas sufrieron algunas modificaciones. Entre los redactores de las enmiendas a los programas de Idioma Español se encontraban los profesores Luis Juan Piccardo, Nieves Aragnouet de Larrobla y Celia Mieres.

³ Américo Castro tuvo gran influencia en el ámbito de la enseñanza de la lengua en el Río de la Plata, a partir de la década de 1930 (Manziona 2016).

⁴ *Gramática de la lengua española* de la Real Academia Española (trigésimo cuarta edición, 1931); *Diccionario de la Real Academia Española* (1936); *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española* de la Real Academia Española (1927).

⁵ En 1943 se fundó la Academia Nacional de Letras de Uruguay como una institución pública, mediante el Decreto –Ley N° 10360 (Manziona 2016a; Barrios 2016; Fustes 2016). José Pereira Rodríguez y Adolfo Berro García integraron la Academia Nacional de Letras de Uruguay (Manziona 2016a; Fustes 2016).

3. Luis Juan Piccardo y Nieves Aragnouet de Larrobla, y Celia Mieres en la educación secundaria uruguaya

En el marco del Plan de 1941, Piccardo y Larrobla (como se la llamaba a Nieves A. de Larrobla entre los colegas) y Mieres⁶ publicaron manuales para la enseñanza de lengua en educación secundaria en los mismos años (1945 y 1946). A pesar de que no fueron los únicos profesores que editaron libros en ese período, es interesante observar cuál es su enfoque sobre la enseñanza de la lengua y, sobre todo, cuál es la finalidad de la edición de sus manuales en el mismo período.

Por sus manuales para la enseñanza de la lengua en educación secundaria y por su trayectoria en ámbitos vinculados con la lingüística y la docencia en educación secundaria y en las instituciones de formación de profesores de lengua, Piccardo, Larrobla y Mieres fueron referentes indiscutidos.⁷

3.1 Los prólogos de los libros de Luis Juan Piccardo y Nieves Aragnouet de Larrobla (1945 y 1946)

Luis Juan Piccardo (Montevideo, 1912-1967) fue profesor de Idioma Español en Enseñanza Secundaria desde 1935, de Metodología y Didáctica, y de Gramática en la especialidad Idioma Español desde la fundación del Instituto de Profesores Artigas en 1951. También fue profesor de Lenguaje en los Institutos Normales de Montevideo. Piccardo escribió varios trabajos sobre lingüística y enseñanza (Manziona Patrón 2016).⁸

Nieves Aragnouet de Larrobla (Montevideo, 1907-1993) ejerció como maestra titulada en escuelas de Enseñanza Primaria de Montevideo. En Enseñanza Secundaria fue profesora de Idioma Español, inspectora de la asignatura y miembro del Consejo. Fue profesora de Gramática en el Instituto de Profesores Artigas desde 1952 y de Lenguaje en los Institutos Normales de Montevideo. Fue miembro de la Academia Nacional de Letras desde 1983 y de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay. Larrobla escribió artículos sobre temas relacionados con la educación y lenguaje (op. cit.).⁹

⁶ Sobre otros aspectos de la obra de Piccardo y Larrobla, y Mieres, ver: Pedretti (2008).

⁷ Sobre otros aspectos de la obra de Piccardo y Mieres, ver: Fustes (2016).

⁸ Entre los trabajos de Luis Juan Piccardo, se destacan: *Acotaciones al Diálogo de la Lengua (de Valdés)* (1941); *En torno al Español de América* (1942); *Dos momentos en la historia de la Gramática: Nebrija y Bello* (1949); *El concepto de partes de la oración* (1952); *El concepto de oración* (1954); *Gramática y enseñanza* (1956); *Los fundamentos de la gramática* (en coautoría con Eugenio Coseriu y con el apoyo de la Facultad de Humanidades y Ciencias, 1956); *Estudios gramaticales* (1963).

⁹ Nieves Aragnouet de Larrobla escribió, entre otros: *Enseñanza del lenguaje en los Instituto Normales* (1944); *Jacobo Varela* (1951); *Estudio sobre problemas idiomáticos fronterizos* (1982); *Informe sobre Salas de Profesores de Idioma Español* (1963); *Antecedentes históricos de la penetración idiomática portuguesa en nuestro país* (ANL 1986); *La televisión y la radiofonía, nuevos instrumentos de penetración portuguesa* (ANL 1986); *José pedro Varela y los derechos de la mujer* (1987).

Ambos profesores escribieron *Idioma Español 1° curso* (1945)¹⁰ y *2° curso* (1946) que tuvieron varias ediciones y que integraron la bibliografía fundamental para los liceos habilitados de 1957.

En el prólogo del primer curso se indica que la propuesta metodológica se basa en el estudio del texto literario y de la gramática, y que se respeta “*la doctrina gramatical que exigen los programas vigentes*” (1957a:5), partiendo de la finalidad de la asignatura que, según los autores, es “*instruir sobre el idioma*” (1957a: 7). Los autores afirman que la edición se ajusta a “*las nuevas normas prosódicas y ortográficas establecidas por la Real Academia Española* (op. cit. 8).

3.2 Los prólogos de los libros de Celia Mieres de Centrón (1945 y 1946)

Celia Mieres de Centrón (Montevideo, 1910-1995) fue profesora de Idioma Español e inspectora de la asignatura en educación secundaria. Se desempeñó como profesora de Metodología y Didáctica en la especialidad Idioma Español, y de Lingüística en el Instituto de Profesores Artigas. Fue miembro de la Academia Nacional de Letras y socia honoraria de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay. Escribió artículos y libros sobre la lingüística y enseñanza.¹¹ Mieres publicó *Idioma Español. Primer Curso. Teoría, Práctica y Antología* (1945)¹² y *Segundo Curso* (1946) que fueron reeditados. Los dos libros figuran en la bibliografía para la habilitación de los liceos privados en 1957 y en los dos se especifica que siguen completamente el programa para la enseñanza de la lengua de Enseñanza Secundaria.

En el preámbulo firmado por los editores se destaca el aporte de estos manuales a la cultura del país y se señala que la combinación de lenguaje, gramática y literatura de habla española (sin la sujeción a la imposición de la Academia) favorecía a profesores y alumnos. La autora reconoce los aportes de tres colegas: Inés Güida de Impemba, Eugenia Beinstein de Alberti y Yolanda Massara de San Miguel.

La sección *Finalidad de este libro*, que funciona como prólogo propiamente dicho, apunta a la responsabilidad de la asignatura y del docente antes que a la sistematización de

¹⁰ Para este trabajo se tomó la edición de 1957 de los manuales de 1945 y 1946 (1957a y 1957b).

¹¹ Celia Mieres de Centrón escribió, entre otros: *Cursos de Idioma Español en los liceos* (1964); *Diccionario uruguayo documentado* (en coautoría con Élide Miranda, Eugenia Beinstein de Alberti y Mercedes Rovira, 1965); *Diccionario documentado de voces uruguayas en Amorim, Espinola, Mas de Ayala* (en coautoría con Élide Miranda, Mercedes Berro y Eugenia Beinstein de Alberti, 1971); *Comentarios a la última edición del Diccionario de la Real Academia Española* (en coautoría con Élide Miranda, Mercedes Berro y Eugenia Beinstein de Alberti, 1973); *Comentarios sobre el Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* (en coautoría con Élide Miranda, 1975); *Selección de paremias* (en coautoría con Élide Miranda, 1980); *Fonemas, grafías, digramas* (1973).

¹² Para este trabajo tomé la 3° edición (1946) del libro de 1° curso (1946a y 1946b).

los conocimientos, y advierte que la cultura del pueblo está avasallada por la “*acción nociva*” de los medios de comunicación del Río de la Plata (Mieres 1946a: 9; Mieres 1946b: 9). Este enfoque correctivo se ajusta a lo que Milroy y Milroy (1985) denominan “*la tradición de la queja*” en el uso de la lengua, concepto introducido en la década de 1930 por gramáticos españoles llegados al Río de la Plata¹³, entre ellos Américo Castro (Manziona 2016).

La sección *Metodología* señala la importancia de la adquisición de la variedad estándar, para lograr la “*forma correcta de expresión*” y elevar el “*nivel idiomático de nuestro pueblo*”. Asimismo, la asignatura debe enseñar “*lexicografía correcta [...] y abundancia de modelos sintácticos*” (Mieres 1946a:10) y el libro colabora en la interpretación de “*páginas escogidas*” para la iniciación a la literatura (op. cit.), en concordancia con el programa de Idioma Español del Plan de 1941.

La sección *Teoría gramatical* de los dos manuales indica las referencias bibliográficas que proponen principalmente a la Real Academia Española y, entre otros, a Andrés Bello, Rufino Cuervo, Juan Selva, Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña.

Conclusiones

En el proceso de generalización de la educación secundaria uruguaya, las políticas educativas y lingüísticas de la década de 1940 contribuyeron a la reafirmación del español, lengua nacional.

La asignatura Idioma Español del Plan de 1941 de Enseñanza Secundaria de Uruguay coadyuvó a consagrar el español como lengua oficial, proceso que había comenzado en 1877 con el Decreto- ley de Educación Común y que había continuado con la extensión de la educación secundaria en 1912 mediante la Ley N° 3939. Los programas de Idioma Español de 1941 manifestaron algún aspecto de tipo nacionalista que no llegó a ser sustantivo. Sin embargo, el afán correctivo se presentó muy fuertemente, haciendo que la didáctica ocupara un lugar importante en los programas. El hincapié puesto en la expresión correcta antes que en la gramática se apoyó en el pensamiento de Américo Castro, lingüista español defensor de la pureza del idioma, en contraposición con el lenguaje rioplatense, y propuso el modelo de la literatura para la enseñanza.

Los manuales para los estudiantes son instrumentos de la planificación lingüística. Como tales, los libros de Piccardo y Larrobla, y Mieres siguieron las indicaciones de los programas de la asignatura y resaltaron a la Real Academia Española como referente normativo y bibliográfico, en coincidencia con la creación de la Academia Nacional de Letras.

¹³ Sobre otros aspectos de la “*tradición de la queja*” en el Río de la Plata, ver: Di Tullio (2013).

El carácter prescriptivo del enfoque de los manuales de Piccardo y Larrobla, y de Mieres tendió a la concientización de la norma para que todos los estudiantes tuvieran las mismas posibilidades expresivas.

Por la jerarquía académica e institucional de los autores, evidentemente los dos pares de manuales estudiados en este trabajo impactaron fuertemente en la formación lingüística de los docentes y los estudiantes de educación primaria, secundaria y terciaria, por lo menos entre 1940 y 1970, impulsando un modelo nacional para la enseñanza de la lengua, en el cual la corrección idiomática era sinónimo de ciudadanía.

Referencias

- Albertoni, P. 2008. *La cuestión de la norma lingüística en los prólogos de gramáticas de español*. Montevideo, FHCE. Colección Estudiantes.
- Barrios, G. 2008. *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos de Montevideo*. Montevideo, FHCE.
- Barrios, G. 2011. La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática. En: Senz, S. y Alberte, M. (eds.). *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Volumen I*. Barcelona, Melusina. 591-620.
- Barrios, G. 2015. Diversidad lingüística y unidad nacional en la historia del Uruguay. En: Del Valle, J. (ed.). *Historia política del español. La creación de una lengua*. Cambridge University Press, Editorial Aluvión. 227-244.
- Behares, L. E. 1984. *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.
- Caetano, G. 2016. La vida política. En: Caetano, G. (dir.). *Uruguay. El "país modelo" y sus crisis. Tomo III- 1930/2010*. Montevideo, Editorial Planeta.
- Calero Vaquera, M. L. 2004. Métodos de enseñanza gramatical en la tradición: propuesta de nueva disciplina. En: Corrales Zumbado, C., Dorta Luis, J., Torres González, A. N., Corbella Díaz, D., Plaza Picón F. (eds.). *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*. Madrid, Arco/Libros. I, 317-326.
- Calero Vaquera, M. L. 2009. Apuntes sobre el "Curso gradual de gramática castellana" (ca.1930) de José Hidalgo Martínez y su lugar en la tradición escolar argentina. *Revista argentina de historiografía lingüística*. I, 2, 151174.
- Calero Vaquera, M. L. y C. Subirats Rüggeberg. 2015. La vía "negativa" de la historiografía: censuras, exclusiones y silencios en la tradición hispánica. *Revista Estudios de lingüística del español*. 36, 3-24.
- Castro, A. 1960. *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*. Madrid, Taurus.
- Consejo de Enseñanza Secundaria. 1977. *Programa de Idioma Español. 2° año. Plan 1941*. Montevideo, Departamento de Documentación Estudiantil. Sección Programas.

- Di Tullio, Á. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Educación Secundaria. S/f. *Programa de Idioma Español. 1º año. Plan 1941*. Montevideo, Departamento de Documentación Estudiantil. Sección Programas.
- Enseñanza Secundaria. 1938. *Memoria presentada al Consejo Nacional por el Presidente y Director General, Profesor Eduardo de Salterain y Herrera. Marzo, 1936-1938*. Montevideo, Impresora Uruguaya.
- Fustes, J. M. 2016. *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970*. Tesis para obtener el título de Magíster en Ciencias Humanas, Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, Universidad de la República. Montevideo (Inédito).
- García Folgar y C. Sinner. 2012. Introducción: la historia de la gramática escolar del español. *Revista argentina de historiografía lingüística*. IV, 1, i-v.
- Gómez Asencio, J. y T. Montoro del Arco, P. Swiggers. 2014. Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística. En: *Actas del IX Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. Munich, Nodus Publikationen. 266-301.
- Hamel, E. 1993. Políticas y Planificación del lenguaje: una introducción. *Revista Iztapalpa*. 29, 5-39.
- Manzione Patrón, M^a C. 2016. *Lenguaje, educación y Estado: la enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 19173*. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo. [Inédito].
- Mieres de Centrón, C. 1946a. *Idioma Español. Primer Curso. Teoría, Práctica y Antología*. 3ª edición. Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos.
- Mieres de Centrón, C. 1946b. *Idioma Español. Segundo Curso. Teoría, Práctica y Antología*. Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos.
- Milroy, J. y Milroy, L. 1985. *Authority in language. Investigating standard English*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Narvaja de Arnoux, E. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. *Estudios glotopolíticos*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.
- Narvaja de Arnoux, E. 2014. Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria: opciones y desplazamientos a mediados del siglo XIX. *Boletín de Filología*. XLIX, 2, 19-48.
- Narvaja de Arnoux, E. 2015. Gramáticas escolares y construcción de subjetividades estatales en el Río de la Plata en el siglo XIX. En: Del Valle, J. (ed.). *Historia política del español. La creación de una lengua*. Cambridge University Press, Editorial Aluvión. 175-194.
- Oroño, M. 2016. *El lenguaje en la construcción del Estado nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Filgueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo, Tradinco.
- Pedretti, A. 2008. *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*. Montevideo, Editorial Byblos.
- Piccardo, L. J. y N. A. de Larrobla. 1957a. *Idioma Español. 1º curso*. Buenos Aires, Kapelusz.

- Piccardo, L. J. y N. A. de Larrobla. 1957a. *Idioma Español. 2º curso*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Swiggers, P. 2009. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*. I, 1, 67-76.
- Toscano y García, G. 2012. Una gramática de la nación argentina. Sobre “El libro del idioma”, de Pedro Henríquez Ureña y Narciso Binayán. *Revista argentina de historiografía lingüística*. IV, 2, 155-165.
- Zamorano Aguilar. 2001. Teoría y estructura de los prólogos en los tratados gramaticales españoles (1847-1999). En: *Actas del III Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. Hamburgo, Buske. 487-511.
- Zamorano Aguilar, A. 2005. Historia de la gramática española en América (I) Uruguay. A propósito de Francisco Gámez Marín (1862-1932). *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 43, 2, II Sem, 85-118.
- Zamorano Aguilar, A. 2007. Isaac Núñez de Arenas y el racionalismo lingüístico. Análisis historiográfico de un fragmento de su “Gramática general” de 1847. En: Pérez Córdón C. y Ramírez Luengo J. L. (eds.). *El español en sus textos. Manual de comentarios lingüísticos e historiográficos*. Lugo, Axac. 145-164.

A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO PORTUGUÊS CORRETO DO SENSO COMUM

Eliana Rosa Sturza

Rejane Beatriz Fiepke

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Este estudo visa refletir acerca dos sentidos atribuídos no senso comum para o que se entende como Português correto, equivalendo ao que se entende por língua portuguesa de acordo com as normas gramaticais. Sabemos que o pensamento acerca de língua difundido entre os sujeitos tem raízes que em sua maioria se originam no processo de ensino de língua portuguesa, na escola. Na perspectiva da Semântica do Acontecimento, proposta por Guimarães (2005) no âmbito da Teoria da Enunciação, e por meio da categoria analítica da Designação, analisamos comentários de internautas na rede social Facebook que fazem referência a um ideal de língua. Assim, inferimos que os sentidos do Português Correto, partindo das designações realizadas pelos internautas, estão atrelados à norma gramatical ensinada pela escola, criando um imaginário de língua em que não há espaços para a diversidade linguística, especialmente no que diz respeito à fala.

Palavras-Chave: Português Correto; Senso Comum; Ensino de Língua; Enunciação; Língua fluida; Língua imaginária.

Introdução

O ensino de língua portuguesa pela escola tem resultado em constantes debates ao longo do tempo. Há os que defendem o ensino de gramática e os que criticam tal prática. O que sabemos é que a língua portuguesa, como é ensinada nos bancos escolares, diverge em certa escala da língua portuguesa que o sujeito traz como língua materna, a língua das suas relações cotidianas e práticas sociais. E diverge também do que os linguistas apontam como diferença entre o ensino de uma gramática normativa e do uso da língua

Nosso objetivo primordial não é construir críticas acerca do ensino de língua, mas refletir sobre o modo como se dá esse processo, enfatizando apenas uma variedade, em detrimento da ampla diversidade linguística existente no contexto brasileiro. A partir disso, analisamos os sentidos do Português Correto que permeiam o senso comum dos sujeitos. Considerando que esses sujeitos trazem do seu processo escolarização a ideia de que língua correta equivale a falar bem, respeitando as normas.

Dessa forma, por meio de uma análise enunciativa, estudamos as designações da expressão Português Correto presente nos comentários de internautas no vídeo do primeiro pronunciamento do presidente Michel Temer no exterior, na página oficial do Palácio do Planalto na rede social Facebook. Para tal, como embasamento teórico-metodológico nos apoiamos nos estudos da Semântica, na perspectiva da Semântica do Acontecimento, apresentada por Guimarães (2005). A categoria mobilizada para a análise é a Designação.

Este estudo nos possibilitou observar como se constituem as concepções sobre língua, constituídas a partir das noções de língua portuguesa adquiridas na escola e que se reforçam na mídia, e nas exigências de concursos públicos, por exemplo. Percebemos a predominância de uma utopia de uma língua ideal, homogênea, que deveria ser buscada e almejada por todos, e o esquecimento e o silenciamento absoluto sobre a própria diversidade da língua portuguesa do Brasil. Afetadas por suas relações com outras línguas e suas variedades resultantes das questões sócio-históricas que a constitui como língua nacional, língua brasileira.

O papel da escola na construção de sentidos do português correto

Não é equívoco afirmar que aula de Português se tornou sinônimo de aula de gramática. É rotineiro ouvirmos de um aluno, independente do nível, ano, idade, ou outros fatores, que ele não gosta de Português. Com isso, podemos nos perguntar: como pode alguém não gostar da língua que fala cotidianamente, com a qual estabelece todas as suas relações de comunicação no âmbito da convivência em sociedade?

Bagno (2009) defende que o ensino de língua portuguesa se dê de tal modo que instigue os estudantes a manter uma relação contínua e agradável com a língua. Desse modo, seria de fato possível aproveitar os conhecimentos adquiridos em aula e posteriormente levá-los para os demais âmbitos da vida cotidiana, agregando sentido ao que se aprende em sala de aula.

O verdadeiro objetivo da educação linguística é oferecer condições para o ininterrupto letramento dos estudantes: para que eles desenvolvam cada vez mais e melhor as habilidades de leitura e de produção de textos e possam se inserir plenamente na cultura letrada. Se nós conseguirmos fazer isso, estaremos promovendo uma verdadeira revolução neste país.

Na realidade, podemos inferir que esse aluno não gosta é do modo como lhe é repassado o conteúdo da matéria de Português, geralmente por meio de regras, exercícios descontextualizados de uma estrutura que ele apenas vê nos livros, mas jamais no seu dia a dia. Assim, podemos observar dois contextos distintos, criados a partir da realidade do

ensino de língua portuguesa, concomitante à realidade vivenciada pelo aluno fora do ambiente escolar.

De um lado, temos a obrigatoriedade do programa pré-estabelecido e da disciplina a ser cumprida, e uma proposta desconectada com a aplicação. Há livros didáticos, preparados para o consumo, mas sem que haja uma visão nítida e crítica do que se repassa de fato. E de outro, está o aluno, tomando a Língua Portuguesa como uma teoria repleta de fragmentações, cheia de exceções e muitas regras, mas que se lhe apresenta com pouca, ou nenhuma, lógica, e em sua concepção, não lhe servirá para aplicações práticas na rotina fora da escola. Faraco (2015, p. 68) afirma que em relação a nossa realidade linguística, é necessário “[...] compreendê-la, de incorporá-la a nossas preocupações político-pedagógicas e de avançar na construção de uma pedagogia que seja capaz, de fato, de dar acesso à expressão culta sem demonizar as expressões ditas populares”.

Dessa maneira, o ensino tradicional de Língua Portuguesa implica em diversas questões, que vão além de uma não simpatia do aluno com a disciplina, mas favorece a concepção de uma língua ideal, homogênea, acompanhando o sujeito pela vida toda. Müller de Oliveira (2009) destaca a diversidade interna da língua, tão ampla e não menos importante de ser estudada que a diversidade externa, e cita a ideia de uma língua padrão, sem variações.

Somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito, o de que o português é uma língua sem dialetos. (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2009, s/n).

Müller de Oliveira (2009) traz um histórico a respeito das ações do Estado brasileiro sobre a pluralidade linguística, e de como se buscou criar políticas linguísticas homogeneizadoras. Este anseio e insistência em colocar em vigência políticas de línguas se deu no intuito de apagar a diversidade, e no conhecimento do poder que há em uma nação com uma língua única.

E neste processo, a escola teve um papel primordial, em diversos momentos da história em que se almejava reforçar, ou então, estabelecer a identidade nacional. Apagaram-se as línguas indígenas, de imigração, e tudo que linguisticamente pudesse afetar o ideal de um Estado fortalecido por uma língua homogênea. E nesse contexto, o ensino de língua é resultado do modo como se constituiu como língua nacional. Este sentido de nacional se materializa na disciplinarização do ensino da língua portuguesa, impondo um modelo de língua padrão, a normatividade da gramática, e uma pedagogia baseada na noção de certo e errado em relação aos desvios dessa norma padrão.

Payer (2001, p. 235), lembra como a escola foi um instrumento essencial no período da interdição linguística da Erva Vargas, em que se buscava silenciar a presença das línguas de imigração em solo nacional, pois representavam uma ameaça ao Governo, em decorrência do desenlaçar da Segunda Guerra Mundial: “A interdição se deu através de legislações e de uma ampla campanha de nacionalização do ensino primário, que ao mesmo tempo implantou o português como língua nacional nas áreas de colonização estrangeira e interditou a prática dessas línguas estrangeiras.”

Milroy (2011, p. 58) explica como se dá o processo de constituição da ideia de senso comum de língua, afirmando que “quando houver duas ou mais variantes de alguma palavra ou construção, somente uma delas pode estar certa. É considerado óbvio, como senso comum, que algumas formas são certas e outras, erradas, e assim é, mesmo quando existe discordância sobre qual é qual”. E esse pensamento, de que não poderia haver duas variedades corretas, tem os seus primórdios na escolarização da língua portuguesa.

A utopia de uma língua homogênea

Lançando um olhar em torno das questões do português brasileiro, e da ideia que predomina no senso comum de que há um português correto, alguns conceitos são imprescindíveis de serem considerados. Neste contexto, acreditamos ser fundamental abordar os conceitos de língua fluída e língua imaginária, tendo como base Orlandi (1988) e Mariani e Medeiros (2007).

A língua imaginária é aquela presa aos sistemas de normatização, como gramáticas e dicionários, é a língua idealizada. Mariani e Medeiros (2007), partindo dos pressupostos de Orlandi (1988), afirmam que a “língua fluída visa compreender as línguas em seu funcionamento discursivo, funcionamento em que jogam as heterogeneidades e multiplicidades da produção de sentidos em um dado período histórico”. Desse modo, a língua em uso no cotidiano, na convivência em sociedade, é a língua fluída, desprendida de normas, e permeada pelas questões sócio-históricas e políticas que constituem a identidade linguística de cada indivíduo. No entanto, ainda prevalece a noção de língua imaginária como a ideal, segundo a qual muitas vezes se julga a competência e capacidade intelectual das pessoas.

Ao falar de língua imaginária, é válido ressaltar os estudos de Achard (1987), referentes ao Ideal Monolíngue, que discute a problemática da língua nacional na França no século XVIII, em que se buscava uma “coerência ideológico-social”, visando processos sociais construídos a partir da ideia de se ter uma língua comum a todos os cidadãos instruídos. Esse pensamento simplificador acabou por homogeneizar os distintos grupos étnicos e

culturais que compunham o país, evidente no lema “uma língua, uma nação” que almejava constituir o estado-nação, e determinava que a “língua materna deveria coincidir com a língua nacional” (ACHARD, 1987, p. 31), de modo que um projeto de nacionalismo criou uma cultura homogênea.

Semelhante caso é o do Brasil, em que apesar do muito que se tem discutido nos estudos linguísticos, ainda se mantém um mito de país monolíngue, onde se fala apenas o português brasileiro, pois não se reconhece outras línguas como nacionais. A justificativa para isso se encontra ao longo dos processos históricos e políticos, principalmente nas últimas décadas do século XIX, em que estudiosos intelectuais desejavam diferenciar o português do Brasil com relação ao português de Portugal, o que foi definitivo na formação da nacionalidade brasileira. Conforme Guimarães (2003) os estudos desenvolvidos “tomaram a forma específica de gramáticas e dicionários brasileiros e, na forma de um conhecimento descritivo e normativo, fizeram parte da constituição de nosso imaginário de língua nacional para o Brasil”. Assim, constituiu-se o pensamento de que o Brasil é um país de uma língua apenas, e língua homogênea, desconsiderando a diversidade e riqueza multilíngue da nação.

Também, faz-se necessário abordar o político no contexto enunciativo, pois o ato de enunciar está inserido em um espaço sócio-histórico, o que por sua vez, irá determinar as ações dos sujeitos, inclusive da fala. Mariani (2004, p. 40), explica as escolhas do indivíduo no ato de sua manifestação pela linguagem, afirmando que “usar uma palavra é não usar outra, é fazer recortes em regiões de sentidos sem ter nenhuma garantia de um entendimento absoluto, é inscrever-se em redes de filiações de sentidos, as memórias e esquecimentos constitutivos do dizer”.

Com relação a este pensamento, Guimarães (2005), afirma que esta escolha não é um ato consciente do sujeito, mas é atravessado pelas questões sócio-históricas que levam o enunciativo a fazer estes recortes, sem que tenha conhecimento disto. Assim, o político opera na língua, tomando-a em seu funcionamento, pois para que possa manifestar-se é preciso que ocorra a enunciação. Dessa forma, a Teoria da Enunciação, na perspectiva de Guimarães (2005) dialoga com o campo da Política de Línguas.

A partir das noções abordadas, buscamos analisar os sentidos da expressão Português Correto nos enunciados dos comentários de internautas, que em sua maioria fazem alusão ao bom português do presidente, em comparação com os presidentes das gestões anteriores.

Perspectivas teórico-analíticas

A partir destas noções, buscamos analisar as designações da expressão Português Correto nos enunciados dos comentários de internautas, que em sua maioria faz alusão ao bom português do presidente, em comparação com os presidentes dos governos anteriores. Para tal, tomando os pressupostos da teoria da enunciação aprimorada por Guimarães (2005), faz-se essencial considerar a relação de historicidade atrelada a estes enunciados, pois, conforme o autor, é preciso entendê-los como acontecimentos que envolvem a língua, o sujeito, a temporalidade e o real, o que cria a possibilidade de significação.

Pela perspectiva da Semântica do Acontecimento apresentada por Guimarães, há as categorias analíticas, responsáveis por caracterizar os funcionamentos semânticos da linguagem. Nesta pesquisa, optou-se por mobilizar a categoria de Designação, que segundo Weber (2013) é “a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome, [...] não é algo abstrato, mas linguístico e histórico”. Assim, entende-se que a designação apenas cumpre com o seu papel quando toma para si o contexto linguístico remetido ao real, a sua significação na história.

De outro modo, é por meio da designação que as palavras significam, e faz-se necessário entender que não há um sentido universal para uma palavra, pois este se constitui sempre como único em cada novo enunciado que acontece. Desse modo, a mesma expressão pode remeter às mais diversas relações semânticas, a partir do texto em que está inserida. Guimarães (2005) destaca que é um processo que consiste em atribuir um nome a algo que já possui um nome, dito de outra forma, é renomear, e conseqüentemente alterar o sentido. A partir disso, é preciso ressaltar que a designação remete ao significado de um nome sempre em relação à historicidade que é produzida.

Ao deter-se nesse quadro teórico, na Semântica do Acontecimento, com foco na categoria de designação, analisamos o que designa a expressão “Português Correto” nos comentários dos internautas no vídeo do pronunciamento do presidente Michel Temer. Com o intuito principal de destacar como essa expressão significa no acontecimento enunciativo, a partir do seu funcionamento.

Somente os comentários relacionados ao português falado do presidente Michel Temer foram escolhidos para compor o *corpus* e um posterior recorte, considerando os objetivos deste estudo, que se refere ao pensamento do senso comum de que existe um português correto.

O processo analítico se dá com base no quadro teórico-metodológico da Teoria da Enunciação, com enfoque na Semântica do Acontecimento, apresentada por Guimarães (2005). A categoria mobilizada para a análise das expressões é a Designação.

No Enunciado 1 (E1), percebemos que “português correto” está designado como “fluyente”, o que demonstra que há uma transferência de sentidos para a própria palavra fluyente. Ao mesmo tempo, a designação modifica os sentidos da palavra já pré-estabelecidos, pois por fluyente se entende alguém que saiba falar a sua língua. Assim, todo e qualquer sujeito com o domínio de uma língua em nível que lhe permita se expressar frente aos outros, é um sujeito fluyente em sua língua.

Enunciado 1:

“Além de ser eleito democraticamente, ele é *fluyente em português*. Q DELISIA CARA.”

No Enunciado 2 (E2), temos a designação novamente por adjetivo, desta vez “alfabetizado”. Partindo da noção do senso comum, conhecemos por alfabetizado a pessoa que aprendeu a ler e escrever, o que novamente demonstra uma nova atribuição de sentidos ao termo.

Enunciado 2:

“Quanto é bom um presidente *alfabetizado!*”

O Enunciado 3 (E3) também traz a designação por meio de um adjetivo, no caso, “lindo”. Deixando evidente a ideia que permeia o conceito de português correto do senso comum, de que há uma variedade correta, que seria a falada pelo novo presidente, e que esta é linda.

Enunciado 3:

“Português *correto é lindo*, parabéns presidente!!!”

O Enunciado 4 (E4) explicita um ideal de língua alcançado, no momento em que se afirma que se está diante de um português perfeito. Esta designação apresenta a crença e defesa de uma homogeneidade, que sabemos, observando o cenário linguístico brasileiro, jamais será alcançada.

Enunciado 4:

“Parabéns Presidente, fala um português *perfeito, com classe*, Ow alívio, vamos trabalhar agora”.

A partir deste pequeno recorte foi possível analisar as designações de português correto realizadas por internautas na página oficial do Palácio do Planalto, no Facebook, no vídeo do primeiro pronunciamento oficial de Michel Temer no exterior. E a partir disso, inferir acerca das concepções de língua, em que denotamos, há uma desconsideração pela língua fluida e seus aspectos.

Considerações finais

A partir das reflexões acerca da ideia de português correto do senso comum, oriunda dos conceitos de língua portuguesa apresentados pela escola ao longo do tempo, podemos afirmar que estamos diante de um novo processo, o de desconstrução da utopia de uma

língua homogênea, que ainda prevalece em nossos dias. O que se viabilizaria, em parte, por meio de uma reorganização curricular da disciplina de língua portuguesa, que vise considerar e atender a realidade linguística dos alunos, no intuito de ensinar uma língua viva, dinâmica e real.

Com este estudo, compreendemos a designação de português correto realizada pelos internautas, e assim, observamos como se dão as concepções e ideias acerca de língua e seu uso.

Também, podemos inferir que os sentidos do Português Correto, partindo das designações realizadas pelos internautas, estão atrelados à norma gramatical ensinada pela escola, criando um imaginário de língua em que não há espaços para a diversidade linguística, especialmente no que diz respeito à fala.

O processo de designação e determinação do Português Correto ocorre por meio de diversos adjetivos como: fluente, bom, alfabetizado, lindo e perfeito. O que demonstra que há uma língua imaginária idealizada pelos sujeitos, e tal concepção é expressa por meio dos enunciados, em um contexto sócio histórico, tempo e espaço únicos.

Referências

ACHARD, P. Um Ideal Monolíngüe. In: Vermes, G.; Boutet, J. (Org.). *Multilingüismo*. Trad. Tânia Alkimin. Campinas: Editora da Unicamp, p. 31-55, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. Desde quando somos normativos? In: VALENTE, André C. *Unidade e Variação na Língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 59-70.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Enunciação e política de línguas no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*. n. 27, p. 47-53. 2003.

MARIANI, B. *Colonização Lingüística*. Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, B; MEDEIROS, V.G. Notícias de duas pesquisas: idéiaslingüísticas e governo JK. *Veredas online – atemática*, 1/2007, p. 128-144. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo093.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoan; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-85.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Política Linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

PAYER, Maria Onice. *A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, consequências*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA Y LA MUERTE DE LA PLURALIDAD LINGÜÍSTICA EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

Henry Daniel Lorencena Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil, a partir de lo establecido en las políticas lingüísticas implementadas en 2017, a partir de lo dispuesto en la MP 746/2016. La tradicional hegemonía de la enseñanza del inglés como única lengua extranjera de enseñanza en la educación pública, la ha transformado en disciplina obligatoria (juntamente con la Lengua Portuguesa y la Matemática), poniendo en riesgo la enseñanza del español y otras leguas consideradas menores. El encuadre teórico se basa en DE SWAAN (2001) para quien el sistema educacional es el principal responsable por la difusión de las lenguas, sin embargo, él no actúa independientemente del contexto político, económico y cultural, que modela la jerarquía e interfiere en la decisión sobre el aprendizaje de las lenguas. En ese contexto, se incluyen los planteamientos de KYMLICKA (2003) sobre la formación de estados multiculturales y la formación de ciudadanos interculturales, algo que las nuevas medidas educativas han ignorado. La metodología se basa en la observación participante y en los estudios de las políticas educativas brasileñas. Así, se pretende discutir la importancia de la oferta plural de lenguas, algo que incluye la reflexión sobre la actual formación docente, que no aborda los aspectos políticos que involucran a las lenguas en el actual contexto mundial.

Palabras clave: enseñanza de LE; políticas lingüísticas; educación; adquisición de lenguas; multiculturalismo.

Introducción

Lo que reflejan las políticas lingüísticas brasileñas, llevadas a cabo en la educación, recalcan el viejo concepto de los Estados-nación en los que la homogeneidad lingüística prevalecía. Pese a ser un país multicultural, Brasil tiene una larga tradición de ignorar su diversidad, tanto en relación a las lenguas indígenas como a las lenguas de inmigración.

El temor a que la supuesta unidad, representada por la hegemonía del portugués, se quebrara, se verifica en la educación, de forma específica en el tratamiento que la asignatura de Lengua Extranjera ha recibido a partir de la determinación por parte del gobierno

con la llamada “Reforma de la Enseñanza Media”. Al determinar una única lengua como disciplina obligatoria, se observa la desvinculación de cualquier objetivo multicultural en la enseñanza, centrándose únicamente en su carácter funcional. Como lo describe Gounari (2008), el concepto del enfoque funcional se basa en el hecho de considerar el lenguaje una herramienta para la comunicación que se adquiere por fuera de un contexto sociocultural.

Cuando el Tratado de Asunción se firmó, en 1991, uno de los acuerdos establecidos trataba de la enseñanza de las lenguas del Mercosur, el español en Brasil y el portugués en Argentina, Paraguay y Uruguay. Por lo tanto, la cuestión lingüística se planteaba como algo esencial para garantizar el acercamiento entre las naciones. A partir de ese hecho, muchas universidades intensificaron el ofrecimiento del español, ampliando los cursos de formación de profesores como forma de atender la demanda que la inclusión del Español como asignatura escolar crearía. Sin embargo, la educación básica, principalmente en el ámbito público, se resistió a su implementación, por considerar los elevados costos de contratación de nuevos docentes. Un ejemplo claro se encuentra en el estado de Rio Grande do Sul que, aun considerándose la puerta de entrada del Mercosur en Brasil, no ofrece la enseñanza de español en gran parte de las escuelas públicas. Una situación opuesta se verifica en la esfera privada, donde el español ha pasado a ofrecerse tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria.¹

La lentitud e indiferencia con que la inclusión del Español como asignatura ocurrió en la educación, puede justificarse por las crisis que muchas veces pusieron en duda la integración propuesta por el MERCOSUR. Sin embargo, la política de acercamiento a Latinoamérica se intensificó, lo que llevó a la creación de una ley que, definitivamente, tornara efectiva su presencia en la vida escolar brasileña.

La ley 11.161, del 5 de agosto de 2005, que tornó obligatorio el ofrecimiento del español, por lo tanto, fue la medida que tornó realidad la enseñanza de la lengua, ya que sin esa intervención la mayoría de las instituciones no la habría incluido en la enseñanza básica. La ley se hizo por decreto presidencial y, de alguna manera, respondió a los esfuerzos de las instituciones que se empeñaron en la formación docente. El documento emitido por el gobierno determinaba un plazo de cinco años para que se consumara la inclusión del español, plazo que se agotó en el año 2010 sin que la propuesta se haya complementado en su totalidad, teniendo en cuenta la falta de profesionales habilitados y la propia resistencia de las instituciones, contrarias a ampliar su currículo para el ingreso de una nueva asignatura.

¹ En Brasil la enseñanza primaria incluye los primeros 9 años de la educación básica (Enseñanza Fundamental) y la secundaria sigue con tres años más (Enseñanza Media).

La política lingüística, en este caso, tuvo que intervenir de forma impositiva, desde arriba hacia abajo, en un intento de corregir un hecho que la gestión escolar estaba ignorando y que constaba en la LDB² (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996: la posibilidad de que la propia comunidad escolar pudiera decidir qué lenguas extranjeras quiere estudiar.

Art. 26 §5º: Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6ª ano, o ensino de pelo menos 1 (uma) língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (LDB, Lei 9.394/1996).

Art.36 - O currículo do Ensino Médio observará o disposto na seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (LDB, Lei 9.394/1996).

Aunque la ley de 1996 permitiera ampliar el ofrecimiento de lenguas, en la práctica lo que se observó fue la indiferencia a lo que estaba estipulado. La contratación de docentes depende mucho más de decisiones políticas que de solicitudes de grupos individuales, hecho que se reflejó en la dificultad en realizar procesos selectivos en las instituciones públicas de enseñanza, tanto municipales como estatales.

El español ante la hegemonía del inglés

Si se analizan solamente los textos de las LDBs se puede pensar que las políticas públicas para la educación en el ámbito lingüístico siempre habían sido plurales, puesto que no determinaban ninguna lengua específica para la enseñanza de forma obligatoria. Pero esa situación se vio totalmente alterada con la implementación de la MP 746/2016, que pasa a tener una fuerte inclinación hacia el monolingüismo y la enseñanza del inglés como lengua funcional e ideológica.

Es importante afirmar que la adquisición de una lengua no ocurre por imposición del sistema educativo. No basta que haya leyes que incluyan un determinado idioma en la rejilla disciplinar escolar para garantizar su aprendizaje. Y eso se puede verificar en Brasil, donde el inglés ha sido durante más de veinte años la única oferta a disposición de los estudiantes y que ahora se vuelve a repetir, sin que se hayan considerado los estudios llevados a cabo por las instituciones de formación docente.

Como afirma Altenhofen (2011, p. 207), a partir de 1964, con la implementación de gobiernos militares dictatoriales, la oferta y el espacio de las lenguas desapareció del contexto educativo. Los acuerdos estratégicos firmados entre Brasil y Estados Unidos hicieron que el único idioma extranjero que se enseñara en los colegios fuera el inglés. Pocas

² Documento que define y regula todas las actividades educacionales llevadas a cabo en Brasil.

excepciones lograron resistir, enseñando lenguas que eran de interés específico de algunas comunidades.

En el caso del español, como resultado de la llamada Guerra Fría, el idioma ganó matices de lengua de peligro, en virtud de la posible influencia de las corrientes izquierdistas derivadas de la Revolución Cubana. En Brasil, así como en Estados Unidos, la idea de “latino” pasó a confundirse con lo “hispano”, pasando a ser sinónimo de algo inferior y de poca importancia. Se hacía necesario apartar a Brasil de esa amenaza, creando barreras que dificultaran la influencia hispana. Las consecuencias de esa posición, en la que Brasil le volvió la espalda a Latinoamérica, se puede notar todavía hoy en día con la ausencia de noticias sobre países hispanos en periódicos e informativos brasileños. Como ejemplo se puede citar la oferta de canales a cable, donde la concentración mayoritaria es de programas procedentes de países angloparlantes o programación nacional.

En los últimos años, con el nuevo diseño político latinoamericano, en el que gobiernos de carácter progresista llegaron al poder, el viejo temor del acercamiento de Brasil con sus vecinos, despertó la alerta entre los grupos políticos más conservadores, poniendo nuevamente en evidencia el riesgo que el español pudiera representar.

Por otro lado, las cifras de alumnos universitarios que participaron en la selección de becas internacionales, a través del programa ya extinto del Gobierno Federal, *Ciências sem fronteiras*, demostró el bajo conocimiento que los estudiantes tienen del inglés. Al punto de que fueran suspendidas las becas para Portugal y España, países cuyas becas eran las más solicitadas, en razón de las dificultades de comunicación que otros países conllevan. Para enfrentar el problema, otro programa gubernamental se lanzó, ahora para enseñarles inglés a los postulantes a las becas internacionales, llamado *Inglês sem fronteiras*, que consiste en cursos de ese idioma impartidos en las universidades federales, como forma de preparar a los estudiantes para que puedan viajar a estudios hacia países desarrollados.

La certeza de que esas medidas tengan algún resultado todavía depende de futuras evaluaciones. Pero lo que sí cabe destacar es que la prensa, aprovechando los hechos, recalca la importancia del dominio del inglés, desconsiderando cualquier otro idioma. Eso le atribuye al español una categoría de inferioridad, asociando la idea de que “no se hace ciencia en español”, recalcando un prejuicio que en Brasil se ha extendido a lo largo del tiempo. Por lo tanto, la constatación histórica de que Brasil ha estado de espaldas a América Latina sigue siendo un hecho, ignorando todos los intentos anteriores de acercamiento económico promocionados por los acuerdos comerciales desarrollados a partir del MERCOSUR.

Al abordar la cuestión cultural es cuando se percibe el distanciamiento y el descono-

cimiento que gran parte de los brasileños tienen sobre el mundo hispánico, algo que se refleja en el poco caso que el español despierta. En términos estudiantiles, el español es una alternativa para aquellos que no saben inglés, principalmente en las pruebas de selección para ingresar a las universidades. Los llamados “vestibulares” y, más recientemente, el ENEM³ permiten que los alumnos puedan optar por una de las dos lenguas y la razón de elección del español recae en su parecido con el portugués y no propiamente por el conocimiento que se tenga de la lengua. Desde 2012, más del 60% de los estudiantes ha optado por el español, aunque el número de aciertos sea inferior al de los estudiantes que optan por el inglés (el promedio de respuestas correctas en español es del 35%, mientras que en inglés la cifra se sitúa en torno al 45%).

Es en la enseñanza secundaria donde se puede observar cómo el objetivo de “aprobar” en los exámenes de ingreso se impone en la metodología de enseñanza, marcando la pauta de los contenidos que serán enseñados. El modelo de esos exámenes, calcados en dificultades específicas para lusohablantes, demarca los objetivos que el ofrecimiento del Español tuvo en los colegios. Eso ha hecho que la enseñanza se base en lo que se considera “difícil” o “diferente” para quien tiene el portugués como primera lengua, dejando en segundo plano lo que se considera “fácil”, incluyendo en este conjunto los contenidos socioculturales. Eso explica, en gran parte, el rechazo que el español sufrió en muchas instituciones de educación, sean públicas o privadas. Al volver los objetivos específicamente para obtener resultados positivos en las pruebas de ingreso a la universidad, se ha dejado al margen aspectos que podrían volver la enseñanza de la lengua en algo más atractivo y placentero.

La implementación del Español en Brasil

Como se ha visto, la inclusión del español en la educación dependió de una ley que volvió su oferta obligatoria. Esa medida provocó innumerables sospechas sobre posibles acuerdos entre el gobierno brasileño y España, en virtud del gran crecimiento de las relaciones comerciales entre los dos países. Las sospechas luego parecían confirmarse cuando el Instituto Cervantes expandió su presencia por varias capitales de Brasil. El temor principal de las universidades era que esa agencia gubernamental se dedicara a la formación docente, teniendo en cuenta la gran carencia de profesores de Español que hay en Brasil. Luego de un manifiesto de las facultades de Letras las sospechas no se confirmarían y la crisis española acabó con que fueran cerradas algunas sucursales del Instituto Cervantes

³ ENEM – *Exame Nacional do Ensino Médio* – es una prueba aplicada por el Ministerio de Educación que evalúa a los alumnos, clasificándolos para el ingreso a un curso de nivel superior. Por medio de ese examen las instituciones de enseñanza públicas y privadas también son calificadas, recibiendo un puntaje de acuerdo a los resultados obtenidos por sus alumnos.

en Brasil, pasando a actuar mucho más como escuela de idiomas que como curso de formación docente.

La intervención política concretizó la enseñanza del español en Brasil, además de contribuir para la ampliación de la oferta lingüística, algo que De Swaan (2001) destaca como fundamental para la difusión de una lengua. Pero el sistema educacional no está ajeno a otros actores que intervienen en el contexto político, económico y cultural. Con base a esa afirmación, es un hecho que ha habido retrocesos considerables en los terrenos político y económico, pero es en lo cultural que las pérdidas se hacen más significativas. Transformar esa realidad, en la actualidad, depende casi que con exclusividad de los profesores de lenguas.

Las políticas educativas llevadas a cabo en las últimas décadas habían permitido que un mayor número de personas tuvieran acceso a la educación formal. Se invirtió mucho en la ampliación de instituciones de enseñanza para profesionalizar a jóvenes que habían evadido de la enseñanza tradicional, así como ampliar el acceso a la universidad. Esas medidas habían permitido que el aprendizaje de idiomas también se ampliara, pero rodeado del viejo mito de que el dominio de una lengua extranjera mejora las condiciones para ingresar en el mercado laboral.

Lo citado anteriormente ilustra el mecanismo descrito por De Swaan (2001, p. 25) y se verifica que no solo la institución escolar contribuye para poner en evidencia un idioma, ya que factores económicos relacionados a los contextos de los países donde las lenguas se hablan, refuerzan las posiciones de destaque y de hegemonía que unas lenguas tienen sobre otras. Eso le atribuye al inglés un papel prioritario, que sobrepasa cualquier voluntad política de cambiar la situación. O sea, la percepción que las personas tienen son definidas por un contexto internacional que se mueve por razones políticas y económicas.

Como afirma Varela (2008, p.4), el inglés se sitúa hoy en día como una lengua hipercentral, dejando el español y el portugués como lenguas supercentrales. Y, en el contexto del MERCOSUR, la política lingüística que ya daba su cara en el protocolo de intenciones firmado en 1991, determinaba la necesidad de implementar en la enseñanza el español y el portugués con el objetivo de mejorar las comunicaciones entre los países, dejándole a la iniciativa privada el manejo de su aplicación:

(...) las bases neoliberales del proyecto dejan un amplio margen de acción a la iniciativa privada. Estas condiciones dan lugar a una gestión espontánea de los nuevos fenómenos lingüísticos por parte de los actores sociales (individuos, empresas, instituciones educativas, etc.), que toman el relevo de las instituciones estatales allí donde éstas se declaran ineficaces o incompetentes. (VARELA, 2008, p. 5).

La afirmación demuestra justamente el cambio de rumbo político que sufrió Brasil a partir del año 2003, cuando la política neoliberal sufrió su gran derrota frente a los nuevos gobiernos de tendencias progresistas. Éstos asumieron la tarea de cumplir los acuerdos regionales, dando prioridad a la integración sudamericana. En lo que se refiere a la enseñanza del español, se ve claramente el cambio del mando: si antes el español, incluyendo la formación docente, ocupaba más espacio en el sector privado, a partir de entonces también el Estado se comprometería. Lo que explica la ley 11.161, pues sin ella el ofrecimiento de la lengua española en la educación pública seguiría siendo tan solo una propuesta.

Otro hecho importante fue la inclusión de los materiales de lenguas extranjeras en el PNLD⁴ (*Plano Nacional do Livro Didático*) que, con la colaboración de las universidades federales se evaluaron materiales que fueron financiados por el gobierno para distribución gratuita en todos los colegios públicos. Esos libros se pautaron por una convocatoria que determinó aspectos didácticos y pedagógicos que deberían ser contemplados, como la inclusión de diversos géneros textuales, contenidos culturales e informaciones de carácter multidisciplinar, con destaque a la formación de una amplia competencia comunicativa.

Hacia una política multilingüe

En relación a la ley del 2005, lo que sí se podría haber discutido sería su ampliación a otros idiomas, hecho que realmente pudiera haber contribuido para la implementación de una política plurilingüe en la educación. El ofrecimiento de varias lenguas y la garantía de acceso a su aprendizaje puede promocionar acciones interesantes en el ámbito escolar, estimulando la discusión sobre las relaciones entre los idiomas en el mundo.

(...) la existencia de más de una lengua en nuestras aulas puede considerarse un recurso muy interesante para “hacer lengua”: nos permite trabajar como lingüistas, contrastar formas y usos verbales (entre lenguas y entre dialectos diferentes de una misma lengua), describir y explicar su funcionamiento social, comparar la manera de comunicarse de diversas culturas, etc. También nos permite incidir sobre las actitudes hacia las lenguas, incentivando el interés hacia ellas y promoviendo una actitud positiva hacia el multilingüismo. (UNAMUNO, 2003, p. 57).

Esa visión, ahora distante de la educación brasileña, trata de mantenerse en algunos pocos colegios federales brasileños, como es el caso del *Colegio de Aplicação* de la *Universi-*

⁴ El Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) tiene como principal objetivo auxiliar con el trabajo pedagógico de los profesores a través de la distribución de colecciones de libros didácticos a los alumnos de la educación básica. Luego de evaluar las obras, el Ministerio de Educación (MEC) publica la Guía de Libros Didácticos con las reseñas de las colecciones aprobadas. La guía se encamina a las escuelas, que escogen los títulos que mejor correspondan a su proyecto político pedagógico.

dad Federal de Río Grande do Sul. Allí, la posibilidad de estudiar cuatro idiomas (Alemán, Español, Francés e Inglés), ha permitido el trabajo integrado de los distintos docentes, cuyo objetivo es romper con la jerarquía predominante entre las lenguas y mostrarles a los alumnos la importancia de la comunicación en cualquier idioma. Esa determinación pedagógica ha permitido que los estudiantes quieran conocer otras lenguas, lo que ha ampliado la conciencia lingüística acerca del proceso de adquisición, además de romper con la vieja idea de que “en la escuela no se aprende otra lengua”.

Lo que se comprueba al analizar los currículos de los cursos de formación docente, en los que la gran mayoría de las asignaturas son comunes a todas las lenguas, pero sin que exista un diálogo entre ellas. La didáctica se uniformiza, calcada en metodologías que entienden la adquisición como un simple proceso de reproducción en el que la competencia comunicativa se mide por el grado y la complejidad de las estructuras que los estudiantes sean capaces de asimilar. No se incluye ningún tipo de crítica o reflexión sobre el rol que la enseñanza de lenguas podría cumplir en la educación ni mucho menos la contribución que su aprendizaje podría ofrecerles a los estudiantes, valorando la interculturalidad, como afirma Kymlicka (2003 p. 58):

(...) un ciudadano intercultural es alguien que no solo apoya los principios de un Estado multicultural, sino que también demuestra todo un rango de actitudes personales positivas hacia la diversidad. En particular, es alguien que es curioso en vez de temeroso con respecto a otras culturas y personas; alguien que está abierto a aprender de otros estilos de vida y dispuesto a considerar cómo se ven las cosas desde el punto de vista de otra gente en vez de asumir como superior su perspectiva o modo de vida heredado; alguien que se siente cómodo interactuando con personas de diferentes ambientes, etc.

Es innegable ver que Brasil va en el sentido opuesto a lo que sería una educación basada en paradigmas multiculturales. Los procesos de integración, pese a que se basen en objetivos económicos, conllevan a una necesidad mayor de que las personas se comuniquen y eso requiere que la ciudadanía también esté dispuesta a abrir sus horizontes. En ese contexto, la educación, a través de las instituciones de enseñanza, debería cumplir un importante rol y la enseñanza de lenguas podría indicar nuevos caminos.

La política lingüística actual no favorece cambios. La enseñanza del español está en extinción, hecho comprobado por el gran número de profesores que han perdido sus trabajos este año y el número de colegios que ya han retirado del currículo el Español. La tarea de los cursos de formación de profesores de lenguas extranjeras debería ser la promoción de la resistencia, pues solamente con la integración de los profesores de todas las lenguas es posible recuperar la poca diversidad conquistada y la mirada crítica en las clases.

Sólo así se podrá educar ciudadanos críticos preparados para interactuar en un mundo multicultural.

Referencias

ALTENHOFEN, Cléo V.; OLIVEIRA, Gilvan M. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso. (Org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, v., p. 187-216.

DE SWAAN, Abram. Words of the world. In: *The global language system*. Cambridge: Polity Press, 2001, p. 25-40.

GOUNARI, Panayota. Devolviéndole lo crítico AL lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. In: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2008, vol. XX, n° 51, p. 51-64.

KYMLICKA, Will. Estados multiculturales y ciudadanos interculturales. In: *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: realidad multilingüe y desafío intercultural*. Lima: Ed. Roberto Zarquiey, 2003, p. 47-81.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Consulta hecha en 17 fev. 2017.

Lei Nº 11.161, de 5 de Agosto De 2005. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Consulta hecha en 25 fev. 2017.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf. Consulta hecha en 11 fev. 2017.

VARELA, Lía. *La cuestión lingüística en el Mercosur*. Disponible en: <http://www.elcastellano.org/ns/edicion/2008/marzo/mercosur.html>. Consulta hecha en 08/03/2017.

UNAMUNO, Virginia. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Editorial Graó, 2003.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A POPULAÇÃO SURDA

AÇÕES DE GOVERNAMENTO

Adriana da Silva Thoma

Bianca Ribeiro Pontin

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Segundo os dados apresentados pelo último Censo Demográfico (IBGE, 2010), mais de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, ou seja, 5,1% dos 190 milhões de habitantes. Desses, cerca de 2 milhões declararam ter “deficiência auditiva severa”, 1,7 milhões têm “grande dificuldade para ouvir” e 344,2 mil são surdos. Outros 7,5 milhões declararam ter “alguma dificuldade auditiva”. Quanto à idade, aproximadamente 1 milhão são crianças ou jovens de até 19 anos, portanto em idade escolar obrigatória (de 4 a 17 anos). A OMS (Organização Mundial da Saúde) realizado em 2011 vai além: estima que sejam 28 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência auditiva, o que equivale a 14,8% do total da população do país.

Iniciamos esse texto apresentando o quantitativo estimado pelo último Censo Demográfico (IBGE, 2010) porque entendemos que as políticas e ações de governo – e, no que aqui nos interessa analisar, as políticas linguísticas para a população surda –, são pautadas em dados estatísticos.

A *Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2007), documento tornado Lei no Brasil pelo *Decreto Federal nº 6.949/2009*, busca assegurar e promover o pleno exercício dos direitos humanos de pessoas com deficiência. Para isso, no art. 31, coloca que a coleta de dados estatísticos e de pesquisas, pelo Estado, deve ser o ponto de partida para formular e implementar as políticas linguísticas e educacionais. Entendemos, assim, que sem a clareza dos dados concretos não há como avaliar se o Estado está respeitando e assegurando o direito da acessibilidade linguística e da educação bilíngue de qualidade para os surdos. O IBGE, por exemplo, ainda não incorporou, a esse levantamento, a variável “usuário de Libras”, o que seria muito importante para o encaminhamento de pesquisas e políticas linguísticas mais efetivas para a comunidade surda. Como o IBGE utiliza apenas critérios audiológicos (perda de audição) para o recenseamento, acreditamos que as ações de governo para políticas linguísticas e educacionais mais efetivas para os surdos, usuários de Libras, podem estar sendo prejudicadas.

Além disso, apesar da população com deficiência auditiva representar um número significativo da população brasileira (5,1% dos 190 milhões de habitantes), estudos mos-

tram que, assim como no passado, muitas pessoas ainda podem estar vivendo isoladas e excluídas. Ou que, para serem aceitas na sociedade, muitas ainda passam por processos de correção e normalização que investem em seus corpos para que se comuniquem como os que ouvem, através da fala e da leitura labial. Esses processos contam com aparatos tecnológicos auditivos cada vez mais sofisticados para alcançar o objetivo de amplificação dos sons, sendo a língua de sinais considerada por muitos ainda uma forma de comunicação limitada e sem valor.

Foi somente com os primeiros estudos sobre as línguas de sinais, que tiveram início nos Estados Unidos nos anos de 1960, com o linguista William Stokoe, é que essa língua passou a ter status linguístico, sendo reconhecida como língua com gramática própria. Esses estudos, no Brasil, iniciaram nos anos de 1980, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com Lucinda Ferreira Brito, dando as condições de possibilidade para que, nas décadas seguintes, os sujeitos surdos¹ passassem a ser, aos poucos, reconhecidos como sujeitos da diferença na esfera antropológica, cultural e social. Em outras palavras, passaram a ser vistos como sujeitos pertencentes a uma minoria linguística e cultural. Mas as representações de falta e incapacidade *versus* minoria linguística e cultural coexistem de modo ambivalente na atualidade, estando presentes em diferentes campos de saber e produzindo sujeitos que ora se reconhecem como surdos a partir de referenciais culturais, ora se reconhecem como sujeitos com deficiência. Essas posições ambivalentes são próprias do mundo contemporâneo, no qual as diferenças são reconhecidas, mas ao mesmo tempo ainda se tenta apagá-las.

Aqueles que se reconhecem como surdos e lutam por respeito linguístico e cultural tiveram, no ano de 2002, uma importante conquista em nosso país: a promulgação da Lei 10.436/2002, que reconhece, em seu art. 1º, a Libras como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais”. Ainda, no parágrafo único do art. 1º, a legislação apresenta o entendimento sobre a Libras: ela é uma “forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

Nesse contexto, e como proposição para esse artigo, buscamos responder a seguinte pergunta: *Que ações de governo estão sendo desenvolvidas pelas políticas linguísticas para população surda brasileira a partir da Lei 10.436?* Para isso, além da Lei 10.436/2002, olhamos para o Decreto 5.626/2005, o Decreto 7.612/2011 e a Lei 13.146/2015 LBI - Lei Brasileira de Inclusão², apresentados no quadro que segue:

¹ Utilizamos o termo sujeitos surdos pelo entendimento de que “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2005, p. 136).

² Entendemos que as Leis regulam e as políticas orientam as ações de governo.

Documento	Do que trata
Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. ³	Reconhece a Libras como Língua da comunidade surda brasileira.
Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. ⁴	Regulamenta a Lei 10.436/2002.
Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. ⁵	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, disponibilizado em 2013.
Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. ⁶	LBI – Lei Brasileira de Inclusão: Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nos referidos documentos, analisamos e problematizamos as políticas linguísticas propostas e as estratégias e ações de governo que têm conduzido os surdos na atualidade no Brasil. Para isso, usamos, como conceitos-ferramenta, as noções de governamento desenvolvida pelo Michel Foucault (2008) e ambivalência de Zygmunt Bauman (1999).

Por governamento entendemos, na perspectiva de Foucault, as ações que objetivam conduzir as condutas dos outros e as nossas próprias. Governar é uma “ação sobre as ações alheias”. Tais ações são desenvolvidas através de estratégias⁷ para conduzir a população e cada sujeito de acordo com os discursos em circulação em cada época.

A Modernidade, segundo Bauman (1999), sonhando com a ordem, passou a categorizar e nomear os sujeitos, porém, ao fazer isso, produziu ambivalências que deveriam ser eliminadas para se alcançar o sonhado. Na Contemporaneidade, os sentidos da Modernidade são despedaçados, mas isso não significa o fim da ambivalência, pelo contrário, significa um número ainda maior de categorizações: é o esforço do ordenamento levado ao limite. Nas leis e políticas analisadas, vemos claramente a ambivalência quanto a nomeação e categorização dos sujeitos quando o Decreto 5.626/2005 faz uma distinção entre *pessoa surda* e *deficiência auditiva*:

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm.

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

⁷ Foucault distingue três sentidos do termo ‘estratégia’: 1) Designa a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos. 2) Designa o modo em que, em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca do que os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover. 3) Designa o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-lo a renunciar à luta e, assim, obter a vitória. Esses três sentidos se resumem na ideia de estratégia como ‘escolha das soluções ganhadoras’. (CASTRO, 2009, p.151-152).

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (Decreto 5.626/2005)

Cinco anos após o Decreto, como vimos, o Censo Demográfico (IBGE, 2010) classifica esses sujeitos como: “têm alguma dificuldade de ouvir”; “tem grande dificuldade de ouvir” e “não consegue ouvir de modo algum”, novas nomenclaturas e classificações que geram mais ambivalências.

Dividimos as análises em dois eixos temáticos: 1) ações que reconhecem a diferença surda e investem em formações bilíngues e 2) investimentos em aparatos tecnológicos que buscam a correção e normalização. Para isso, mostramos as ações identificadas em cada um dos documentos que compõe o corpus empírico dessa análise em quadros, conforme segue.

1 Ações que reconhecem a diferença surda e investem em formações bilíngues

Documento	Ações e estratégias de governmentamento propostas
Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	- inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia.
Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	- Ampliação da oferta da disciplina de Libras nos cursos de formação superior - Formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras - Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e - Garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva
Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.	- Criação de 27 cursos de Letras Libras e 12 de Pedagogia Bilíngue
Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	- Assegura as ações propostas pelo Decreto 5626/2005

No Decreto 5.626/2005, a *inclusão da Libras como disciplina curricular* está prevista no Capítulo II:

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória *nos cursos de formação de professores* para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º *Todos os cursos de licenciatura*, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em *disciplina curricular optativa nos demais cursos* de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Decreto 5.626/2005)

A formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor-intérprete de Libras, através da oferta dos cursos de Letras Libras Licenciatura e Bacharelado e Pedagogia Bilíngue, cfe prevista na Lei 10.436/2002, constam nos Capítulos III e V:

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS⁸ E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. *As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.*

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de *curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.*

⁸ Como estratégia para promover a acessibilidade no atendimento dos surdos que ingressam nos cursos de formação, foram criados nas universidades o Programa de Acessibilidade na Educação Superior conhecido como Programa Incluir. O Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir apoia a criação e reestruturação de Núcleos de Acessibilidade das IFES, responsáveis por ações institucionais para eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais. Os núcleos devem garantir o acesso de estudantes, professores e servidores com deficiência a todos os espaços, ações e processos, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico. (BRASIL, 2013).

No Capítulo IV do Decreto, consta a previsão de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos:

CAPÍTULO IV
DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA
O
ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - *promover cursos de formação de professores para:*

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) *o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas*

A garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva é tratada no Capítulo VI, Art. 22:

CAPÍTULO VI
DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - *escolas e classes de educação bilíngüe*, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - *escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino*, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

As referidas ações ganharam força em novembro de 2011 com a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – conhecido como *Plano Viver sem Limite*, criado pelo Decreto 7.612/2011. Para atender a educação bilíngüe para a população surda, o Plano estabeleceu, como meta para o período de 2011-2014:

a criação de 27 cursos de Letras/*Libras* – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva *bilíngue*. Por meio do plano, serão criadas 690 vagas para que as instituições federais de educação contratem professores, *tradutores e intérpretes de Libras*. (BRASIL, 2013, p. 27).

A Lei 13.146/2015, conhecida como LBI – Lei Brasileira de Inclusão, assegura as ações propostas pelo Decreto 5626/2005 e, para atender a diferença surda, destaca a acessibilidade na comunicação.⁹ Para a população surda ou com deficiência auditiva, as ações para garantir a acessibilidade propostas pelos documentos visam a garantia do uso e difusão da língua de sinais, nos órgãos públicos e privados, começando pela educação, como se pode ver na Lei 10.436/2002:

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. (BRASIL, 2002)

A Lei 13.146/2015 (LBI - Lei Brasileira de Inclusão) reforça que o poder público tem, para com a população surda, a responsabilidade de:

Art. 28. [...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
IV - a oferta de educação bilíngue, em *Libras* como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de *tradutores e intérpretes* da *Libras*, de *guias intérpretes* e de *profissionais de apoio*;
XII - oferta de ensino da *Libras*, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação. (BRASIL, 2015)

Segundo Mara Gabrielli, relatora da Lei Brasileira de Inclusão na Câmara dos Deputados, a acessibilidade, na LBI, é entendida como “a possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura

⁹ Forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (*Libras*), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Art. 3º, Lei 13.146/2015, LBI - Lei Brasileira de Inclusão).

e autônoma. Sem nenhum tipo de barreira”.¹⁰ A acessibilidade tem se constituído, assim, como uma condição para a efetivação de políticas e ações de governo, sendo um “direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida *viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social*” (BRASIL, 2015, Art. 53º).

As estratégias de governo que são postas em funcionamento por essas ações que reconhecem a diferença surda e investem em formações bilíngues tem como objetivo a constituição de condutas como autonomia, independência, participação, que possibilitem a população surda ou com deficiência auditiva a exercer seus direitos e cidadania.

2 Investimentos em aparatos tecnológicos que buscam a correção e normalização

Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002	- Nada consta.
Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	<ul style="list-style-type: none"> - Garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva - Prevenção e Desenvolvimento de Programas de Saúde Auditiva; - Realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação; - Fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, - Acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica; - Atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional
Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Teste da Orelhinha - Maternidades equipadas para triagem auditiva neonatal
Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015	<ul style="list-style-type: none"> - ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de: <p>III - aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal</p> <ul style="list-style-type: none"> - ações destinadas ao desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas

No conjunto desses investimentos vemos ambivalências quanto às ações de atendi-

¹⁰ <http://maragabril.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf> (p. 14).

mento a população surda. Na LBI, por exemplo, a Libras é reconhecida como uma língua oficial do Brasil utilizada pelas pessoas com deficiência auditiva, mas essa Lei também reconhece que nem todas as pessoas com deficiência auditiva utilizam a Libras para se comunicar que há surdos que foram alfabetizados na Língua Portuguesa.

Apesar dos investimentos para a inclusão das pessoas surdas no âmbito educacional, o reconhecimento da Libras não é pleno, pois: “*A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.*” (Lei 10.436/2002 – Parágrafo único). Isso merece ser mais analisado e problematizado, pois se a Libras é uma língua oficial, por que não é suficiente que os surdos utilizem apenas essa língua? Para serem incluídos na escola e na sociedade, os investimentos são no sentido de que tenham a condição da deficiência auditiva corrigida por avaliações, próteses e outras tecnologias, em processos de normalização sempre mais sofisticados.

Na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o capítulo sobre Ciência e Tecnologia determina que o poder público deve investir em pesquisas e no desenvolvimento de tecnologias assistivas que possibilitem as pessoas com deficiência uma melhor qualidade de vida, trabalho e inclusão social:

CAPÍTULO IV DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Art. 77. O poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social.

§ 1º O fomento pelo poder público deve priorizar a geração de conhecimentos e técnicas que visem à prevenção e ao tratamento de deficiências e ao desenvolvimento de tecnologias assistiva e social.

No Decreto 5626/2005, capítulo VII, consta a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva através da comunicação dos profissionais da saúde em Libras:

CAPÍTULO VII
DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

- I - ações de *prevenção* e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- III - realização de *diagnóstico*, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de *prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora*, quando indicado;
- V - *acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica*;
- VI - atendimento em *reabilitação* por equipe multiprofissional;
- VII - *atendimento fonoaudiológico* às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as *necessidades terapêuticas* do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as *implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa*;
- IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação” (BRASIL, 2005)

No Decreto 7612, são reforçadas algumas diretrizes já colocadas no *Plano Viver Sem Limite*, entre as quais: “V - prevenção das causas de deficiência”; “VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;” e “VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva” (BRASIL, 2011).

Os investimentos na área da saúde para a captura de bebês surdos através do Teste de Orelhinha¹¹, o fornecimento da prótese auditiva e reabilitação e atendimento fonoaudiológico. Nesse sentido, dentre as Metas do Plano Viver Sem Limite para o período de 2011–2014, estavam a criação de:

¹¹ O Teste da Orelhinha é um exame de avaliação auditiva feito em recém-nascidos para o diagnóstico precoce de perda auditiva, que tem sua incidência de 1 a 2 por 1.000 nascidos vivos na população geral. O teste é muito importante para que o tratamento possa ser iniciado o mais brevemente possível. (Plano Viver Sem Limite/2013).

Maternidades equipadas para triagem auditiva neonatal

O Viver sem Limite prevê a revisão do marco normativo da Política Nacional de Triagem Neonatal, que passará a integrar o componente sanguíneo da triagem (Teste do Pezinho), triagem auditiva (Teste da Orelhinha) e a triagem ocular (Teste do Olhinho). [...]

Para extensão da realização da triagem neonatal auditiva, há incentivo financeiro a 175 maternidades de alto risco e a publicação de diretriz de atenção para a triagem auditiva e ocular. Além disso, está prevista a reestruturação do atual sistema de busca e acompanhamento das crianças diagnosticadas por meio dos testes, bem como seu encaminhamento a serviços que possam promover o tratamento necessário em cada caso. (BRASIL, 2013, p. 72-73)

O investimento em avaliações neonatais que possibilitem a identificação de deficiências nos bebês recém-nascidos possibilita ao menos dois caminhos – opostos, ambivalentes – a serem seguidos: por um lado, as famílias podem optar por investir em ações que favoreçam a construção de uma condição bilíngue e, por outro, podem ir pelo caminho da tentativa de “cura” para a deficiência auditiva através de tecnologias que buscam aproximar o sujeito o máximo possível da condição de ouvinte.

CAPÍTULO III DO DIREITO À SAÚDE

Art. 19. Compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de:

I - acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro;

III - aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal;

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão, documento mais recente entre os analisados, reforça a importância da ciência e tecnologia para o desenvolvimento de tecnologias assistivas e social no que concerne a prevenção e tratamento de deficiências. Essa prevenção e tratamento fazem parte de uma gramática própria de uma política que não reconhece a surdez como um traço cultural e linguístico, mas como uma falta ou anormalidade a ser corrigida. Todos os esforços, assim, são no sentido de produzir sujeitos oralizados e que se aproximem o máximo possível da norma ouvinte.

Considerações Finais

A análise das leis e decretos que trouxemos nesse texto nos mostra que as políticas linguísticas para surdos buscam ser democráticas ao incluírem diferentes opções de cami-

nhos a serem seguidos e ações a serem desenvolvidas para a inclusão dos sujeitos surdos na sociedade e na educação. Porém, essas políticas são também ambivalentes, pois abrem possibilidades de escolha distintas para a população surda ou com deficiência auditiva, ora reconhecendo a surdez como uma diferença linguística e cultural, investindo em formações bilíngues – formação de professores e intérpretes/tradutores através dos cursos como Letras/Libras e Pedagogia Bilíngue – ora investindo em aparatos tecnológicos para identificação e tratamento da surdez através de processos de correção e normalização dos sujeitos surdos. Dois tipos de estratégias que desenvolvem ações de governo que tem como base a promoção da acessibilidade e inclusão da população surda e com deficiência auditiva, mas que são ambivalentes no modo como olham para essa população.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF, 2015.

_____. Decreto Nº 7.612 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, 2013. Brasília/DF, 2013.

_____. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002. Brasília/DF, 2005.

_____. Lei Nº 10436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília/DF, 2002.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. XAVIER, Ingrid Müller. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População: curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. ONU. *Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*, realizado em Nova York, em 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SPREAD THE SIGN-BRASIL

EXPERIÊNCIA NO REGISTRO DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

Carina Rebello Cruz

Nelson Goettert

Tiago Coimbra Nogueira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1. Introdução

Durante o início do processo de aprendizagem de qualquer língua é comum que consultemos dicionários, se tornando uma ferramenta importante para a aprendizagem de novos itens lexicais. Entretanto, a utilização de dicionários não se restringe apenas ao início da aprendizagem, pois conforme Diéguez (2010) consultas de palavras e definições em dicionários podem contribuir para o aprimoramento linguístico quando já se conhece uma língua, inclusive sendo uma peça fundamental para as pessoas que se dedicam à tradução.

Considerando que as línguas se apresentam em duas modalidades, a saber: auditiva-oral (línguas orais) e visuoespacial (línguas de sinais), é fundamental a disponibilização de dicionários em ambas as modalidades tanto para o ensino e a aprendizagem de línguas, primeira e segunda, assim como para a prática tradutória.

O presente artigo é o relato do trabalho desenvolvido pelas equipes do Spread the Sign-Brasil (STS-Brasil) e coordenação do *Spread the Sign* (STS).¹ Os autores agradecem a todos os colegas a oportunidade de relatar as atividades desenvolvidas e resultados alcançados em conjunto. No presente trabalho relatamos a experiência da equipe brasileira no registro da Língua de Sinais Brasileira (Libras) no dicionário internacional de línguas de sinais STS. Inicialmente, apresentamos informações gerais sobre o STS e, em seguida, o início do Projeto STS no Brasil e o momento atual, as atividades desenvolvidas e as nossas perspectivas futuras.²

2. Spread the Sign (STS)

O STS é um dicionário online internacional que, desde 2006, torna acessíveis as línguas de sinais de diversos países. Esse projeto pioneiro é o único dicionário com a característica de reunir várias línguas de sinais. O STS é coordenado por Thomas Lydell-Olsen

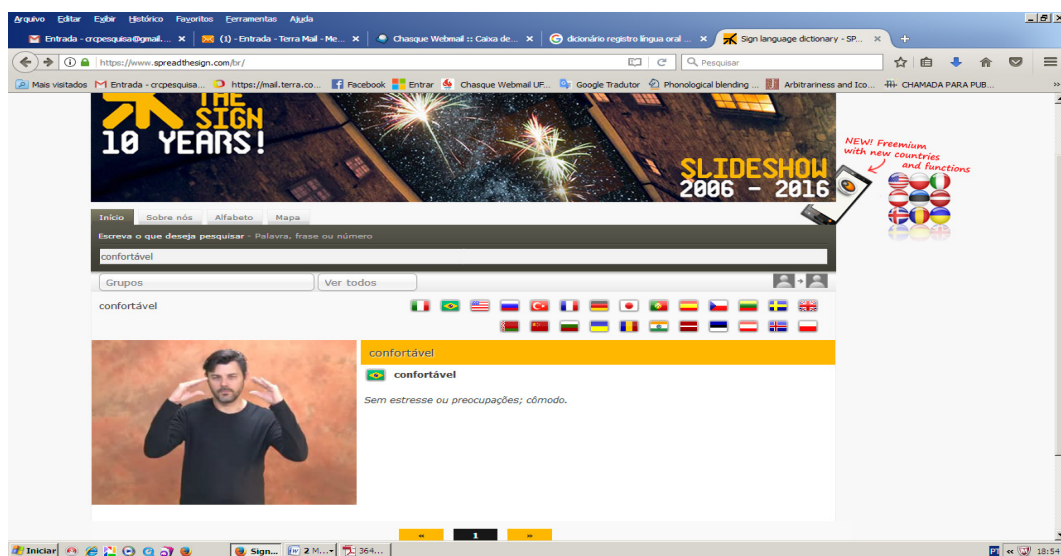
¹ Informações sobre o STS disponíveis em: www.spreadthesign.com/br/. Acesso em: 13 de maio de 2017.

² Os autores agradecem à Prof^a. Dr^a. Lodenir Karnopp a leitura atenta e as sugestões para o texto.

e administrado pelo *European Sign Language Center*³ (ESLC). O ESLC⁴ é uma organização não-governamental e sem fins lucrativos que conta com a colaboração voluntária e parcerias de diferentes países para o desenvolvimento da documentação das línguas de sinais nacionais. Dessa forma, para o desenvolvimento dessa proposta os colaboradores buscam o apoio necessário no seu próprio país.

O STS é uma ferramenta online e de uso livre, que pode ser acessado por meio do site *spreadthesign.com* ou pelo aplicativo *Spread Signs*. A consulta aos sinais no STS pode ser realizada por meio de digitação da palavra equivalente ao sinal que está sendo pesquisado ou por meio da escolha de palavras que fazem parte de um 'grupo' (sinais reunidos conforme um tema). Após a digitação da palavra ou seleção de uma palavra no grupo escolhido, na página, é apresentado o sinal em vídeo e bandeiras dos diferentes países que já disponibilizaram o sinal que está sendo pesquisado. Ao clicar nas bandeiras é possível selecionar e assistir à apresentação do termo lexical escolhido de acordo com a língua de sinais de cada país.

A imagem a seguir mostra o resultado da busca pelo sinal CONFORTÁVEL na Libras:



O STS é uma ferramenta de autoaprendizagem, de uso livre, e não há limites para seu uso. O STS tem vários objetivos, entre eles: (1) tornar as línguas de sinais nacionais disponíveis às pessoas surdas e a todos os interessados, (2) divulgar as línguas de sinais, (3) contribuir com o aprendizado de línguas de sinais nacionais e internacionais, por meio da

³ Centro de Línguas de Sinais Europeias.

⁴ Informações sobre o ESLC disponíveis em: www.signlanguage.eu/en/. Acesso em: 13 de maio de 2017.

tradução de palavras escritas e (4) possibilitar a consulta de sinais de uma língua de sinais estrangeira para ser utilizada no país durante uma viagem a trabalho ou a passeio.

O STS conta com um grande número de línguas de sinais nacionais registradas ou em processo de registro, tais como as línguas de sinais: sueca, inglesa, americana, alemã, francesa, espanhola, portuguesa, russa, estoniana, lituana, islandesa, polaca, checa, turca, finlandesa, japonesa, brasileira, entre outras. Segundo o site oficial do ESLC, mais de 320.000 sinais já foram cadastrados na base de dados do projeto e com o aumento dos países parceiros a quantidade de sinais disponibilizados é crescente.

No âmbito da educação, o STS tem sido utilizado como instrumento pedagógico para tornar acessíveis as línguas de sinais aos estudantes surdos e ouvintes, inclusive estudantes de cursos Letras com habilitação: tradutor e intérprete de Libras. Segundo Diéguez (2010) os dicionários - e podemos incluir os de línguas de sinais - colaboram com processos de leitura, compreensão, expressão e tradução suprimindo diversas necessidades durante a aprendizagem da língua, se tornando um ótimo instrumento de consulta para professores e alunos, tanto para língua materna como para segunda língua.

No Brasil, devido à pequena quantidade de dicionários e materiais para consultas lexicográficas disponíveis na Libras, o STS é uma importante fonte para consulta, ensino-aprendizagem da Libras e esclarecimento de dúvidas, bem como para o desenvolvimento de pesquisas, divulgação e documentação da Libras, entre outras possibilidades.

3. Início do STS no Brasil e momento atual

No Brasil, o STS iniciou com a equipe do Núcleo de Desenvolvimento de Produtos e Processos Inclusivos na Perspectiva da Surdez (NDPIS) do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Durante três anos o NDPIS foi responsável pelo projeto. Após três anos, em agosto de 2016, o Projeto Spread the Sign-Brasil (STS-Brasil) foi assumido pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos (GIPES), atualmente coordenado pela Prof^a. Dr^a. Lodenir Becker Karnopp, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Prof^a. Dr^a. Madalena Klein, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A equipe brasileira é composta por professores-pesquisadores de diferentes áreas, como: Educação, Linguística, Estudos da Tradução e Interpretação. Os membros da equipe são doutores, mestres, tradutores-intérpretes de Libras, alunos da graduação e pós-graduação sendo usuários de Libras, português brasileiro (PB) e inglês, surdos e ouvintes. As universidades participantes até o momento são: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Unisinos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal

Fluminense (UFF)⁵. A coordenação do projeto está sendo realizada na UFRGS, sendo que todas as universidades são igualmente colaboradoras do projeto.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pela Comissão de Pesquisa em Educação (COMPESQ/EDU) da UFRGS, sob o número 31959, tendo iniciado em 01 de outubro de 2016 e com previsão de conclusão em 31 de julho de 2019. O projeto segue as orientações da Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, que versa acerca dos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

4. Atividades desenvolvidas no STS-Brasil

O Projeto *Spread the Sign* conta com um banco de palavras e suas respectivas definições, em inglês, que é disponibilizado para as equipes dos países colaboradores do projeto. Assim, as equipes de cada país, gradualmente, recebem listas de palavras e definições na língua inglesa para serem traduzidas para a língua de modalidade oral e/ou sinalizada do país. Além disso, as equipes recebem instruções e acompanhamento da coordenação geral do projeto para produção das filmagens. Em relação às filmagens, todas as equipes fazem uso de tela de fundo padrão (disponibilizada pela coordenação do projeto), e seguem orientações sobre como fazer a captura adequada da produção na língua de sinais, observando a iluminação da sala, vestimenta do sinalizante, posição em frente à câmera, além de editarem os vídeos - conforme requisitos pré-estabelecidos - e disponibilizá-los no site.

Cada equipe tem autonomia para organizar suas atividades de trabalho visando alcançar os objetivos do projeto. Conforme comentado anteriormente, no Brasil, a equipe que está sediada na UFRGS (Faculdade de Educação e Instituto de Letras) coordena as atividades nas universidades participantes, localizadas cidades de Porto Alegre, Pelotas, São Leopoldo, Santa Maria e no Rio de Janeiro.

Há várias etapas de trabalho entre o acesso à lista de palavras, as respectivas definições e a disponibilização da tradução na língua sinais (em vídeo) e na língua oral (na língua escrita e em voz). A metodologia de trabalho adotada construída a partir de reuniões com os membros do STS-Brasil será apresentada, brevemente, a seguir.

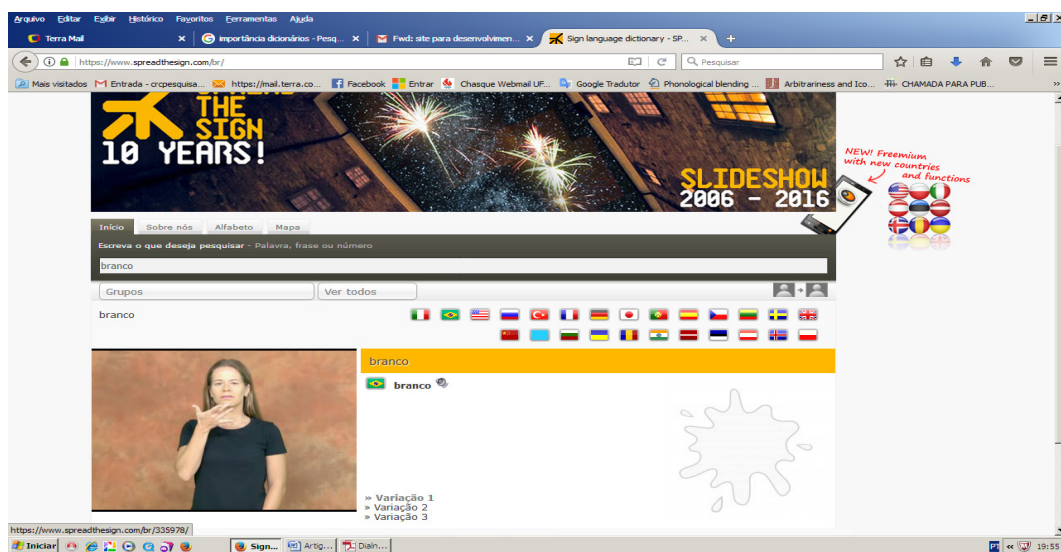
Nossa sequência operacional de atividades está dividida em duas grandes etapas, e em cada etapa há um grupo de trabalho, a saber: 'tradução inglês-PB' e 'PB-Libras'. As atividades iniciam com o grupo 'tradução inglês-PB', que possui as seguintes atribuições: (1) receber e traduzir as definições e lista de palavras do inglês para o PB e (2) encaminhar a lista de palavras e definições para a revisão e o registro da tradução final. Os membros da equipe que fazem a tradução, e os que a revisam (equipe da UFRGS e Unisinos), têm

⁵ As universidades UFRGS, UFPel, UFSM, Unisinos estão localizadas no Rio Grande do Sul (RS) e a UFF, no Rio de Janeiro (RJ), nas seguintes cidades: Porto Alegre (RS), Pelotas (RS), Santa Maria (RS), São Leopoldo (RS) e Rio de Janeiro (RJ), respectivamente.

a possibilidade de trocaram ideias sobre as possibilidades de tradução em reuniões presenciais ou online visando garantir a qualidade das traduções. Posteriormente, a tradução final inglês-PB é disponibilizada em planilha online para o grupo 'PB-Libras'. Apesar de os dois grupos trabalharem independentemente, há interação entre os grupos e troca de ideias sobre as traduções, pois em ambos os grupos há membros fluentes em inglês, PB e Libras.

O grupo 'PB-Libras' ao receber a planilha online com as palavras e definições em inglês traduzidas para PB, em reuniões presenciais analisa as definições e as palavras em português para iniciar a busca de equivalentes em Libras. Além disso, considerando que nas línguas orais, assim como nas línguas de sinais, há variantes lexicais, os membros da equipe acrescentam as variantes e/ou pesquisam sinais em dicionários de Libras impressos e/ou glossários online, visando contemplar as diferentes possibilidades de produção de um mesmo conceito.

Quando há variação lexical, o usuário facilmente visualiza os links para acessar as diferentes produções de sinais na Libras. Como pode ser visualizado a seguir, o sinal BRANCO na Libras apresenta três variantes lexicais que podem ser acessadas clicando nos links: Variação 1, Variação 2 e Variação 3.



O(s) sinal(s) correspondente(s) a cada definição e palavra em português é filmado em estúdio e os vídeos são editados por especialista em produção audiovisual do Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD), na UFRGS⁶. Os sinais da Libras são filmados por surdos, membros da equipe, e os vídeos em sinais são avaliados por

⁶ No momento, a filmagem dos sinais está ocorrendo somente na UFRGS. Em breve iniciarão as filmagens na UFPel e UFF.

surdos e ouvintes proficientes em Libras, quanto à qualidade de imagem e produção sinalizada antes de serem disponibilizadas na página *Spread the Sign* pela equipe da UFRGS.

As atividades descritas acima estão sendo anotadas em uma planilha (arquivo Excel), disponibilizada online, possibilitando o acompanhamento do trabalho por todos os membros da equipe, o registro das atividades e os resultados. As equipes da UFPel e UFF iniciaram as atividades recentemente em formato igual ou muito semelhante ao da UFRGS. Neste momento, estas equipes começam a desenvolver as mesmas atividades do grupo 'PB-Libras' descritas anteriormente, pois as traduções inglês-PB são disponibilizadas pelos membros da equipe da UFRGS e Unisinos.

5. Perspectivas futuras

O Projeto STS-Brasil está gradualmente estabelecendo uma metodologia de trabalho sólida para que o complexo processo de tradução de definições, busca de equivalentes em três línguas (inglês, português brasileiro e Libras) e registro em Libras e PB escrito ocorra com alta qualidade.

Acreditamos que o trabalho desenvolvido poderá ser uma importante ferramenta para muitas pessoas interessadas e/ou usuárias de Libras e/ou várias línguas de sinais, por isso, no momento as equipes estão direcionando seus esforços para aumentar a quantidade de sinais/palavras para consulta no site. As próximas etapas serão direcionadas para o desenvolvimento de ações para divulgação do STS e STS-Brasil em diferentes contextos, como: escolas bilíngues, escolas inclusivas, cursos de Bacharelado em Letras, habilitação: tradutor e intérprete de Libras (Libras-português/português-Libras), cursos de Libras e sociedade em geral, e estabelecimento de novas parcerias possibilitando, inclusive, a inclusão de variantes lexicais e termos de áreas de especialidade.

A coordenação do STS está constantemente trabalhando para melhorias no site e aplicativo, assim como pensando em novas propostas que ampliem o uso do dicionário STS. Entre as novas propostas, a partir de uma parceria com o *Google Maps*, recentemente foi acrescentada a opção de as equipes incluírem sinais referentes às cidades, estados, países e pontos turísticos. Futuramente, há perspectivas para a criação de um espaço no site para compartilhamento de materiais didáticos e aulas em diferentes línguas de sinais. A equipe brasileira espera que o trabalho permaneça avançando com o STS e que nossas ações contribuam com o uso e difusão da Libras.

Referências

DIÉGUEZ, Ignacio Vázquez. O papel do dicionário no ensino e aprendizagem das línguas. *Exedra: Revista Científica*, n. 1, p. 107-110, 2010.

LA TEXTUALIDAD EN LENGUA DE SEÑAS COMO APORTE A LA ESTANDARIZACIÓN DE LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA

Alejandro Fojo

Universidad de la República

Marco jurídico de reconocimiento de la LSU

Todo proceso de estandarización necesita para su desarrollo un marco jurídico que le permita desenvolverse con mayor legitimación. Si bien lo jurídico no es el único factor que habilita la estandarización lingüística de una lengua minoritaria como la LSU, su injerencia en la activación de políticas y acciones socio-institucionales sobre dicha lengua resulta de suma relevancia.

En el Uruguay varios son los documentos jurídicos que han reconocido y valorado a la lengua de señas como lengua natural de la comunidad sorda del país. Las políticas lingüísticas que se desprenden de documentos jurídicos y proyectos educativos han sido ampliamente estudiadas en nuestro país (Uruguay) por diversos autores (Behares, 2009; Behares, Brovetto y Peluso, 2012; Peluso, 2007; 2009 y 2010; Fojo, 2011a; 2011b; Massone y Fojo, 2011). En forma resumida podemos hacer mención a la educación bilingüe en primaria desde el año 1987, la educación bilingüe en secundaria a partir del 1996 y el ingreso al sistema educativo universitario de intérpretes en LSU-español-LSU en el año 2003. A su vez, desde la órbita legislativa es imprescindible hacer mención a la Ley 17.378 (Uruguay, 2001) en donde se reconoce a la LSU como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades dentro del territorio nacional; la Ley General de Educación (Uruguay, 2008) que reconoce a la LSU como una de las tres lenguas maternas del país junto al español y al portugués de frontera. A su vez, debemos mencionar a los documentos de políticas lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2008) en los que se establece de forma preceptiva para la educación del sordo el modelo de educación bilingüe, por último podemos mencionar la ley N° 19307, Ley de medios. Regulación de la prestación de servicios de radio, televisión y otros servicios de comunicación audiovisual.

Los documentos jurídicos mencionados han sido un factor de gran importancia en la concreción de acciones y producciones auspiciadoras y propiciadoras de los procesos necesarios para la estandarización de la LSU. Estandarización que si bien ha acelerado su ritmo procesual aún se encuentra lejos de concretarse.

La textualidad en LSU como aporte a la estandarización

En primera instancia es preciso diferenciar la textualidad oral de la diferida. La textualidad oral en lengua de señas responde a todos los textos que si bien son registrados y permiten la permanencia de los mismos su registro no responde a otro ámbito que no sea el oral. Son textos orales grabados en LSU, en cambio los textos diferidos responden a estructuraciones más cercanas a la escritura que a la oralidad por más que haya aspectos de la escritura que no son atribuibles a la textualidad diferida tal como expresa Peluso (2014).

La accesibilidad generalizada de tecnologías de comunicación que atraviesa a toda la sociedad ha propiciado en el uso de las distintas aplicaciones de registro nuevas formas comunicacionales entre las que se encuentran las videograbaciones (celulares, tablets, notebook, etc.). Esta tecnología ha permitido construir un acervo textual de mensajes de una lengua viso-espacial que carece de escritura. Pero como hemos diferenciado hay que destacar las diferencias entre las grabaciones de mensajes orales y las grabaciones de mensajes diferidos. Los textos orales en LSU son similares a las grabaciones de audio que enviamos por aplicaciones como whatsapps, en cambio los textos diferidos conlleva un distanciamiento entre el texto y el autor. Esta conciencia textual implica una construcción pensada de las unidades textuales y de sentido donde se estructura no solo lo que quiero decir sino también cómo decirlo. En estos casos los textos son estructurados intencionalmente perdiendo la propiedad de inmediatez propia de la oralidad y se conciben con reglamentaciones impuestas por las esferas y géneros discursivos a los que dichos textos se enmarcan.

Siguiendo estos procesos la línea de investigación TRELSU (Textualidad Registrada en Lengua de Señas Uruguaya) de la TUILSU dirigida por Leonardo Peluso se embarca en la producción textual en LSU desde los niveles lexicográfico (diccionario LSU-LSU) y literarios (producciones textuales de distintas índoles).

En cuanto al aporte lexicográfico el proyecto TRELSU acuña por un lado un descriptor fonológico de los parámetros constitutivos de las señas y un acervo léxico de definiciones y usos de las señas a través de un software descriptivo diseñado sin la presencia del español. Se acuña en este producto de forma ideológica y política la idea de un diccionario de LSU-LSU que dé los primeros aportes a una gramaticalización de la LSU partiendo de una endogramaticalización (Peluso y Bonilla, 2010; Peluso, 2014; Peluso y Val, 2013). El léxico TRELSU es accesible de forma online a través de la siguiente dirección www.tuilsu.edu.uy.

En el nivel diferido de TRELSU que tiene por objetivo estudiar teóricamente las posibilidades de que las tecnologías de registro (videograbaciones) puedan funcionar como escritura, en el caso de la comunidad sorda que carece de tal. Dentro de esta línea se han

realizado desde la TUILSU diferentes proyectos entre los más destacados se encuentran la filmación de la web serie *Identidades* (Peluso, 2014b; Tancredi, 2013; Val, 2014,) en la que se atraviesa por las distintas identidades y marcos discursivos de la comunidad sorda, como comunidad lingüística minoritaria e históricamente oprimida.

Otra propuesta es la de un noticiero semanal de producción diferida que recoge los principales eventos y sucesos de la actualidad en el campo de la información periodística y del interés de la comunidad sorda que muchas veces se encuentra rehén de la inadecuada accesibilidad de las formas de circulación de la información en todos los niveles de la misma quedando parcialmente excluidas de ciertos órdenes discursivos de la sociedad actual del Uruguay. Este producto es accesible en Youtube bajo el canal TUILSU Informativo

Por último un proyecto de narrativa infantil en LSU que recoge cuentos versiones adaptadas de cuentos clásicos (cenicienta, pinocho, blanca nieves, etc). En donde se entiende que la narrativa es fundamental en la construcción de órdenes simbólicos, culturales e identitarios.

En relación a estas producciones creemos que los géneros discursivos en LSU están en construcción concomitantemente con el empoderamiento de la textualidad diferida por parte de los actores de la comunidad sorda.

Es importante tener en consideración que estas creaciones textuales no responden a traducciones diferidas ni a interpretaciones simultáneas de la lengua dominante sea en su carácter oral o escrito a la LSU sino a la creación de textualidad en LSU y desde la la LSU. Siguiendo a Hymes (1974), el cual expresa que la lengua desde un punto etnográfico no puede analizarse como objeto aislado, sino que debe tomar la lengua de una comunidad en contexto, investigando sus hábitos de comunicación como un todo, de tal manera que cualquier uso determinado del canal y del código tome su lugar sólo como parte de los recursos que emplean los miembros de la comunidad. En este sentido hay que considerar que la lengua de señas históricamente ha sido una lengua que recién a partir de la implementación de la educación bilingüe en el Uruguay ha podido extenderse más allá de los ámbitos informales y domésticos de la comunidad sorda instalándose en espacios instituciones formales hasta ese momento lejanos a la comunidad sorda.

Por otro lado, este empoderamiento textual de la LSU permite contraponer la situación de desnivel entre el español como lengua dominante y la lengua de señas. Como ya se ha expuesto en otros estudios (Fojo, 2011b; Peluso, 2011) el caso de la LSU concuerda con lo expuesto por Ferguson (1959) sobre las valorizaciones entre lenguas con desniveles jerárquicos. La creación de textualidad en LSU y desde la LSU permite mitigar los efectos ideológicos que suponen al español como una lengua plenamente estandarizada, y

superior a la lengua de señas en distintos aspectos, Este orden aún es reproducido no sólo por los oyentes sino por la propia comunidad sorda y tiene su gesta desde la consagración del congreso de Milán en 1880. Los desniveles jerárquicos han dominado la concepción del alcance de ambas lenguas implicadas y si bien en el Uruguay se han producido desde la órbita educativa, jurídica y académica avances profundos que han propiciado un proceso de estandarización continuo desde la década de los 80 del siglo XX aún persiste en el imaginario de oyentes y sordos que el español es, de cierta forma, más apto para la expresión de pensamientos complejos, creaciones estéticas y académicas. Por lo cual la construcción de una textualidad por parte de la comunidad sorda en LSU que de forma explícita o latente no mantenga las particularidades de la cultura dominante sino las de la propia comunidad sorda permite una apropiación de discursos literarios, estéticos, identitarios y culturas del sordo. Lo cual resulta de gran relevancia para los procesos de estandarización de la lengua de señas en el Uruguay desmitificando de esta forma la valorización de un código (español) por sobre otro (LSU), al restar injerencia simbólica a la presunciones de superioridad de una lengua por sobre otra.

Siguiendo los lineamientos expuestos por Garvin y Mathiot (1974) sobre los procesos de estandarización, podemos expresar que los productos de las acciones realizadas desde los años ochenta originaron el acercamiento paulatino de la LSU a las propiedades *ideales* y necesarias para la puesta en marcha del proceso de estandarización de esta lengua. En otras palabras, la LSU sufrió, y en gran medida sigue sufriendo, positivos cambios en su estatus, motivados por las funciones *separatista* y de *prestigio* y las correspondientes actitudes de *lealtad* y *orgullo* propios del sentir de la comunidad lingüística y de los avances del ámbito académico que continúa situando a la sordera como objeto de estudio de las investigaciones científicas.

Referencias

- ANEP (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central.
- Behares, L.E. (2009). Principios rectores de las políticas lingüísticas de la educación pública uruguaya. En: *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 23-48.
- Behares, L. E.; Brovotto, C. y L. Peluso Crespi (2012). Language policies in Uruguay and Uruguayan Sign Language. *Sign Language Studies* 12, 4 (Summer 2012), pp. 519-542.
- Fojo, A. (2011a). Aportes al estudio del proceso de estandarización de la lengua de señas uruguaya. En: *Políticas Lingüísticas*. Año 3, Volumen 3, noviembre 2011, pp. 139-160.

- Fojo, A (2011b). Factores y problemáticas de la estandarización de la lengua de señas uruguaya. Presentado en *XIX Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Paraguay: AUGM/ Universidad del Este.
- Fojo, A. y M. I. Massone (2012). *Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo: FHCE.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglosia. En: Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 1974, 247-277.
- Garvin, P.L. y Mathiot, M. (1974). La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. En: Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 303-313.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En: Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 48-89.
- Peluso, L. (2007). Lengua de Señas Uruguaya: acciones y políticas lingüísticas. En: *III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba.
- Peluso, L. (2009). Ley de reconocimiento de la LSU: ¿política lingüística u ortopedia? En: *IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Santa María.
- Peluso, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros Universitario/Universidad de la República.
- Peluso, L. y F. Bonilla (2010). Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU. En: *Lengua de Señas e Interpretación*. Montevideo, N° 1, pp. 29-56.
- Peluso, L y S. Val (2012). Léxico TRELUSU: caracterización, aspectos teóricos metodológicos y manual de uso. En: *Lengua de Señas e Interpretación*, Montevideo, N° 3, pp-31-50.
- Peluso, L. (2014) La escritura y los sordos. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Córdoba. Inédita.
- Peluso, L. (2014). Nueva versión del modelo de descripción fonológico TRELUSU. En: *Lengua de Señas e Interpretación*, Montevideo, N° 5, pp-63-96
- Peluso, L. (2014b). Serie Identidades: consideraciones conceptuales y metodológicas. En: *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas, políticas y estéticas*. Montevideo: Ediciones TUILSU-imagen, TUILSU/UdelaR, pp. 7-15.
- Tancredi, M. (2013). El subtulado para sordos, tarea del intérprete de Lengua de Señas. Trabajo presentado en el *III Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lenguas de Señas*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos (inédito).
- Val, S. (2014) Consideraciones acerca de la realización de la serie "Identidades". En: *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas, políticas y estéticas*. Montevideo: Ediciones TUILSU-imagen, TUILSU/UdelaR, pp. 17-24.

Uruguay (2001). Ley N° 17.378. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República. Montevideo: Parlamento del Uruguay. Accesible en: <http://200.40.229.134/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=17378&Anchor>.

Uruguay (2008). Ley. N° 18.437. Ley General de Educación. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2009.

Uruguay (2014). Ley N° 19307, Ley de medios. Regulación de la prestación de servicios de radio, televisión y otros servicios de comunicación audiovisual.

REFLEXOS DAS REFORMAS DA DÉCADA DE 90 NA POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Eliana Bär

Samuel Alves dos Santos

Regina Maria de Souza

Universidade Estadual de Campinas

Introdução

O presente trabalho analisa as inter-relações entre as reformas do Estado implementadas a partir da década de 1990 e a implantação das políticas públicas para a educação bilíngue (Libras/Português) no Brasil, em especial no que se refere às proposições do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024. O reconhecimento da língua enquanto direito humano inalienável, atestada pela *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996), reitera que indivíduos - membros de uma comunidade linguística dada - se inscrevam e se valham da língua de sua comunidade em todos os contextos, inclusive na educação formal.

Do ponto de vista educacional, os estudos linguísticos das línguas de sinais, iniciados por Willian Stokoe (1960) no que concerne à Língua Americana de Sinais (ASL), incentivaram estudos, também linguísticos, em outras línguas. No Brasil, foram pioneiros os estudos de Lucinda Ferreira Brito na década de 1980, publicados na forma de livro em 1995. Em decorrência do reconhecimento acadêmico de que as línguas de sinais eram, de fato, línguas em modalidade visuogestual, estudos comparativos do desenvolvimento escolar, afetivo e cognitivo têm demonstrado um desenvolvimento geral mais satisfatório – tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo – de crianças surdas, filhas de pais surdos e sinalizantes, quando comparadas com crianças surdas filhas de pais ouvintes sem conhecimento da língua de sinais (SOUZA, 1998).

Do ponto de vista jurídico, como reflexo de forte ativismo e das pesquisas sobre a relação língua de sinais-sujeito surdo, o governo brasileiro editou leis importantes em relação aos direitos linguísticos das pessoas surdas. Dentre as legislações em vigor, destacam-se: o reconhecimento da Libras pela *Lei 10.436/2002* (BRASIL, 2002), regulamentada pelo *Decreto 5.626/2005* (BRASIL, 2005 a. Com essas peças jurídicas além de outras que as sucederam, reconhece-se o direito à opção dos surdos, ou de seus responsáveis, pela modalidade escolar em que se sintam acolhidos e em situação de igualdade linguística de aprendizagem em relação aos estudantes não surdos; o direito a professores bilíngues

qualificados; a obrigatoriedade da formação em Libras nas licenciaturas e nas ações que viabilizem a formação de professores para a educação bilíngue (BRASIL, 2005, 2009, 2014).

Apesar da oficialidade e dos marcos legais relacionados aos direitos das comunidades surdas, conforme citamos linhas acima, a implantação das políticas enfrenta resistências de diferentes âmbitos. No Brasil, dois pontos se inter-relacionam: i) as reformas estatais vinculadas ao Estado Mínimo, implantadas a partir da década de 1990, que reduziram drasticamente o financiamento da educação pública, aumentaram a centralização dos recursos e o regramento sobre os programas educacionais. Nesse âmbito, as políticas de educação inclusiva procuram abarcar as chamadas deficiências, de modo a responder ao conjunto de demandas organizadas pelas reformas neoliberais; ii) a vinculação da educação bilíngue à estrutura da educação especial, de forma a apagar a diferenças linguística e cultural, impõe aos surdos políticas educacionais estruturadas a partir da lógica da deficiência e as consequências educacionais a ela pertinentes.

Metodologia

O trabalho aqui exposto se organiza a partir de análise documental e bibliográfica. Em um primeiro momento, buscamos analisar o marco legal aprovado, nas últimas décadas, em torno do direito linguístico e educacional das pessoas surdas, evidenciando o processo sempre complexo de luta dos movimentos surdos em torno do direito à significação da sua língua e cultura. Na sequência, procuramos estabelecer as inter-relações entre a implantação (ou não) de tais políticas – à luz das reformas do Estado, postas em ação a partir da década de 1990 – e das políticas de educação inclusiva.

Resultados e Discussão

De acordo com o *Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender o ensino de LIBRAS e demais questões correlatas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)*,

a escolarização dos surdos pede, nesse contexto, imediata revisão de sua política de base, já que a atual política inclusivista reforça premissas que já sustentaram modalidades de escolarização que fracassaram no passado, dentre elas: a permanência de escolas especiais com seriação dupla – a realização de dois anos em cada série pelo aluno surdo – para o ensino primário ou fundamental; as escolas em português com classes de reforço no contraturno e, agora, como variante de práticas integracionistas, a proposta de classes de atendimento educacional especializado – AEE –, que guardam similaridade com as classes de reforço dos anos 80; o sistema de professor itinerante; a aprovação automática, entre outras ações. (SOUZA et al., 2016, p. 5)

A organização da educação de surdos no Brasil tem sido feita segundo critérios da educação especial. Nas últimas décadas, a área da educação especial passou a ser foco, em conjunto com a educação em geral, das políticas de reestruturação do Estado, implementadas a partir da década de 1990 e em ação na atualidade. Não nos parece uma coincidência que as principais convenções internacionais que lançaram base para a proposta inclusiva no Brasil tenham acontecido também nesta época: em 1990 foi realizada a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que contou com financiamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial (BM); os marcos daquela convenção iriam influenciar as definições da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), que, por sua vez, constituiu as bases para os programas de educação inclusiva.

A opção neoliberal sob o argumento da eficiência, de menor custo e maior acesso, ignorou as questões específicas no campo da educação especial, reduzindo ao acesso e à permanência nas salas de aula o direito das pessoas com deficiência à educação e negligenciando, contudo, suas especificidades educativas e o direito ao conhecimento segundo suas características. Desse modo, o Estado brasileiro, em lugar de tomar medidas políticas em favor das transformações de qualidade na educação, tem preferido optar por políticas de custo mínimo, que não impactem no orçamento em prol da educação (GÓES; LAPLANE, 2007).

A afirmação do parágrafo anterior é reiterada por um estudo publicado em 1998. De fato, no documento *A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*, Luiz Carlos Bresser Pereira analisou os aspectos básicos da reconstrução do Estado e a sua fundamentação prática e teórica a partir de uma lógica de controle econômico e social, como a delimitação e a abrangência institucional, a consequente redução do comprometimento e da interferência do Estado e o aumento de sua governança e governabilidade. De acordo com Bresser Pereira (1998, p. 60, grifo nosso), seriam quatro os componentes ou processos básicos da reforma do Estado dos anos 90:

(a) a delimitação das funções do Estado [...]; (b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário [...]; (c) **o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo** [...]; (d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo [...].

A Reforma do Estado, a partir dos anos 90, tornaria o Estado do século XXI um estado Social-Liberal: “Social porque protegerá os direitos sociais” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.18) – dentre eles a Educação – e Liberal, pelos esforços a serem postos em marcha

para torná-lo competitivo em nível internacional. Os serviços de educação deixam de ser exclusivos do Estado Social, e o financiamento dos programas e as transferências de recursos para as instituições públicas não estatais são uma realidade. A questão que se coloca se refere ao descompasso entre a demanda e a qualidade dos serviços e as garantias legalmente constituídas na *Constituição Federal* de 1988 (BRASIL, 1988), na *Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional* (LDB) em 1996 (BRASIL, 1996), no *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2014), dentre outras leis e documentos normativos.

As derivações do texto da reforma do Estado apresentada por Bresser Pereira anunciam a forma como seriam utilizados os recursos financeiros do Estado para a inclusão. Para exemplificar, antes da promulgação do *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014), o *Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade* (BRASIL, 2005b, p.10, grifo nosso) explicita os objetivos para a implementação da política inclusiva e a prioridade a ser dada às entidades federativas no repasse de verbas. Abaixo, destacamos o objetivo geral do programa inclusivo e as parcerias para sua implementação. Objetivo

a) Geral - Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e **apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros.**

b) Específicos - Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva. - Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

IV – DAS PARCERIAS a) **Os municípios-pólo deverão estabelecer relações de parceria com as suas respectivas secretarias estaduais de educação, para atuação conjunta no fortalecimento da política de educação inclusiva.**

Lendo o *Programa Educação Inclusiva* em seu todo, pareceu-nos que as secretarias de educação que entenderem a escolarização inclusiva como ocorrendo no mesmo *locus* terão prioridade no repasse de recursos para a implementação e a consolidação da política de educação inclusiva. Esta priorização se choca com o que está posto no PNE, meta 4, estratégia 4.7; nela estão claras as três modalidades de ensino para a pessoa surda: escola inclusiva com AEE (*Atendimento Educacional Especializado*), classes bilíngues em escolas polo e escolas bilíngues. Todavia, a escola inclusiva com AEE é uma das possibilidades que atualmente está sendo preferencial, por conta da política de repasse de verbas para os estados e os municípios. Primeiro porque se tem uma matrícula para a inclusão de surdos e ouvintes em uma mesma classe; segundo porque um repasse adicional se dá às secretarias que também oferecerem matrícula em classes de AEE. Ou seja, há repasses maiores para as secretarias de educação que adotarem a dupla matrícula, que é o mesmo que implementar a inclusão em uma mesma sala de aula: estudantes surdos com ouvintes.

Tanto o *Programa de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) como o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) – decreto este que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), define normas e estratégias destinadas à escolarização das pessoas com deficiência –, deixam clara a vinculação dos repasses de recursos do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica* (FUNDEB) para estados e municípios que priorizarem o atendimento dos estudantes com deficiências via AEE.

Nesse entendimento, as escolas e as classes bilíngues, que não estejam estruturadas por meio do AEE, ficam fora dos repasses financeiros. Além disso, o Decreto 7.611/2011 possibilita que o atendimento educacional especializado seja terceirizado via parcerias das secretarias de educação com instituições privadas – associações, instituições filantrópicas e comunitárias, etc. Tais normativas acabam por motivar estados e municípios a priorizar, no caso dos surdos, a escola inclusiva com AEE e a não incentivá-los à abertura ou à ampliação de escolas e classes bilíngues, apesar de o PNE de 2014 ter contemplado esta possibilidade por intermédio dessas mesmas escolas e classes, conforme trataremos a seguir.

O *Plano Nacional de Educação* (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014, no que tange à educação bilíngue (Libras/Português), estabelece como dever do Estado:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) **anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** [Meta 4, item 4.7]

Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. [Meta 4, item 4.13]

Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas [...]. [Meta 5, item 5.7]

Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos. [Meta 7, item 7.8] (BRASIL, 2014, grifo nosso)

Em 2014, embora a condição bilíngue de grande parcela da população surda tenha sido reconhecida, ainda se notavam os efeitos de uma longa inserção clínica no campo da educação de surdos. De fato, a educação bilíngue para surdos se manteve, no PNE, vinculada

à Educação Especial, não sendo reconhecida como modalidade regular de educação bilíngue similar àquelas escolas que ensinam em línguas estrangeiras de prestígio (inglês, alemão, espanhol, entre outras) em solo brasileiro.

Em resumo, a estratégia 4.7 do PNE demonstra o reconhecimento, pelo Estado, da singularidade linguística da pessoa surda e confere ao estudante surdo ou a seus responsáveis o direito de eleger uma dentre três modalidades de escola: escola bilíngue de surdos; classes bilíngues em escolas não bilíngues (em português); escolas inclusivas com *Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2014). Todavia, esse reconhecimento aparente se submete às normativas da Educação Especial que, como base, prioriza as escolas inclusivas com AEE. Dessa forma, o Estado reconhece o direito, mas acaba por estimular a prática de “inclusão” em que a língua portuguesa é a língua de prestígio e a Libras uma espécie de língua instrumental para o acesso ao conteúdo escolar.

Outro obstáculo é a não destinação de recursos suficientes para a formação inicial de educadores bilíngues: o direito à opção pela modalidade bilíngue de ensino, garantido constitucionalmente no caso dos surdos (BRASIL, 2009), só pode ocorrer, se houver nas escolas professores bilíngues. Porém, há falta desses profissionais no mercado o que leva à precarização das práticas escolares para os estudantes surdos, posto que acabam sendo contratados para eles educadores com conhecimento básico em Libras.

Dessa forma, se mantém o embate histórico em dois planos discursivos: o primeiro, que compreende a educação de surdos como uma das frentes da educação especial inclusiva, e o segundo, vinculado aos movimentos sociais surdos que defendem a ruptura com a lógica que reduz as diferenças surdas a uma única visão: a da deficiência.

Sobre as coalizões em torno da aprovação das propostas acerca da educação de surdos no PNE, Campello e Rezende (2014, p. 73, grifo nosso) evidenciam que a aprovação do texto oficial dessa proposta se vincula, de forma direta, às lutas impetradas pelos movimentos surdos no sentido da manutenção das escolas específicas para surdos. Tais lutas, segundo as autoras,

[...] remetem a uma **constante vigília** no sentido de manter o uso da língua de sinais como um direito de fato: a história em defesa das nossas escolas específicas vem de tempos longínquos. A língua de sinais e a cultura surda, em sua imensidão, compartilhada entre os pares surdos, travou-se em períodos de proibição do uso da nossa própria língua [...] sempre entremeadas de muitas lutas pela sobrevivência da nossa língua de sinais e pela **qualidade da nossa educação**.

No que tange especificamente aos debates em torno das bases propositivas que comporiam a proposta do PNE, em discussão na *Conferência Nacional de Educação*

(CONAE) em 2010, ressalta-se o não acolhimento das propostas organizadas pelos movimentos surdos para a manutenção das escolas específicas de educação bilíngue.

Ao longo de 2010 e 2011 foi organizada uma série de eventos, protestos e articulações políticas, de modo a inserir o movimento surdo no plano discursivo do PNE. Tais feitos possibilitaram a inclusão, no texto final do relatório do PNE (BRASIL, 2014), das reivindicações por educação bilíngue que haviam sido desconsideradas na proposta final da CONAE em 2010 (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

No momento político atual, nota-se a atualidade da tese de Bresser Pereira: as conquistas dos movimentos sociais são acolhidas pelo Estado em forma de leis, mas a execução do que ali está não se cumpre, porque as entidades federativas aproveitam ao máximo os recursos recebidos, porém nem sempre em prol daqueles que dão vida à escola. O recuo do governo, aliado ao aproveitamento máximo de dividendos, torna a participação das instituições não estatais decisiva para a consagração da política de inclusão: todos, menos os surdos, ganham mais com a inclusão com AEE.

No contexto da reforma do Estado em curso desde os anos 90, a administração pública gerencial, que vem sendo chamada de “nova administração pública”, endossa a marca da descentralização e da transferência dos serviços sociais para o setor público não estatal. Entretanto, a promessa da equidade, da qualidade e da eficiência dos serviços mais se aproxima de uma ideia romântica e idealista do que investida de legitimidade pública e social.

Conclusões

De acordo com Filordi (2016, p. 8), “durante muito tempo, e com uma persistência ainda tenaz, as experiências históricas reservaram o espaço da invisibilidade, da marginalização regrada ou da visibilidade controlada aos Surdos”. Passadas várias décadas desde o reconhecimento linguístico das línguas de sinais e dos direitos linguísticos e culturais dos surdos, no Brasil e em grande parcela do mundo, permanecemos distantes “da efetivação de uma consciência social capaz de compreender e de aceitar o gestual próprio do Surdo e o seu lugar de auto-realização plena de seu modo de existir”.

A garantia dos Direitos Humanos para a pessoa surda – “seu direito de falar, de se comunicar, de forjar sentidos, de criar em sociedade, de produzir cultura e de ser sujeito de ação longe dos subsolos sociais, e ainda com a sua própria Língua” (FILORDI, 2016, p.) – se consolida com a consciência e o engajamento republicano e democrático da sociedade representada pelas diversas instituições e setores que a compõem. Mas o desvelamento dos entraves desse processo dependerá das inúmeras iniciativas públicas – e da sociedade

civil –, de modo a discutir e debater a problemática que envolve a consolidação de um projeto de sociedade que vence no dia a dia o atraso cultural individualizante. Temos visto, contudo, que a implementação e a implantação de programas que garantam o direito legal de escolarização dos surdos acabam por se emperrar em uma política de transferência de recursos, mais pautada nos interesses econômicos dos órgãos federativos do que nos interesses das comunidades surdas. Isso pode evidenciar o tributo que a gestão de recursos ainda paga a um ideário político de manutenção dos aparatos culturais dominantes.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 05 out. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 out. 1996.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 24 abr. 2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 2005a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, documento orientador*. Brasília: DF, 2005b.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Diário Oficial da União*. Brasília, 26 ago. 2009.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial da União*. Brasília, 18, nov. 2011.

_____. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra*. Brasília, 26 jun. 2014.

BRESSER PEREIRA, L. C. *A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. 58 p. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1998. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, v. 1).

BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAMPOLLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a

história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-92, 2014.

FILORDI, A. F. Educação bilíngue de surdos: é preciso combater o complexo de Benjy. In: LINS, H. A. de M.; SOUZA, R. M. de; NASCIMENTO, L. C. R. (Org.). *Plano Nacional de Educação e as políticas locais para a implantação da educação bilíngue para surdos*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2016. Ebook disponível em: <https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>. Acesso em: 10/maio/2017.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta?* Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R.M ; ROCHA, D.S. ; PRODÓCIMO, E. ; AYOUB, E. ; OLIVEIRA, G.S. ; OLIANI, G. ; LINS, H.A.M. ; SILVA, I.R. ; NASCIMENTO, L.C.R. ; COUDRY, M.I.H. ; AGRELLA, R.P. Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de Libras e demais questões correlatas. In: LINS, H. A. de M.; SOUZA, R. M. de; NASCIMENTO, L. C. R. (Org.). *Plano Nacional de Educação e as políticas locais para a implantação da educação bilíngue para surdos*. Campinas: UNICAMP, 2016. Ebook disponível em: <https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>. Acesso em: 10 maio 2017.

STOKOE, W. (1960). *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, 1978.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994.

CONSIDERACIONES SOBRE LA LEY DE MEDIOS Y LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL PARA SORDOS

Marcela Tancredi

Universidad de la República

Introducción

El tema de este trabajo surge al considerar las implicancias de una nueva ley en el Uruguay y su próxima reglamentación que tiene relación con la lengua de señas uruguaya (LSU) y la comunidad sorda. La ley N° 19307, Ley de medios. Regulación de la prestación de servicios de radio, televisión y otros servicios de comunicación audiovisual, fue aprobada el 29/12/2014 y luego de un largo proceso de estudio de inconstitucionalidades estaría próxima su reglamentación. En esta se hace referencia a que la programación ofrecida por los servicios de comunicación audiovisual deben contar con sistemas de subtítulo, lengua de señas y audiodescripción. Esta ley se suma a las leyes, proyectos y documentos de índole educativo ya existentes en el Uruguay que tienen relación con la lengua de señas uruguaya y la comunidad sorda.

Varios son los artículos que dan cuenta de la legislación existente en Uruguay en torno a la comunidad sorda y la LSU, Fojo 2011, Massone y Fojo 2011, Peluso 2009, Peluso 2010, Peluso 2016. Cronológicamente el primer documento oficial en el cual aparece la lengua de señas y la comunidad sorda es en la “Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo”, aprobada en el año 1987 por el Consejo de Educación Primaria. Este documento es el primer documento oficial que pone atención a la lengua de señas uruguaya (LSU) y a la comunidad sorda como hablantes de la misma.

En el año 2001 se aprueba una Ley parlamentaria, la Ley N° 17378 en la que se reconoce a la LSU como la lengua natural de la comunidad sorda. Esta ley es muy relevante pues en los documentos jurídicos del Uruguay no existía ninguna ley que promulgara a ninguna lengua como lengua oficial. En ningún documento jurídico se promulga que la lengua oficial del país es el español, sin embargo se reconoce la lengua de señas. A partir de esta ley se promueve la Ley N° 17535 que introduce modificaciones en el Código Civil. En éste los sordos eran considerados jurídicamente incapaces si no podían hacerse entender a través del español oral o escrito. Con el reconocimiento de la LSU como lengua natural, los sordos pueden comunicarse también en lengua de señas para hacerse entender. Esto además trae aparejado la necesidad de incorporar intérpretes en el ámbito judicial.

La Ley General de Educación Ley N° 18.437 del año 2008 oficializa a través de una ley la introducción de la LSU en la educación. En la misma se determina la existencia de más de una lengua materna en el territorio uruguayo, la LSU, el español del Uruguay y el portugués del Uruguay. La nueva ley de medios daría el soporte legal para completar la inclusión de la LSU en los ámbitos fundamentales de la vida del país, la educación, el ámbito legal y ahora la comunicación y la información. Si bien todas estas leyes y resoluciones son y han sido de importancia para la vida de la comunidad sorda, vemos que en ellas se sigue considerando a la misma y a su lengua de forma ambigua, por momentos se la considera como una comunidad lingüística que habla una lengua particular diferente a la de la mayoría pero con el mismo status y como tal tiene derechos y en otros casos se considera a los sordos dentro del grupo de discapacitados a los que hay que garantizarles derechos por su condición de tales desde un punto de vista paternalista.

Históricamente dentro de los estudios sordos la sordera fue caracterizada desde dos puntos de vista, desde una visión clínica y desde una visión socio antropológica. La primera toma a los sordos como deficientes, poniendo la atención en la falta, personas que no escuchan. Esta concepción coloca a los sordos dentro del grupo heterogéneo de discapacitados y apoya años de historia de educación oralista. El objetivo de las personas que apoyan esta concepción del sordo es devolverlos al grupo de “personas normales” utilizando tecnologías protésicas (audífonos e implantes cocleares) y enseñándoles a hablar la lengua oral mayoritaria. En contraposición se encuentra la concepción socio antropológica que define a los sordos como personas hablantes de lengua de señas. La falta de audición deja de tener relevancia para pasar a ser importante que los sordos conforman una comunidad lingüística en la cual lo que los identifica es ser hablantes de lengua de señas. Por otra parte el uso de una lengua diferente que marca su identidad, genera a su vez su propia cultura, la cultura sorda.

Todos los documentos que hemos nombrado, sin duda le dan visibilidad y empoderamiento a la comunidad sorda pero también los enfrenta a esa ambigüedad de auto considerarse comunidad lingüística o discapacitados. Por un lado ellos consideran miembro de su comunidad a personas hablantes de lengua de señas, para ellos un sordo es un hablante de lengua de señas y no una persona que no oye pero a su vez son receptores de políticas sociales que los definen como discapacitados. Los sordos pueden ser beneficiarios por ejemplo de pensiones de ayuda del gobierno, de beneficio de libre tránsito en el transporte público y de cupos en los empleos públicos participando en los concursos para discapacitados.

En los documentos jurídicos el concepto de persona con discapacidad está definido por la Ley N° 18651 del año 2010 que tiene su antecedente en la Ley N° 16095 de 1989 en la cual lo único que cambia con respecto a la primera es el nombre, en la primera ley se denominaba discapacitado en lugar de persona con discapacidad. Esta ley en su artículo 1 y 2 define a la persona con discapacidad y al decir de Peluso (2016), es sumamente discriminatoria.

De acuerdo a estas últimas consideraciones la Ley de medios también trata a los sordos en el marco de los discapacitados que deben ser ayudados para poder ejercer sus derechos. Los artículos que hablan de la inclusión de la lengua de señas en la programación audiovisual están dentro de un capítulo destinado a los derechos de las personas con discapacidad.

CAPÍTULO III DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Artículo 35 (Derecho a la accesibilidad a los servicios de comunicación audiovisual).- Las personas con discapacidad, para poder ejercer su derecho a la libertad de expresión y de información en igualdad de oportunidades que las demás personas, tienen derecho a la accesibilidad a los servicios de comunicación audiovisual.

Artículo 36 (Accesibilidad de personas con discapacidad auditiva y visual).- Los servicios de televisión abierta, los servicios de televisión para abonados en sus señales propias, y las señales de televisión establecidas en Uruguay que sean distribuidas por servicios para abonados, deberán brindar parte de su programación acompañada de sistemas de subtítulo, lengua de señas o audiodescripción, en especial los contenidos de interés general como informativos, educativos, culturales y acontecimientos relevantes. El Poder Ejecutivo, asesorado por el Consejo de Comunicación Audiovisual, fijará la aplicación progresiva y los mínimos de calidad y cobertura exigibles para el cumplimiento de estas obligaciones.

Artículo 37 (Estímulo a la accesibilidad audiovisual).- El Poder Ejecutivo facilitará y promoverá el desarrollo de tecnologías apropiadas, la producción de contenidos nacionales, la formación de profesionales y la investigación en accesibilidad audiovisual para apoyar el cumplimiento de estas obligaciones y asegurar el efectivo ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad auditiva y visual.

Podríamos decir que si bien las distintas leyes y documentos oficiales a los que hemos hecho referencia habilitaron una mayor visibilidad de la LSU y la comunidad sorda; comenzó a haber intérpretes de LSU en la edición central del informativo del canal de televisión pública, hubo presencia de intérpretes en algunas comunicaciones oficiales y actos de diferentes partidos políticos, etc.; la visión del sordo y su lengua sigue siendo ambigua.

La LSU Se ha utilizado en la educación, por lo menos al comienzo, como herramienta educativa y ahora como forma de vehicular la comunicación y la información. De hecho se pone en el mismo nivel en esta ley el uso de subtítulos o de lengua de señas cuando los sordos, dado que comunidad lingüística, tienen derecho a recibir información en su lengua a través de intérpretes de LSU.

Traducción audiovisual: subtulado

De todas formas que esta ley se apruebe, se reglamente y comience a aplicarse en nuestro país, aun con las carencias a las que hacíamos referencia, es sin duda importante para la comunidad sorda uruguaya y su acceso a la información. Por ello es que creemos importante abordar este tema para lograr que la implementación de la misma se base en concepciones teóricas y metodológicas adecuadas.

Nos centraremos en el subtulado, considerando que la sola existencia de la normativa jurídica que lo imponga no garantiza que el mismo asegure la accesibilidad de los sordos a los contenidos audiovisuales. El primer concepto que debemos manejar es que este subtulado debe contar con adaptaciones lingüístico/culturales para sordos.

El subtulado es una técnica audiovisual que consiste en la superimpresión o la aparición opcional de los diálogos en forma escrita de un programa audiovisual. Pueden ser producto de una traducción entre dos lenguas lo que sería un subtulado interlingüístico, donde la audiencia meta son personas no hablantes del idioma del texto original o intralingüístico en que existe una transferencia del lenguaje entre distintas modalidades de un mismo idioma, de la oral a la escrita. Este último caso es el que está destinado para sordos.

Díaz Cintas (2006) plantea que el subtulado es,

una práctica socio-lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, aunque no siempre, un texto escrito que pretende dar cuenta de:

- los diálogos de los actores o personas que hablan en el programa audiovisual;
- la información suprasegmental que acompaña la entrega de ciertos diálogos o monólogos: entonación, acentos, ritmo, prosodia, etc.;
- los efectos sonoros que se escuchan en la pista sonora;
- aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía y están en otros idiomas: cartas, pintadas, leyendas, pantallas de ordenador, pancartas, etc.;
- otros elementos discursivos transmitidos a través de la pista sonora, como las canciones y la música. (Díaz Cintas, J, 2006, p. 6).

El subtulado es considerado parte integrante de las prácticas de traducción y específicamente de lo que denominaremos traducción audiovisual. En la traducción audiovisual el texto a traducir es un texto audiovisual que tiene diferencias con los textos que tenemos en una traducción tradicional.

Texto audiovisual

La definición de texto audiovisual no se puede englobar dentro de la definición típica de texto, tiene características especiales. Una de las diferencias entre un texto tradicional y un texto audiovisual es el canal de percepción, el texto audiovisual se percibe tanto por la vista como por el oído. Otra diferencia es la existencia de elementos verbales y no verbales y la necesaria sincronización entre ellos. El discurso verbal es complementario al discurso no verbal o visual, por lo que la traducción de ese discurso verbal también debe ser complementaria y homogénea al discurso visual. El discurso verbal se debe acoplar al visual ya que el traductor puede cambiar el mensaje verbal pero no el visual (Chaume, 1994).

En un texto audiovisual nos encontramos con el llamado contexto al cual debemos prestar atención especialmente en los subtítulos para sordos. En el subtítulo para sordos (SPS) debemos representar todo lo que en el texto o contexto sea percibido por el oído y sea relevante en el significado, eso debe aparecer en el texto meta, o sea en el subtítulo terminado (Tancredi, 2013). Estas características condicionan al traductor a la hora de enfrentarse a una traducción de este tipo de textos (Sokoli, 2005). Debemos representar todo en el subtítulo y además tendremos limitaciones de tiempo y de espacio.

De acuerdo a estas definiciones de texto audiovisual el traductor necesita un análisis más exhaustivo de todos los códigos que lo conforman. El traductor audiovisual debe tener en cuenta el contexto y no solo las interacciones lingüísticas; antes de traducir cualquier texto audiovisual, se debe realizar una descomposición del mismo para ver el papel de cada código. El proceso de traducción tendría tres partes: segmentación del texto, tomando como unidad de análisis la secuencia; descomposición de los códigos de cada secuencia para ver como aparecen articulados los signos y su funcionamiento; y por último la recomposición o montaje del texto realizando una lectura semiótica para conocer cómo y por qué funciona el texto con el fin de evitar alteraciones e incoherencias. El subtitulador tendría que tomar en cuenta varios tipos de códigos: códigos lingüísticos; códigos corporales; códigos de puesta en escena; códigos musicales y códigos técnicos (Segovia, 2005). Además deberá realizar un cambio de modalidad, un cambio del código oral al código escrito.

Los subtítulos de un texto audiovisual deben dar cuenta de todo lo que aparece en el mismo y a su vez estar sincronizados con la imagen y los diálogos pero también deben estar el tiempo suficiente para que el espectador pueda leerlos y a su vez lo menos posible para que el espectador pueda ver la acción que transcurre en las imágenes. O sea que esa traducción tendrá condicionantes que una traducción tradicional no tiene. Debe respetar

la sincronización con la imagen, en lo que refiere al momento del habla y deben poder ser leídos por el público. En este sentido es muy importante tener claro cuáles son los tiempos de lectura de ese público objetivo. Tenemos que tener en cuenta que un texto oral “se dice” a una velocidad mayor de lo que el espectador puede leer el subtítulo, por lo que deberemos realizar lo que se llama reducciones. Para ello deberemos utilizar diferentes estrategias.

En la oralidad, en general, y especialmente cuando nos referimos a diálogos, aparecen un alto número de redundancias. Esto nos permitiría realizar las reducciones necesarias para cumplir con las limitaciones de tiempo y espacio que tendremos en la confección del subtítulo, pues encontramos que no es necesario escribir todos los elementos del original para transmitir el mensaje. Las técnicas de reducción ya han sido analizadas en múltiples trabajos. Díaz Cintas citado por Cabo (2008) sostiene que la reducción no es una debilidad de los subtítulos sino que es algo que los define. Estas técnicas de reducción podemos dividir las en dos, la reducción parcial, que implica la utilización de técnicas de condensación o concisión y la reducción total que incluye técnicas de eliminación, omisión o supresión.

El equipo de traducción permanentemente se ve enfrentado a resolver cuál de estas técnicas utilizar de acuerdo al tiempo y espacio que se disponga. Lo fundamental es lograr mantener la calidad de los subtítulos cumpliendo su objetivo funcional o sea que el espectador reciba la información necesaria y relevante para poder seguir la trama del producto audiovisual.

Esto no siempre implica que se mantenga la literalidad del texto oral. En este sentido tenemos que tener en cuenta la percepción del espectador. Por ejemplo en España existe una norma de calidad sobre los subtítulos para sordos en cuya elaboración participó la comunidad sorda. Ellos plantearon la necesidad de respetar la literalidad de lo dicho en español.

Otro aspecto a tener en cuenta en un producto audiovisual, es que en general el texto oral en realidad no es un texto totalmente natural y espontáneo. Chaume (2001), habla de “oralidad prefabricada” en los productos audiovisuales. Es aquella que es elaborada, que no es del todo igual al lenguaje oral espontáneo pues el discurso oral de los personajes es el recitado de un guión previamente escrito. Los rasgos característicos de ese discurso se encuentran en la intersección entre los discursos orales espontáneos y lo políticamente correcto de acuerdo a la normativa lingüística y a las estrategias de política lingüística de cada época y cada sociedad. Este tipo de texto, de oralidad prefabricada, puede limitarnos las posibilidades de encontrar las reducciones que nos ofrece un texto oral totalmente espontáneo el que, como ya dijimos, se encuentra lleno de redundancias, preguntas retóricas y otros aspectos típicos de la oralidad.

Otro de los aspectos que tenemos que tener en cuenta cuando se trata de SPS es que muchas veces es necesario identificar a los personajes. En la norma española la cual fue tomada como ejemplo para elaborar la norma UNIT en Uruguay, hace referencia a la utilización de colores en los subtítulos para la identificación de los mismos. De hecho nosotros en la TUILSU, cuando subtitulamos producciones propias, hemos utilizado este procedimiento.

Aspectos a considerar en los subtítulos para sordos

Si bien el Uruguay ha construido en las últimas épocas un marco jurídico y legal que ha permitido a la comunidad sorda y a la LSU acceder a nuevos ámbitos de participación social, lo ha hecho, como ya hemos dicho, en alguno de estos casos desde el marco de la discapacidad. La ley de medios es un claro ejemplo de esto. Esto condiciona a que las tecnologías o las técnicas empleadas, por ejemplo el subtitulado, no pongan el foco en la comunidad lingüística que conforman los sordos y en las implicancias que eso conlleva. Habilitar legalmente el acceso a los textos de los medios de comunicación no va a garantizar el acceso real a los mismos. Para ello es necesario tener en cuenta a nivel técnico y traductológico los aspectos particulares culturales y lingüísticos de la comunidad sorda. Ante esto si bien hay normas, tanto de organismos reguladores como la UNIT, como de empresas dedicadas a la subtitulación, no hay investigaciones específicas en Uruguay que avalen científicamente los niveles de accesibilidad y comprensión del texto audiovisual en su totalidad por parte de la comunidad sorda. Tanto del texto audiovisual como texto unitario, ni del texto final de la traducción audiovisual, o sea el subtítulo. Por esto se hace necesario la realización de investigaciones que cuantifiquen la accesibilidad real tomando como variable de comprensión los niveles técnicos, formato del subtitulado, sincronización, tiempo de exposición etc. y el nivel traductológico, criterios de traducción que permitan identificar el mayor índice de aprehensión textual. Las variables a analizar a nivel traductológico serían, sinonimidad léxica, estructura sintáctica como desestructuración de subordinación, adecuaciones sintácticas, elisión y omisión de elementos contextuales, etc.

A modo de conclusión como hemos dicho, el Uruguay ha hecho aportes significativos en la órbita de las políticas lingüísticas de inclusión de la comunidad sorda y en cuanto a los derechos de los sordos. Si bien eso es un hecho, es necesario atender los medios y las formas por las cuales se habilita esa accesibilidad. No basta con el reconocimiento político sino que el mismo tiene que conllevar medidas y acciones que se adecúen a la comunidad sorda como comunidad minoritaria. Dentro de esas adecuaciones necesarias es que se enmarca cualquier tipo de traducción textual destinada a los sordos.

Referencias

- CABO, M. (2008). *Estudio de las estrategias de reducción en el subtítulo en español para sordos de Scoop (Woody Allen, 2006)*. Tesina del Master de Traducción Audiovisual, Universidad Autónoma de Barcelona. Accesible en: <http://www.maribelcabo.com>.
- CHAUME, F. (1994). El canal de comunicación en la traducción audiovisual. En: EGUILUZ, F., MERINO, R., OLSEN V. y E. PAJARES (Eds.), *Transvases culturales: literatura, cine, traducción*. Universidad del país vasco, Facultad de Filología, pp. 139-147.
- CHAUME, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En: AGOST, R. y F. CHAUME (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 77-88.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (1987) Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo, Montevideo: Consejo Nacional de Educación.
- DIAZ CINTAS, J. (2006). Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor. Página web del *Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESyA)*. Accesible en: https://www.cesya.es/files/documentos/informe_formacion.pdf.
- FOJO, A. (2011). Aportes al estudio del proceso de estandarización de la lengua de señas uruguaya, *Revista digital de políticas lingüísticas*, 3(3), pp. 138-158.
- MASSONE, M.I. Y A. FOJO (2011). Problemática de la estandarización en las lenguas de señas del Río de la Plata. En: *Cultura Sorda*. Accesible en: <http://www.cultura-sorda.org/problematica-de-la-estandarizacion-en-las-lenguas-de-senas-del-rio-de-la-plata/>.
- PELUSO, L. (2009). Ley de reconocimiento de la LSU: ¿política lingüística u ortopedia? En: *IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Santa María.
- PELUSO, L. (2010). Políticas lingüísticas y reconocimiento de la LSU: tres ejes de acción. *Revista digital de políticas lingüísticas*, 2(2), pp. 40-60.
- PELUSO, L. (2016). La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. *ReVEL*, 14(26), pp. 120-146.
- SEGOVIA, R. (2005) Semiótica textual y traducción audiovisual. En: ZABALBEASCOA, P., TERRAN, L., SANTAMARIA, G. Y F. CHUAME (Eds.), *La Traducción Audiovisual: Investigación, Enseñanza Y Profesión*. Granada: Editorial Comares, pp. 177-185.
- SOKOLI, S. (2005). Temas de investigación en traducción audiovisual: La definición del texto audiovisual. En: ZABALBEASCOA, P., TERRAN, L., SANTAMARIA, G. y F. CHUAME (Eds.), *La Traducción Audiovisual: Investigación, Enseñanza y Profesión*. Granada: Editorial Comares, pp. 177-185.
- TANCREDI, M. (2013). El subtítulo para sordos, tarea del intérprete de Lengua de Señas. Trabajo presentado en el *III Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lenguas de Señas*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos (inédito).

URUGUAY (1989). Ley No. 16.095. Establécese un sistema de protección integral a personas con discapacidad. Parlamento del Uruguay. Accesible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6526183.htm>.

URUGUAY (2001). Ley N° 17. 378. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la Republica. Montevideo: Parlamento del Uruguay. Accesible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2423662.htm>.

URUGUAY (2002). Ley N° 17. 535. Personas sujetas a curaduría general. Montevideo: Parlamento del Uruguay. Accesible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1904023.htm>.

URUGUAY (2008). Ley. N° 18.437. Ley General de Educación. Montevideo: Parlamento del Uruguay. Accesible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1173898.htm>.

URUGUAY (2010). Ley N° 18.651 Protección integral de personas con discapacidad. Montevideo: Parlamento del Uruguay. Accesible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6794996.htm>.

URUGUAY (2014). Ley N° 19.307 Ley de medios. Regulación de la prestación de servicios de radio, televisión y otros servicios de comunicación audiovisual, Montevideo: IMPO Accesible en : <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19307-2014>.

**ATIVIDADES COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS
PARA ESTRANGEIROS DA UFRGS**

Gabriela da Silva Bulla

Everton Vargas da Costa (Harvard University)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1. Introdução

Neste trabalho, refletimos sobre a realização de atividades colaborativas em eventos de formação de professores no contexto do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Programa, além de promover a internacionalização da universidade através da promoção de intercâmbios acadêmicos e do ensino de português como língua adicional (PLA), visa centralmente a formar professores de PLA, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação.¹ Através da exploração de atividades colaborativas realizadas em diferentes instâncias de formação de professores do PPE, discutimos a relevância dos momentos de compartilhamento de experiências como modo de colaboração para a formação de professores.

Os dados analisados qualitativamente neste trabalho foram gerados durante duas pesquisas realizadas no PPE: uma pesquisa-ação realizada durante a primeira edição do Curso

¹ O PPE foi criado em dezembro de 1993, pela Profa. Dra. Margarete Schlatter, como um programa de extensão do Instituto de Letras (IL) da UFRGS, embora a atuação do IL com PLA tenha iniciado em 1989 através de ações de extensão de menor escala e duração. O PPE tem como objetivos principais promover a formação continuada de professores de PLA, contribuir para a expansão e o aprimoramento do ensino de PLA e da pesquisa na área, e contribuir para a internacionalização da UFRGS. O Programa oferece cursos presenciais e a distância de PLA, literatura e cultura brasileira para a comunidade acadêmica da UFRGS e comunidade em geral; produz materiais didáticos; oferece cursos de formação de professores de PLA em níveis de extensão, graduação e pós-graduação; oferece estágio supervisionado de graduação em Língua Portuguesa; é um centro aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); produz e aplica provas de proficiência de leitura em PLA (desenhada para alunos surdos de Programas de Pós-Graduação da UFRGS); promove intercâmbios entre professores e alunos da área de PLA da UFRGS com universidades e outras instituições que tenham PLA como área de ensino e pesquisa; e desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada em nível de graduação e pós-graduação, focalizando ensino (presencial e a distância), avaliação e aprendizagem de PLA.

Atualmente, o PPE é coordenado por três professoras do quadro docente do IL (coordenadora geral: Profa. Dra. Gabriela Bulla; coordenadora adjunta: Profa. Dra. Margarete Schlatter; coordenadora da aplicação do Celpe-Bras: Profa. Dra. Juliana Schoffen). Atuam como professores-bolsistas por semestre de 20 a 30 alunos de graduação, mestrado e doutorado em Letras e áreas afins da UFRGS. As bolsas de graduandos são de 10, 15 ou 20 horas semanais, e as bolsas de pós-graduandos variam de acordo com o número de horas de trabalho combinadas.

de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI-Português/UFRGS), um curso *online* de PLA oferecido pelo PPE a futuros intercambistas falantes de espanhol que estudarão na UFRGS no semestre seguinte à realização do curso (Bulla, 2014)²; e uma pesquisa etnográfica que acompanhou diferentes instâncias e modalidades de formação (seminários, tutorias, docência compartilhada e sala dos professores) do curso presencial do PPE durante o ano de 2015 (Costa, em preparação). Bulla (2014) analisa relações entre o *design* do CEPI e as atividades realizadas durante o curso, destacando modos locais de atualização dos conceitos de colaboração e gênero do discurso nas práticas pedagógicas; o dado aqui analisado ocorreu em um fórum para integração dos professores dos CEPI da UFRGS, Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e Universidade Nacional de Entre Rios (UNER). Costa (em preparação) utiliza o conceito de eventos de formação (Costa, 2013) para mapear momentos propícios para aprender a ensinar dos quais os professores do PPE participam em colaboração com os colegas; no caso do dado analisado aqui, em um encontro não programado entre duas professoras-bolsistas na sala dos professores.

Começamos explicitando alguns conceitos-chave que orientam nossa reflexão; em seguida, detalhamos como a formação de professores é concebida e desenhada no PPE. Passamos, então, à análise de um dado de interação *online* e um dado de interação presencial que nos permitem refletir sobre como a colaboração é planejada e implementada para a formação de professores. Este trabalho destaca a relevância de políticas de formação de professores que privilegiam atividades colaborativas.

2. Colaboração e formação de professores

Neste trabalho, partimos da premissa de que práticas colaborativas podem ser promotoras da formação docente. Colaboração é aqui entendida, conforme Bulla (2007;

² O CEPI foi criado pela UFRGS, Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e Universidade Nacional de Entre Rios (UNER), com o apoio do Ministério de Educação da Argentina. O CEPI é um curso a distância, com mediação, destinado a estudantes estrangeiros que fazem intercâmbio acadêmico. O curso tem como objetivo promover a educação linguística em espanhol e português e iniciar a experiência de intercâmbio, familiarizando o participante com o uso da língua no contexto universitário de destino. Participaram da criação e do desenho do curso original de espanhol e de português: Margarita Hraste (coordenação do projeto), Margarete Schlatter (coordenação CEPI-Português/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric e Viviana Sappia (coordenação CEPI-Espanhol/UNC), Gabriela da Silva Bulla (coordenação materiais didáticos CEPI-Português/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordenação materiais didáticos CEPI-Espanhol/UNC), María Laura Rodriguez (secretária do projeto). São autores dos materiais didáticos CEPI-Português: Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Hebe Gargiulo, Cristina Uflacker, Fernanda Lemos, Graziela Andrighetti, Isadora F. Gräbin, Letícia Soares Bortolini, Letícia Grubert dos Santos, Michele Saraiva Carilo, Natalia Lafuente, Camila Dilli Nunes, José Peixoto Coelho de Souza, Arildo Leal Aguiar; e autoras dos materiais didáticos CEPI-Espanhol: Hebe Gargiulo, Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Susana Becker. Fizeram parte da equipe de técnicos em informática, webdesigners e/ou EAD: Guadalupe Moreira, Jerônimo Visñovezky, Izadora Netz Siczkowski, Maximiliano Franco, e Paola Roldan.

2014), como um modo de participação em atividades coletivas, o qual envolve organização mútua para a realização (e, às vezes, construção) de propósitos compartilhados; negociação da responsabilidade compartilhada (incluindo ou não divisão em frentes de trabalho); resolução coletiva de problemas (frutos de discordâncias, dúvidas, divergências, por exemplo); manutenção da solidariedade social entre os participantes de modo a evitar desafiliações e rupturas; pedidos e ofertas de ajuda; orientação dos participantes para a indispensabilidade da participação de cada um, reconhecendo a todos o direito e o dever de fazer parte ativamente das tomadas de decisões e das produções sendo feitas. Na formação de professores, a elaboração conjunta de materiais didáticos, por exemplo, pode ser uma atividade colaborativa que contribui para a ampliação de repertórios de práticas pedagógicas dos professores em termos de planejamento de aulas e implementação de construtos teóricos em tarefas.

Para Zeichner (2010), as ações de formação colaborativa, envolvendo professores mais ou menos experientes, beneficia as iniciativas de indução ao trabalho docente. A formação pela indução à prática profissional envolve trabalhos de mentoria, como o projeto descrito por Korhonen *et al* (2017), desenvolvido na Finlândia, em que professores do último ano de formação inicial e professores com anos de experiência em escolas cooperam mutuamente, reunidos em seminários de discussão de pesquisas recentes na área de concentração dos participantes. Ao contrário de um modelo de transferência de conhecimentos do mais experiente para o menos experiente, trata-se de uma combinação de formação inicial e continuada, em que os mais experientes podem discutir textos atuais com estudantes prestes a se formarem, constituindo uma espécie de mentoria em dois sentidos. Exemplos como esse desestabilizam noções fixas de formação inicial e continuada, já que todos podem aprender com a oportunidade de discutir as questões que lhes sejam relevantes em grupos híbridos de profissionais de educação. No desenho de tais iniciativas, prevalece a perspectiva colaborativa de formação de professores sobre a perspectiva individualizada.

A perspectiva individualizada na formação de professores envolve iniciativas de capacitação que veem o educador como um profissional autônomo, responsável pela construção da própria profissão. Normalmente centra-se na atualização das práticas pedagógicas e em mudanças nas políticas educacionais. Assim, é vista como meio de suprir, através da formação continuada, os déficits da formação inicial dos professores. Por sua vez, a perspectiva colaborativa de formação de professores centra-se em atividades como grupos de estudos, produção coletiva de materiais didáticos, elaboração de projetos pedagógicos, entre outros. Uma estratégia muito utilizada nas instituições que adotam essa perspectiva

é o estudo sistemático de questões que emergem da prática dos professores, que passam a constituir temas de cursos de formação. Nesse modelo, assume-se, de um lado, que os professores são afetados pelo contexto de trabalho e, de outro, que a escola é o melhor espaço de aprendizagem através da interação com pares.

Essa perspectiva centra-se no desenvolvimento das equipes escolares, o que fortalece e legitima a escola como um lócus de formação contínua e permanente para todos os participantes (Nóvoa, 1995), privilegiando o clima de colaboração entre os professores. A participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento de ações, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados. Isso implica considerar as opiniões dos professores e ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas.

3. Organização da formação de professores no PPE

A formação de professores no PPE é planejada para acontecer em várias instâncias de modo colaborativo. O *Seminário de Formação de Professores de PLA* (Seminário) é uma das principais instâncias coletivas de formação dos professores-bolsistas e estagiários do PPE.³ É ministrado pela coordenação do Programa e organizado a partir de temas e problemáticas destacados pelos professores-bolsistas.⁴ Procurando fomentar o trabalho colaborativo não apenas como modo de se fazer aula de PLA, mas também como modo de se fazer formação de professores, a coordenação do PPE procura sempre organizar, no Seminário, momentos para realização de atividades em grupos.

A elaboração de materiais didáticos é mais um procedimento a serviço da formação de professores, e que, assim como o Seminário, é estruturante do PPE. Os materiais didáticos do Programa foram e são elaborados pelos professores-bolsistas e pela coordenação, em um empreendimento coletivo constante de tentativas refletidas e recorrentes de atualização dos pressupostos teóricos do PPE em tarefas. Seguindo uma perspectiva teórica que entende o uso da linguagem como ação social (Clark, 2000), organizada por gêneros do discurso (Bakhtin, 2003), e focalizando o ensino e a aprendizagem como construção conjunta e situada (Vygotsky, 1994; Abeledo, 2008), as diretrizes didático-pedagógicas dos cursos ministrados no PPE são o ensino por tarefas e por projetos de aprendizagem (Her-

³ O Seminário é também aberto para alunos de Letras e áreas afins interessados na área de PLA (alunos da UFRGS e de outras instituições) e professores de línguas brasileiros e estrangeiros.

⁴ O Seminário já foi organizado como (a) grupo de leitura e discussão de literatura da área, (b) oficinas teórico-práticas ministradas por diferentes pós-graduandos ou graduandos de Iniciação Científica que atuavam no PPE ou por professores convidados, (c) aula organizada por projetos, (d) sequência de palestras.

nández, 1998; Kraemer, 2012), tendo o texto, de diferentes gêneros do discurso, como objeto de ensino. Essas perspectivas são materializadas no currículo do PPE e nos materiais didáticos produzidos pela equipe de professores, por meio de experiências de trabalho colaborativo que promovem a formação dos docentes.⁵ Na Figura 1, a seguir, apresentamos como exemplificação uma tarefa do CEPI-Português/UFRGS produzida por professores do PPE, na qual a turma é convidada a ler o Manual do CEPI e produzir, de modo colaborativo, as cinco dicas mais relevantes para que os alunos consigam aproveitar bem o curso.

Figura 1 – Exemplo de tarefa colaborativa do CEPI-Português/UFRGS



3.1 As 5 mais do CEPI – discussão

Teremos um período de estudos (intenso, agradável e útil :D) nas próximas semanas. Depois de conhecer os colegas, vamos dedicar um tempinho para compreender como funciona o CEPI.

Como o CEPI está organizado? Que tipo de atividades preciso fazer? Como posso aproveitar o CEPI ao máximo? Para conseguirmos responder essas perguntas, vamos ler o Manual do Aluno CEPI, discutir sobre as dicas que o Manual oferece e, ao final, escolher as 5 dicas mais legais para a nossa turma.

Os professores-bolsistas do PPE também recebem orientação pedagógica através de reuniões individuais e coletivas com a coordenação para planejamento e avaliação de aulas, análise e edição de materiais didáticos e resolução de problemas relativos à docência. Além disso, a formação pelos pares é incentivada através (a) da observação de aulas de bolsistas mais experientes;⁶ (b) da docência compartilhada, ou seja, uma turma com dois professores trabalhando juntos, sendo um mais experiente e outro iniciante;⁷ e (c) da designação de professores-bolsistas mais experientes como tutores de bolsistas novatos.⁸

⁵ Vale salientar ainda que os materiais produzidos ao longo dos mais de 20 anos de história do PPE, e sempre em reformulação e (re)criação pelo grupo de professores e coordenação, auxiliam o professor iniciante (especialmente quem nunca foi aluno ou professor de aulas orientadas pelo construto do PPE) a refletir acerca desses pressupostos (também em constante reflexão através de pesquisa) atualizados nos materiais.

⁶ Esta modalidade é realizada desde 2013 e, se possível, inclui a vivência (por parte dos menos experientes) como professores auxiliares dos professores mais experientes antes de se tornarem professores-bolsistas no PPE.

⁷ Dois professores menos experientes também podem vivenciar a docência compartilhada de modo a potencializar a formação de ambos, e bolsistas mais experientes eventualmente atuam em docência compartilhada quando da criação de cursos novos ou de cursos de natureza interdisciplinar (exemplo: o curso Prática Teatral é ministrado por um professor da Letras e outro do Teatro).

⁸ Esta modalidade foi institucionalizada em 2012 especialmente devido ao aumento do número de bolsistas. Como desdobramento, foi instituída uma nova modalidade de formação no PPE: a formação de formadores de professores.

Entendemos, portanto, que a colaboração é um construto orientador das práticas de ensino e de formação de professores em nível de organização do Programa. Na seção seguinte, analisamos dados interacionais que evidenciam a atualização desse construto nas práticas sociais dos professores-bolsistas do Programa.

4. Análise de atividades colaborativas na formação de professores do PPE

Os dados que analisamos nesta seção exemplificam diferentes modos de reflexão compartilhada em eventos de formação e evidenciam que a colaboração é estruturante para a formação de professores no PPE. No primeiro dado, o evento ocorreu na sala dos professores *online* do CEPI, um fórum para integrar professores do Brasil e da Argentina; e no segundo dado, o evento ocorreu na sala dos professores do PPE, no IL/UFRGS.

O primeiro dado que analisamos é uma interação escrita realizada via fórum do Moodle CEPI, envolvendo os professores das equipes dos três CEPI ofertados na primeira edição do curso, em janeiro e fevereiro de 2011: um CEPI para ensino de português pela UFRGS, e dois para ensino de espanhol, um pela UNC e outro pela UNER. A proposta deste fórum era potencializar a integração entre as três equipes, de modo a se ajudarem voluntariamente na implementação dos seus cursos, fomentando a formação colaborativa dos professores envolvidos.

No Quadro 1, a seguir, podemos observar o tópico aberto por Patrícia, da equipe UFRGS, manifestando suas dúvidas com relação ao papel do professor *online* quanto à cobrança ou não da participação dos alunos, dúvida esta manifesta como compartilhada pela equipe UFRGS. Nessa primeira postagem, Patrícia também descreve o procedimento adotado até então pela equipe UFRGS, de modo a propor que as demais equipes (UNC e UNER) a ajudem na ponderação sobre a adequação ou não desse procedimento. Angelita e Mercedes (postagens 2 e 3), da equipe UNC, acolhem o pedido de Patrícia e compartilham suas opiniões sobre a problemática, lançando mão de suas experiências para argumentar sobre a adequação do procedimento descrito por Patrícia; Mercedes ainda destaca a recorrência do problema de Patrícia na educação a distância em geral e fornece sugestões (*e-mail* sutil e controle da ansiedade das professoras). Evidencia-se, então, o reconhecimento da sala dos professores virtual como um espaço para pedidos de pedidos e ofertas de ajuda, inerentes à realização de atividades colaborativas de formação.

Quadro 1 – Trecho de evento de formação *online*, no Fórum de professores CEPI UFRGS, UNC e UNER

<p>Cepi > Sala de > Fóruns > Foro de profesores y tutores CEPI > Cobrar participação sem fazer pressão</p>
<p>1. Patrícia [Equipe CEPI UFRGS] - Monday, 17 January 2011, 15:50 Pois é, hoje, logo no primeiro dia de curso, já me bateu uma grande dúvida sobre o papel do professor no CEPI (ou em qualquer curso online): Como convidar o aluno à participação, como evidenciar que há coisas a fazer e, ao mesmo tempo, não ser chata, não ser insistente? Ontem mandamos um email avisando do início das atividades, hoje -sem obter muitas respostas - estamos ansiosas (Gabi e eu) pelo “comparecimento” dos alunos... e a dúvida foi essa, mandar mais emails? esperar a participação? o que mandar em um email ratificando o que já foi dito? Optamos por mandar mais um email, com mais informações, com um novo convite de participação... mas sempre fica a dúvida, né.</p>
<p>2. Angelita [Equipe CEPI UNC] - Tuesday, 18 January 2011, 14:24 Mmm... Sim senhora, fica. Minha experiência é ser chata ;(: \ Creio que mesmo que a gente nem sempre tenha resposta do outro lado, às vezes é melhor esperar um pouquinho, sem deixar o aluno “a la buena de Dios”, sem deixá-lo sozinho e esquecido porque não participou. Acho que vcs fizeram o correto, sendo o comecinho do curso, enviar uma segunda mensagem está bom, me parece que os encoraja. Abraços a todos! Angel (tutora UNC)</p>
<p>3. Mercedes [Equipe CEPI UNC] - Tuesday, 18 January 2011, 16:33 Hola Pat! Hola Angel! Los cursos a distancia tienen ese inconveniente, pero hay que tener cierta paciencia. El curso está diseñado para que los estudiantes trabajen en forma independiente,; hay ciertas actividades grupales sincrónicas; la mayoría son asincrónicas... por lo que hay que esperar.. Si hoy no entraron, habría que hacer una nueva invitación preguntando sutilmente si tienen algún inconveniente para entrar... A no ponerse demasiado ansiosas!! :) M</p>
<p>4. Gabriela [Equipe CEPI UFRGS] - Monday, 31 January 2011, 20:21 Sim, gurias, fomos nos acalmando aos poucos, hehe! Mas, realmente, enviamos mensagens sutis aos alunos que disseram que queriam participar do cepi, em especial para ver se estavam com problemas de acesso ou dificuldades ao lidar com o moodle, skype etc. De fato, esse foi o caso de um de nossos alunos que disse que queria fazer o cepi, entrou no moodle e não fez nada. Nesses casos de primeiro acesso (ao verificarmos que eles estavam ali no moodle), enviamos mensagens pelo moodle e pelo email normal, oferecendo ajuda. Fizemos também conversas via Skype por videoconferência ou chat do skype entre aluno novo e profa. de modo a se conhecerem e sanarem dúvidas após a leitura do Socorro e do Manual do Alunos. A Pati e eu ficamos “na tocaia”, esperando os alunos entrarem p/ entrar em contato e tentar incluí-los! hehe! Acho que está dando certo até agora essa abordagem. E vocês, o que fizeram com os alunos que disseram que queriam fazer o cepi, mas depois sumiram? bjs!</p>
<p>5. Dolores [Equipe CEPI UNER] - Monday, 31 January 2011, 21:20 Hola, a todos. Nosotras, del equipo UNER teníamos dos alumnos participando comprometidamente y que avanzaron con las tareas, y dos más que se suman de a poco. Les enviamos mensajes preguntando si tenían inconvenientes para realizar las actividades, pero manifestaron diferentes razones personales, y se están sumando a un ritmo diferente. Por ahora no es mucho más lo que podemos contar.</p>

<p>6. Gabriela [Equipe CEPI UFRGS] - Tuesday, 1 February 2011, 18:41</p> <p>É, Dolores, engajamento e evasão sempre são questões em educação presencial e online... Vamos tentando desvendar esse mistério no CEPI especificamente. ;)</p> <p>Hoje começamos a “introduzir” um novo aluno no CEPI. A Pati entrou em contato por email e perguntou sobre a possibilidade de conversarem por Skype. Ele sugeriu o MSN e hoje estão eles dois lá. Ele está respondendo a Enquete Inicial agora. A Pati já encaminhou tb a migração p/ o Skype, pois todos os alunos estão usando o chat ou a videoconferência do Skype, por ser mais rápido que o do moodle.</p> <p>Nossa ideia é propor uma tarefa de escrita de email, parecida com aquela da U1 (6. Meu grupo CEPI), lembram? Mas agora, que eles escrevam p/ colega novo que está entrando. Achemos que pode ser legal! Seguimos reportando o que estamos fazendo com os alunos atrasados, mais lentos, mais rápidos, sumidos etc. :)</p> <p>Abraço!</p>
<p>7. Rosário [Equipe CEPI UNER] - Tuesday, 1 February 2011, 19:21</p> <p>Me gusta la idea de hacerles escribir un mail al compañero nuevo que está entrando, podríamos aplicarla. De nuestros 4 alumnos anotados, el que va más al día recién hizo la actividad 1 de la unidad 2. Lo que yo puedo ver a través de la plataforma es que los estudiantes entran pero no realizan las actividades. Aprovecho para repetir que nosotras no tenemos permitido el acceso a los otros cepis.</p> <p>Saludos</p>
<p>[...]</p>

Na postagem 4, Gabriela, uma das autoras deste artigo e pesquisadora realizando sua pesquisa-ação, retoma a interação, relatando que as sugestões de Angelita e Mercedes (da equipe UNC) foram consideradas e implementadas pela equipe UFRGS. Gabriela sistematiza outros procedimentos realizados pela equipe UFRGS e, ao final, atualiza problematização proposta por Patrícia, solicitando que as outras equipes relatem seus procedimentos, ao que Dolores se alinha.

Neste dado, o construto do ensino por tarefas e gêneros do discurso é reconhecido por Gabriela e Rosário (postagens 6 e 7) como orientador para a resolução do problema emergente levantado por Patrícia. Assim, a questão administrativa de inclusão de alunos atrasados no CEPI é sugerida como passível de incorporação ao planejamento pedagógico do curso, através da reconfiguração da tarefa de escrita de *e-mail* para um amigo imaginário (tarefa 6. Meu grupo CEPI) para uma tarefa com interlocução real, ou seja, colegas que ainda não começaram o CEPI e que precisam saber o que já aconteceu até ali. Isso nos mostra como o construto de ensino por tarefas e gêneros do discurso pode ser atualizado pelas professoras numa dimensão de uso autêntico das produções dos alunos, o que talvez não seja transparente para todas as professoras, por mais que estejam acostumadas a trabalhar com tais perspectivas teóricas em seus planejamentos. É por meio da atividade colaborativa que inovações são construídas coletivamente. Além disso, os procedimentos de gestão das matrículas no CEPI discutidos nessa interação via fórum podem ser incorporados às recomendações de procedimentos aos professores das edições seguintes do CEPI.

O segundo dado mostra Jéssica, professora do curso Intermediário I e graduanda em Letras, e Beatriz, professora do curso Práticas do Discurso Oral e doutoranda em Literatura Brasileira, interagindo presencialmente na sala dos professores do PPE. Após uma pergunta que Beatriz faz à colega sobre um livro que está ao lado do computador onde Jéssica trabalha, a interação entre as duas se inicia:

Quadro 2 – Evento de formação presencial, na sala dos professores do PPE

Vinheta narrativa “Um projeto sobre poesia”
<i>Jéssica está no computador consultando diferentes janelas que agora tem abertas. Beatriz, ao passar, observa a tela do computador que Jéssica está usando, enquanto acomoda caixas de som e o laptop em um armário. Beatriz se posiciona por alguns segundos a observar o trabalho de Jéssica. A tela do computador aberta parece autorizar que Beatriz possa fazer comentários e perguntas sobre o que está acontecendo ou o que estão fazendo, criando a impressão de que esse espaço é público, um espaço de interação sobre questões de sala de aula. Beatriz, então, pergunta “Que livro é esse?” apontando para o volume ao lado da CPU. Jéssica olha para Beatriz, que está de pé, um pouco à direita do ombro de Jéssica, e responde que se trata de uma antologia de Mário Quintana, e pergunta se Beatriz sabe como baixar livros de literatura brasileira em PDF da Internet, pois está interessada em começar um projeto no mês de junho com seus alunos sobre poetas do Rio Grande do Sul. Sem responder à pergunta de Jéssica, Beatriz elogia a ideia e inicia uma série de perguntas à colega a respeito do projeto sobre poetas gaúchos: “mas o que tu quer fazer com eles Jéssica?” “mas isso aqui no PPE?” “e o que tu tá pensando em fazer como produto?” Jéssica a cada pergunta vai descrevendo sua ideia: introduzir os alunos a alguns poetas gaúchos para finalizar com um sarau de poesias na Casa de Cultura Mário Quintana, destacando sua convicção de que é importante que seus alunos conheçam o local onde viveu o emblemático poeta. Beatriz ouve atentamente e comenta que teve uma experiência semelhante no curso de Práticas do Discurso Oral. Jéssica pede que a colega compartilhe o material e Beatriz concorda, iniciando uma sequência de sugestões de canais de vídeos de declamação de poesias que poderiam servir para o levantamento de materiais. À medida que Beatriz vai dando sugestões, Jéssica abre janelas do Youtube no navegador e vai assistindo a pequenos excertos dos vídeos e expressa admiração: “Que máximo! Tem do Caio”. Por vezes, ela anota alguma outra dica que Beatriz dá, aparentemente muito aberta a possíveis alterações no seu projeto.</i>

Na interação entre Jéssica e Beatriz, nem a pergunta sobre o livro ou sobre *sites* para baixar livros constituem o propósito do evento descrito. O que é tornado relevante por Jéssica e Beatriz é o relato que a primeira realiza sobre seu planejamento de um projeto sobre literatura gaúcha. Beatriz, após uma sequência de elogios e perguntas sobre a ideia de Jéssica, afirma ter tido uma experiência anterior com o tipo de trabalho que Jéssica está propondo e passa a sugerir materiais que podem ser usados pela colega em suas aulas, como parte do projeto. Todas as sugestões são ratificadas por Jéssica por meio de agradecimentos, buscas no *Youtube* e exclamações do tipo “Que máximo!”. Jéssica engaja-se então nas propostas de Beatriz e passa a (re)planejar seu próprio trabalho. Em um programa que tem como objetivo a formação de seus professores, formular ideias conjuntamente é uma ação essencial, resultando na construção colaborativa de sua formação.

O tópico tratado está orientado pela pedagogia de projetos, a qual entende que o produto final guia as etapas de planejamento (Hernández, 1998; Kraemer, 2012). Além

disso, tal perspectiva coloca o planejamento de aula em sincronia com a vida real, o que é promovido pelas participantes: Beatriz sugere um *site* na Internet em que artistas declamam poesias, Jéssica tem o plano de levar os estudantes à Casa de Cultura Mário Quintana, em Porto Alegre. A pedagogia de projetos funciona como organizador conceitual do planejamento, fornece às professoras diretrizes para discutir as ações de sala de aula, sendo tais ações baseadas nas práticas de linguagem: trabalhar com pronúncia pela declamação de poesias e promover conhecimento sobre a cultura literária da cidade onde os alunos estudam português. A questão do planejamento do projeto a ser desenvolvido com a turma é central para compreender a relevância do evento e o modo como a formação ocorre no PPE. Nesse cenário, os professores são geradores essenciais do currículo, sendo o planejamento uma dinâmica de tomada de decisões que pode ser feito à medida que as situações vão demandando novas decisões (Woods, 1996), como a conversa entre Jéssica e Beatriz ilustra.

A partir da análise de dados, podemos notar que as oportunidades de interação entre professores são facilitadas pela existência de espaços virtuais (no caso do CEPI) e presenciais (no caso do PPE) de convivência. Contudo, a existência desses espaços não garante que a formação ocorra de modo colaborativo. São as interações sobre certos tópicos, com propósitos compartilhados e vinculados a problemas e dúvidas, discutidos por meio de experiências concretas, que possibilitam momentos de aprendizagem, tanto dos menos experientes como dos mais experientes. Esses momentos de aprendizagem compõem a nossa concepção de formação colaborativa de professores.

5. Considerações finais

Neste artigo, demonstramos a relevância dos momentos de compartilhamento de experiências como atividade colaborativa para a formação de professores. A colaboração é orientadora das práticas de ensino e de formação de professores no PPE, atualizada não apenas nos materiais didáticos dos cursos, no planejamento de atividades pedagógicas, na arquitetura da formação de professores, mas também em encontros espontâneos na sala virtual do CEPI e na sala presencial do PPE. Nos dados analisados, também observamos que os construtos como ensino por tarefas, gêneros do discurso e pedagogia de projetos orientam as reflexões dos professores e possibilitam a construção colaborativa de aprendizagens sobre o fazer docente. Ao identificar colaboração como um eixo estruturante no Programa e demonstrar sua realização em instâncias *online* e presencial de formação, este trabalho evidencia a relevância para o PPE de eventos de formação construídos a partir da participação colaborativa institucional e espontânea. Desse modo, aponta para a importância de políticas locais e interinstitucionais de formação orientadas pela perspectiva colaborativa que fomentem aprendizagens em encontros espontâneos entre professores.

Referências

- ABELED, M. O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese (Doutorado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BULLA, G. S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2007.
- _____. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. Tese (Doutorado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2014.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, n. 9, p. 49-71, 2000.
- COSTA, E. V. *Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior*. Dissertação (Mestrado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2013.
- _____. *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: um estudo interpretativo das práticas de aprender a ensinar*. Tese (Doutorado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, em preparação.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios*. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2011.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KORHONEN, H.; HEIKKINEN H. L.T.; KIVINIEMI U.; TYNJÄLÄ, P. Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, n. 61, p. 153-163, 2017.
- KRAEMER, F. F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Dissertação (Mestrado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- VIYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge [Inglaterra]/ New York: Cambridge University Press, 1996.
- ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, n. 61, p. 89-99, 2010.

QUANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PREPARA O PROFESSOR PARA A ATUAÇÃO PRESENCIAL

O CASO DA FORMAÇÃO INICIAL DE DUAS GRADUANDAS ATRAVÉS DO CURSO ONLINE DE ESPANHOL E PORTUGUÊS PARA INTERCÂMBIO (CEPI)

Gabriela da Silva Bulla

Kétina Allen da Silva Timboni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1. Introdução

Neste artigo, refletimos sobre a possibilidade de o Curso online de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI) ser um *locus* profícuo para a formação inicial de alunos de graduação em Letras que nunca atuaram como professores de Português como Língua Adicional (PLA) e que somente após a experiência de docência online ministrarão aulas presenciais no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para tal, contextualizamos o CEPI e, então, apresentamos dados interacionais gerados na penúltima edição do curso.

2. O CEPI e a formação de professores CEPI no PPE

Além de oferecer o ensino de PLA para alunos estrangeiros de graduação e pós-graduação da UFRGS e para a comunidade em geral, o PPE também tem como compromisso a formação de professores de PLA, sendo esta, portanto, uma das preocupações centrais da coordenação do Programa desde sua criação em 1993¹. O PPE possui mais de trinta cursos de PLA presenciais e, até o momento, o CEPI é seu único curso online de PLA com mediação.

A iniciativa de criação do CEPI surgiu em 2007 como uma resposta da UFRGS, Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e Universidade Nacional de Entre Ríos (UNER) para uma demanda específica da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) relativa à necessidade de desenvolvimento de estratégias que contribuíssem para a qualificação das experiências de intercâmbio acadêmico no contexto latino-americano². O CEPI é um curso de línguas inteiramente online, com mediação, e que tem como

¹ Atualmente, o PPE é coordenado por três professoras do quadro docente do Instituto de Letras da UFRGS, tendo como coordenadora geral, a Profa. Dra. Gabriela Bulla, uma das autoras deste trabalho; como coordenadora adjunta, a Profa. Dra. Margarete Schlatter, também fundadora do PPE; e como coordenadora da aplicação do Celpe-Bras, a Profa. Dra. Juliana Schoffen.

² O CEPI foi criado pela UFRGS, UNC e UNE, com o apoio do Ministério de Educação da Argentina. É um curso a distância, com mediação, destinado a estudantes estrangeiros que fazem inter-

objetivo ensinar português ou espanhol, dependendo da língua utilizada na cidade da universidade de destino, para intercambistas de programas de mobilidade acadêmica, como o Programa Escala Estudantil da AUGM.

A fim de atender a essa demanda específica, os materiais didáticos foram criados para fomentar a aprendizagem dos usos da língua necessários para o intercâmbio, como, por exemplo, se apresentar, conhecer a burocracia da universidade de destino e a cidade onde ela se encontra, o que evidencia uma base teórica orientada por uso da linguagem como ação social (Clark, 1996) e gêneros do discurso (Bakhtin, 2003). Também são preponderantes no CEPI tarefas que sugerem a realização de interações e atividades colaborativas, demonstrando sua afiliação à concepção de aprendizagem como construção coletiva que acontece na e pela interação (Vygotsky, 1984; Abeledo, 2008). O curso é realizado utilizando ferramentas do Moodle (centralmente, Página HTML, Envio de Tarefa ou Diário, Fórum, Questionário, Perfil e Glossário), além de Google Hangout ou Skype, Google Drive e Grupo Privado do Facebook.

A partir da criação do projeto CEPI em 2007 e do início, em 2011, da oferta regular do CEPI-Português/UFRGS (versão do CEPI para ensino de PLA a intercambistas falantes de espanhol que estudarão na UFRGS), intensificou-se no Instituto de Letras (IL) da UFRGS a pesquisa na área de ensino online de línguas orientado pelos pressupostos teóricos acima explicitados – os mesmos que orientam as práticas pedagógicas do PPE. As pesquisas de graduação e pós-graduação realizadas com base no CEPI abordam, entre outras questões, elaboração de materiais didáticos de PLA para ambientes digitais (Bulla, Gargiulo e Schlatter, 2009; Gargiulo, Bulla e Schlatter, 2009; Lafuente, 2009; Bulla, Lemos e Schlatter, 2012), ensino e aprendizagem online de PLA (Carilo, 2012; Bulla, 2014; González, 2015), avaliação (Sidi, 2015) e formação de professores (Schlatter et al, 2009; Nunes, 2010; Lemos, 2011, 2014).

câmbio acadêmico. O curso tem como objetivo promover a educação linguística em espanhol e português e iniciar a experiência de intercâmbio, familiarizando o participante com o uso da língua no contexto universitário de destino. Participaram da criação e do desenho do curso original de espanhol e de português: Margarita Hraste (coordenação do projeto), Margarete Schlatter (coordenação CEPI-Português/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric e Viviana Sappia (coordenação CEPI-Espanhol/UNC), Gabriela da Silva Bulla (coordenação materiais didáticos CEPI-Português/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordenação materiais didáticos CEPI-Espanhol/UNC), María Laura Rodríguez (secretária do projeto). São autores dos materiais didáticos CEPI-Português: Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Hebe Gargiulo, Cristina Uflacker, Fernanda Lemos, Graziela Andrighetti, Isadora F. Gräbin, Letícia Soares Bortolini, Letícia Grubert dos Santos, Michele Saraiva Carilo, Natalia Lafuente, Camila Dilli Nunes, José Peixoto Coelho de Souza, Arildo Leal Aguiar; e autoras dos materiais didáticos CEPI-Espanhol: Hebe Gargiulo, Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Susana Becker. Fizeram parte da equipe de técnicos em informática, webdesigners e/ou EAD: Guadalupe Moreira, Jerônimo Visñovezky, Izadora Netz Sieczkowski, Maximiliano Franco, e Paola Roldan.

Dentre as pesquisas sobre formação docente no CEPI, as duas de Lemos (2011, 2014) estão relacionadas ao presente trabalho, uma vez que enfocam a formação de professores realizada durante a oferta do CEPI. Essa formação geralmente acontece com orientação pedagógica implementada pela coordenação ou por professores mais experientes no CEPI, através do acompanhamento e auxílio aos professores do curso de modo intenso durante todo o período. Lemos (2011) sintetiza suas aprendizagens ao longo de sua primeira experiência como professora do CEPI, nunca havendo ministrado um curso online antes, porém já havendo atuado como professora de PLA no PPE em semestres anteriores. E Lemos (2014) analisa a formação de duas professoras que atuaram juntas em uma edição do CEPI, em docência compartilhada, sendo uma professora mais experiente e outra novata em termos de docência em PLA, e sendo ambas novatas em termos de EAD. A autora analisa interações escritas via Diário (documento criado no Google Drive) e e-mail, envolvendo as duas professoras, Lemos como apoio pedagógicas e uma orientadora pedagógica.

Dando continuidade à reflexão sobre formação de professores no âmbito do CEPI, este artigo apresenta e discute dados gerados na edição do CEPI-Português/UFRGS em que se optou por convidar para serem professoras, pela primeira vez, duas alunas de graduação em Letras da UFRGS que nunca haviam ministrado um curso de PLA nem online, nem presencial. A seguir, descrevemos brevemente o contexto da pesquisa.

3. O contexto da pesquisa

O CEPI-Português/UFRGS ocorreu durante 6 semanas, de 16 de janeiro a 25 de fevereiro de 2017, totalizando 30h de curso. O *Moodle* onde o curso era hospedado teve problemas, de modo que os materiais tiveram que ser transferidos manualmente para um *Moodle* da UFRGS, o que implicou na realização do curso centralmente por *Facebook* e e-mail durante as duas primeiras semanas. As professoras desta edição foram duas alunas de graduação em Letras da UFRGS, Denise e Joana³, que atuaram em docência compartilhada. Durante todo o curso, ambas receberam orientação pedagógica online das duas autoras deste trabalho, orientação realizada através de e-mail, *chat* pelo *Messenger* (vinculado ao *Facebook*) e *WhatsApp*, e videoconferência por *Google Hangout* e *WhatsApp*.

No período de oferta dessa edição do CEPI, Denise cursava o final do quarto semestre de Licenciatura em Letras Português-Inglês⁴. Em 2016.1, foi monitora na Educação de

³ Os nomes das duas alunas que atuaram como professoras-bolsistas no CEPI foram substituídos por pseudônimos para preservar suas identidades, conforme acordado no termo de consentimento que assinaram como participantes da geração de dados para pesquisa nessa edição.

⁴ Devido às ocupações e greve, o semestre de 2016.2 foi encerrado em janeiro de 2017.

Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da UFRGS, auxiliando alunos com dificuldades em Português e Informática, e também cursou a disciplina eletiva de graduação *Programas para o Ensino de Português como Língua Adicional* (4 créditos). Em 2016.2, Denise foi monitora dessa disciplina, e também participou do *Seminário de Formação de Professores do PLA*, um curso de extensão de 30h oferecido semestralmente pelo PPE. No momento do CEPI, Joana era aluna do final do sétimo semestre de Licenciatura em Letras Português-Espanhol. De 2014 a 2016, atuou como professora de espanhol para crianças, e em 2016.2, cursou a mesma disciplina de graduação que Denise, e também participou do Seminário⁵.

Os dados gerados durante o curso consistem em: gravações das videoconferências, tarefas propostas e interações escritas. Neste trabalho, diferentemente de Lemos (2014), articulamos dados de interação entre as professoras e as orientadoras com dados de interação entre as professoras e seus alunos do CEPI. Por questões de espaço, apresentamos dois conjuntos de dados relacionados à elaboração de tarefas e, por fim, uma interação de corrobora a ideia defendida neste artigo.

4. A formação de duas professoras novatas do PPE através do CEPI:

O primeiro dado que apresentamos (Quadro 1, a seguir) é um trecho de uma reunião de orientação pedagógica realizada por videoconferência no *Google Hangout* entre Denise e Gabriela, na qual discutem sobre o planejamento de uma tarefa. Com base no questionário de sondagem produzido originalmente para ser aplicado no primeiro dia do CEPI, mas que não foi feito devido ao problema com o *Moodle*, Gabriela propõe a criação de uma enquete no Grupo do *Facebook* para que as professoras pudessem descobrir o que os alunos gostariam de aprender no curso (linhas 5-9). Essa sugestão é apresentada como resposta à pergunta de Denise e Joana (feita momentos antes do trecho transcrito) sobre o que elas poderiam propor aos alunos, uma vez que eles já haviam terminado de se apresentar e feito

⁵ Sobre as orientadoras pedagógicas, Kétina é aluna de Mestrado em Letras (área de Linguística Aplicada) na UFRGS, realizando pesquisa sobre ensino de PLA online sem mediação (ou seja, sem professor, e com o aluno obtendo feedback automático), projeto coordenado pela Profa. Dra. Margarete Schlatter. Foi professora do CEPI em janeiro e fevereiro de 2016, em docência compartilhada com duas alunas de graduação e sob orientação pedagógica de Gabriela, e novamente em junho e julho de 2016, também em docência compartilhada com uma das graduandas anteriores, porém sem orientação pedagógica. Kétina ministra cursos de PLA presenciais no PPE desde 2013, e aprendeu a ser professora online (ou seja, em cursos com mediação) através do CEPI. E Gabriela trabalha com PLA desde 2005 e com EAD desde 2006; foi uma das criadoras do CEPI; atuou como orientadora pedagógica durante a primeira edição do curso, gerando dados por pesquisa-ação, e realizou uma etnografia virtual na segunda edição do CEPI (ambos conjuntos de dados fizeram parte de sua pesquisa de Doutorado – Bulla, 2014); atuou como orientadora pedagógica em várias edições posteriores, o que realiza até hoje, como atual coordenadora do CEPI-Português/UFRGS.

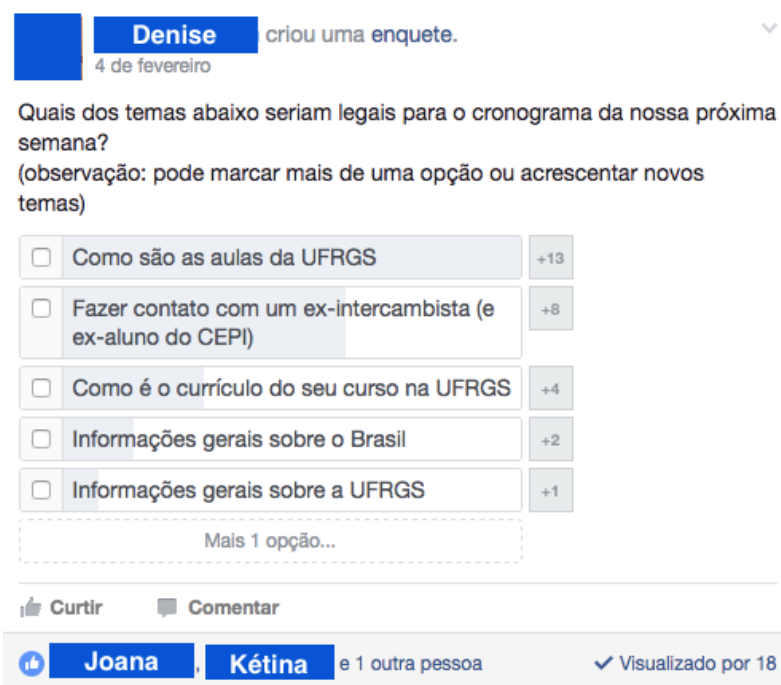
tarefas sobre o CEPI. Esse momento marca a reorientação do curso articulada à leitura de um artigo acadêmico sobre o CEPI (leitura sugerida pelas orientadoras antes do início do CEPI). Gabriela retoma uma página específica do artigo (l. 1-4) para mostrar opções que poderiam compor a enquete de Denise e Joana (l. 5, 7, 9).

Quadro 1 – Sugestão de enquete

Transcrição de trecho [início: 8min40seg; término: 10min38seg] de Reunião de orientação pedagógica por videoconferência entre Denise e Gabriela [03/02/2017, duração total: 18min]
1. Gabi: Já tá na página 125 do artigo?
2. Denise: Deixa eu abrir aqui ele... página 125?
3. Gabi: Isso 125 desse arquívinho.
4. Denise: Tá peraí... aqui tem uma enquete com um monte de bolinha e tal.
5. Gabi: Isso, tá. então, na verdade, a enquete tá organizada se é urgente, importante ou secundária. Na enquete do Moodle, não dá pra fazer assim, né? Mas dá pra perguntar o que eles querem mais: “qual assunto mais interessa a vocês?” e cada um vai... ou pode até perguntar “o que vocês gostariam que fosse o próximo assunto, na semana que vem?” ou os próximos assuntos, pra gente decidir. E, claro, naquela lista tem a AUGM, tira a AUGM... CEPI também, porque já teve “as 5 mais do CEPI” e não tem mais tarefa sobre o CEPI, hehe...
6. Denise: tá, aí, sim..
7. Gabi: mas as outras todas ali “como são as aulas da universidade de destino, contato com intercambistas que irão para a sua universidade de destino, contato com intercambistas que já estudaram na sua universidade, currículo de seu curso na universidade de destino, educação a distância, estudo via internet, universidade, funcionamento da biblioteca na universidade, pode até botar tudo, “o funcionamento das bibliotecas da UFRGS”, se tu quiser...
8. Denise: é, esse aí...
9. Gabi: Informações gerais sobre o Brasil, informações gerais sobre o Rio Grande do Sul, informações gerais sobre Porto Alegre, ao invés de “sobre a cidade onde você fará o intercâmbio”, porque isso era bem geral, sabe...
10. Denise: Ah, eu acho que... eu acho legal... vou passar para as gurias depois. Aí a gente podia deixar essa enquete rolando durante o fim de semana, aí eles...
11. Gabi: eu acho ótimo.

Na Figura 1, a seguir, vemos um *print* da enquete postada por Denise no Grupo do *Facebook*, realizando a sugestão dada por Gabriela. O maior interesse dos alunos foi, em primeiro lugar, saber como eram as aulas da UFRGS e, em segundo, fazer contato com um ex-intercambista (e ex-aluno do CEPI). As professoras selecionaram tarefas dos materiais do CEPI e criaram novas, de modo a abordar ambos os assuntos com a turma.

Figura 1 – Enquete criada por Denise no Grupo do *Facebook*



No segundo dado (Quadro 2, a seguir), apresentamos uma interação escrita via *chat* do *Messenger* entre Denise, Joana, Kétina e Gabriela, na qual trabalham com a elaboração do enunciado de uma tarefa que, assim como a enquete, será proposta aos alunos no Grupo do *Facebook* (l. 4-18). A primeira parte da interação (linhas 1-3) demonstra uma preocupação por parte das professoras com relação à utilização de textos autênticos, o que relacionamos a uma orientação sendo construída com elas desde a terceira semana do curso, quando Denise e Joana escreveram elas mesmas um texto para tratar sobre um aspecto da UFRGS, ao invés de buscar textos autênticos. Na época dessa interação, as professoras procuravam textos para utilizar em uma tarefa que estavam elaborando para proporcionar reflexões sobre o gênero do discurso *apresentação oral*, gênero que os alunos fariam ao final do CEPI.

Quadro 2 – Elaboração de enunciado de tarefa para Grupo do *Facebook*

Trecho de interação escrita via chat (grupo <i>Messenger</i> “CEPI 2017.1”) entre Denise, Joana, Kétina e Gabriela [16-17/02/2017]
16 DE FEVEREIRO DE 2017 23:46
1. Denise: Gurias (Gabi e ket), aproveitando pra deixar uma questão pra ser discutida amanhã: vcs tem algum material autêntico sobre apresentação de power point ou alguma sugestão de algum tipo de outro material sobre esse assunto que eu e Jo possamos usar?
17 DE FEVEREIRO DE 2017 08:25
2. Gabi: Tem no moodle um arquivo em ppt q eh autentico, feito pelo valdir Tinha no site da biblioteca da ufrgs, peguei de la Ta em “Arquivos” no moodle colab ufrgs

17 DE FEVEREIRO DE 2017 12:31
3. Joana: OK 😊 Obrigada
17 DE FEVEREIRO DE 2017 18:02
4. Joana: Hoje temos que propor um debate no grupo Vou elaborar e mostro pra vocês antes de postar
5. Kétina: tá! 😊
6. Joana: E aí, galera! Tudo certo? Nós pensamos que, em algum momento do intercâmbio, vocês terão que apresentar oralmente algum trabalho nos respectivos cursos de vocês. A respeito disso, queremos perguntar: como vocês acham que é uma boa apresentação oral? Como vocês se preparam para isso? Elaboram algum tipo de apresentação escrita para seguir como orientação? Contem pra nós 😊
7. Kétina: Vocês apresentam muitos trabalhos oralmente no país de vocês? Como são e como vocês se preparam para isso? o que acham?
8. Gabi: Gosto Tinha gostado do enunciado q a jo postou Ket, as tuas perguntas substituiriam quais da jo?
9. Kétina: “como vcs se preparam pra isso”, acrescentando essas que citei
10. Kétina: pq fiquei pensando em cursos que não tem o costume de apresentação
11. Gabi: Ah ok!
12. Gabi: Legal
13. Kétina: tenho amigos da engenharia que se formaram sem fazer nenhuma apresentação oral. descobri esses dias.
14. Gabi: Tadinhos 😞
15. Joana: E aí, galera! Tudo certo? Nós pensamos que, em algum momento do intercâmbio, é possível que você tenham que apresentar oralmente algum trabalho nos respectivos cursos de vocês. A respeito disso, queremos perguntar: como vocês acham que é uma boa apresentação oral? Vocês apresentam muitos trabalhos oralmente no país de vocês? Como são e como vocês se preparam para isso? Elaboram algum tipo de apresentação escrita para seguir como orientação? Contem pra nós 😊
16. Joana: E agora?
17. Kétina: de repente a pergunta seja “no seu curso” ao invés de seu país muito bom 😊
18. Denise: acho que no curso fica melhor, mas tá beem legal
[...]

Na segunda parte da interação (l. 4-18, acima), observamos Joana (l. 4) tomando a iniciativa de criação de uma tarefa de introdução temática sobre o referido gênero do discurso que trabalhariam em seguida. Todas se engajam na análise da proposição de tarefa feita por Joana, sugerem edições e, finalmente, chegam a uma versão final (l. 5-18). Na Figura 2, a seguir, podemos observar a tarefa postada como mensagem de Joana aos alunos do Grupo do *Facebook*, seguido da primeira resposta, postada pela aluna Luna, de

uma nova pergunta feita por Joana, procurando dar continuidade à interação, e de uma sequência de comentários afiliativos entre Luna e a colega Rosa. Além deste comentário de Luna, foram publicados mais sete comentários em resposta à postagem de Joana, o que nos indica que a tarefa fomentou interações entre os alunos.

Figura 2 – Postagem da tarefa sobre Apresentações Oraís no Grupo do *Facebook*

Joana
17 de fevereiro

E aí, galera! Tudo certo?

Nós pensamos que, em algum momento do intercâmbio, é possível que você tenham que apresentar oralmente algum trabalho nos respectivos cursos de vocês.

A respeito disso, queremos perguntar: como vocês acham que é uma boa apresentação oral? Vocês apresentam muitos trabalhos oralmente nos cursos de vocês? Como são e como vocês se preparam para isso? Elaboram algum tipo de apresentação escrita para seguir como orientação? Contem pra nós. 😊

👍 Curtir 💬 Comentar

👍 **Kétina** · **Denise** e outras 3 pessoas ✓ Visualizado por 19

Luna Eu acho que uma Boa apresentação oral é dinâmica e têm um conteúdo claro.
Geralmente em minha Universidade não fazemos apresentações porque somos muitos alunos em cada disciplina, por ejemplo 500 em cada um. Cuando tenho que apresentar trabalhos em congressos, eu gosto de planejar: o que vou falar, organizar o tempo disponível, pensar se vou fazer alguma brincadeira para gerar confiança com meus colegas e também se vou utilizar alguma ferramenta visual (como um ppt) para não abureir ao público alvo. Sempre tento escrever as ideias ou palavras Chaves uma folha para olhar em caso que esqueça alguma coisa no meio da apresentação.
Curtir · Responder · 👍 2 · 18 de fevereiro às 17:46


Joana Legal, **Luna**! Vocês já apresentou algum trabalho em grupo?
Curtir · Responder · 👍 1 · 19 de fevereiro às 20:13

Luna Sim, para umas disciplinas chamadas "talleres"
Curtir · Responder · 19 de fevereiro às 20:20

Rosa 500 em cada uma ! 😞😞😞
Curtir · Responder · 👍 2 · 23 de fevereiro às 00:33

Luna **Rosa** : minha Faculdade é muito concorrida!
Curtir · Responder · 23 de fevereiro às 11:25

Luna Há algumas disciplinas onde somos 700! 😞😞
Curtir · Responder · 23 de fevereiro às 11:25

Rosa

Curtir · Responder · 👍 1 · 23 de fevereiro às 11:35

Para encerrar, selecionamos um trecho de uma reunião de orientação pedagógica online realizada por videoconferência via *Google Hangout* entre Denise, Joana e Gabriela (Quadro 3, a seguir). O trecho transcrito ocorreu no final da videoconferência, tendo Joana recém deixado a sala para realizar uma atividade online com um dos alunos do CEPI através da mesma ferramenta. Como era a primeira vez que Denise estava ministrando aulas de PLA e aulas online, Gabriela pergunta o que ela está achando da experiência como professora do CEPI. A resposta é positiva, então a orientadora explicita que supõe que o CEPI seja interessante como primeira experiência docente para professores novatos, para que só depois assumam uma turma nas aulas presenciais.

Quadro 3 – CEPI como experiência mais segura de formação de professores novatos

Transcrição de trecho [início: 13min25seg; término: 15min12seg] de Reunião de orientação pedagógica por videoconferência entre Denise, Joana e Gabriela [03/02/2017, duração total: 18min]
1. Gabi: Tá feliz? Tá curtindo, então?
2. Denise: Ah, eu tô achando ótimo e agora sim, ó... é que eu faço inglês, mas eu tô adorando esse universo hispânico, assim, adorando! Tô quase, quase... se eu não estivesse há dois anos no curso, eu quase, tipo, ah, “eu vou mudar” porque eu tô adorando. Mesmo!
3. Gabi: Hahaha, que amor. bonitinho, hehehe, que bonitinha, legal. Tá, eu acho que isso é uma boa, na minha, no meu entendimento do CEPI, assim, pro PPE, é bastante, assim, para formar professores para depois serem também melhores professores presencialmente, entende?
4. Denise: É, eu acho que...
5. Gabi: E eu queria que depois vocês fossem me dizendo, se procede mesmo ou não...
6. Denise: Não, eu acho que tá sendo bom, assim, porque, apesar de ser muito dinâmico e, às vezes, a gente ficava meio “ah, meu deus, e agora?”, mas eu acho que é legal porque aí a gente vai treinando, só que a gente vai treinando no conforto de casa assim e, em algum momento, a gente desliga a webcam e, tipo, a gente tá seguro, sabe?
7. Gabi: Exatamente...
8. Denise: E se...
9. Gabi: É mais seguro, né?
10. Denise: Eu acho isso bom, porque se fosse na sala de aula direto a gente não ia poder ter essa possibilidade, então eu acho que...
11. Gabi: Ah, que amor!
12. Denise: Eu acho que tá sendo um treinamento ótimo mesmo! vi que aprendi muito nessas duas, três semanas que...
13. Gabi: Que bom...
14. Denise: Sei lá, parece que muita coisa em duas semanas, nem parece que foi tão pouco tempo...
15. Gabi: É que é muito intenso, né?
16. Denise: Realmente...
17. Gabi: Que bom, Deni! Fico feliz. Fico muito feliz.

No trecho, acima, Denise concorda, confirmando a expectativa de Gabriela, e destaca como justificativas a segurança que a EAD trouxe a ela como professora novata, bem como o caráter intensivo da formação no CEPI.

4. Considerações finais

Através (a) da formação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem (Schlat-ter *et al*, 2009) nos bastidores do CEPI (constituídos pelas professoras e orientadoras) ao longo da realização do curso via prática reflexiva *in loco*, e (b) das possibilidades de intervenção pedagógica assíncrona inerentes à EAD, as professoras novatas vivenciam a atualização do construto teórico que embasa o CEPI (e o PPE) em atividades de planejamento de tarefas, interação professor-aluno e alunos-alunos, avaliação de atividades etc. Concluímos, portanto, que o CEPI é um espaço para a formação de professores online que pode também contribuir para preparar o graduando novato para a atuação docente presencial.

Referências

- ABELEDÓ, M. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese (Doutorado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BULLA, G. S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. Tese (Doutorado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2014.
- BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: *Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12. CD-ROM.
- BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 11, p. 103-135, 2012.
- CARILO, M. S. *Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, n. 9, p. 49-71, 2000.
- GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: *Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12.
- GONZÁLEZ, N. G. W. *O trabalho colaborativo online em um projeto de aprendizagem de língua adicional*. Dissertação (Mestrado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- LAFUENTE, N. E. *O ensino orientado para o uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI (Curso de Espanhol e Português para o Intercâmbio)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- LEMOS, F. C. *A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digi-*

tais com docência compartilhada. Dissertação (Mestrado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

LEMOS, F. C. *O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a elaboração do Manual do Professor CEPI*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

NUNES, C. D. *Participação escrita orientada para a criação de contextos colaborativos de aprendizagem: uma análise de atividades via fórum no CFP-CEPI*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; JURIC, V. S. La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. In: *Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-18.

SIDI, W. A. *Avaliação em escrita no ensino on-line de português como língua adicional: do LMS à rede social*. Tese (Doutorado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

POLÍTICA LINGUÍSTICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS
AS ATIVIDADES DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A ESCOLHA DA LÍNGUA
ESTRANGEIRA PELO(A)S ALUNO (A)S DO PROJETO PIXEL

Clarissa Gregory Brunet

Gabriela Hoffmann Lopes

Ingrid Frank

Ivonne Jordan de Mogendorff

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

Nas sociedades complexas contemporâneas, é comum o uso de línguas diversas em práticas sociais, desde aquelas mais cotidianas até aquelas restritas a ambientes altamente especializados. Pesquisar sobre um tema em um site de buscas na internet, ler um periódico científico disponível on-line, assistir a um filme ou uma série, buscar um emprego etc: são muitas e variadas as práticas sociais em que uma ou mais línguas se fazem presentes na atualidade. Não alheia a esse cenário atual, a escola pode se constituir como um espaço de promoção da convivência com diferentes línguas estrangeiras. Ao fomentar práticas que envolvam diferentes línguas dentro do espaço escolar, a escola oportuniza a segurança necessária para a participação do(a)s aluno(a)s em práticas sociais diversas no mundo contemporâneo.

Comprometido com uma proposta plurilíngue, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) oportuniza aos/às aluno(a)s o contato com quatro línguas (Alemão, Espanhol, Francês e Inglês), dentre as quais o(a)s aluno(a)s optam por estudar três diferentes ao longo das etapas do sexto ano do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio. São oferecidas aulas de Inglês e de Espanhol para todo(a)s o(a)s aluno(a)s dos cinco anos iniciais da escolarização; a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, o(a)s aluno(a)s obrigatoriamente escolhem uma das quatro línguas para ser estudada por dois anos. Após esse período, eles escolhem uma nova língua para estudar por mais dois anos e, por fim, o(a)s aluno(a)s optam por uma terceira e última língua para o Ensino Médio.

A escolha da língua que será estudada pelos dois ou três anos em que estarão em um dos projetos da escola pode não ser sempre fácil ou tranquila. É nesse momento que o(a)s aluno(a)s trazem questões como: “Sempre ouvi falar que Alemão é uma língua muito difícil de aprender, então por que vou estudar essa língua?”; “Como vou estudar Francês se

nunca ouvi nenhuma palavra nessa língua?"; "Espanhol é muito parecido com Português, deve ser fácil demais. Por que vou estudar Espanhol então?"; "Por que vou estudar Inglês se a única coisa que a gente aprende é o verbo *to-be*?"

Diante desse quadro, desde 2009 são desenvolvidas atividades diversas com o(a)s aluno(a)s em cada um dos três momentos em que eles devem escolher uma língua estrangeira para ser estudada nos anos seguintes (nas primeiras aulas de Língua Estrangeira do sexto ano; nas primeiras aulas de Língua Estrangeira do oitavo ano e nas primeiras aulas de Língua Estrangeira do Ensino Médio). Trata-se de atividades que estimulam o(a)s aluno(a)s a pensarem sobre o que significa aprender uma língua estrangeira, a conhecerem e ouvirem falantes de diferentes línguas estrangeiras, a entenderem a relação entre aprender uma língua estrangeira e as práticas sociais dos falantes daquela língua, e a refletirem sobre as práticas culturais das próprias comunidades em que estão inseridos.

O presente trabalho tem como objetivo relatar especificamente as atividades que são desenvolvidas com o(a)s aluno(a)s de oitavo ano do CAp/UFRGS ao longo de aproximadamente um mês, para que escolham a língua estrangeira que vão estudar no 8º e 9º ano, período em que estarão no projeto Pixel. Com o presente relato, busca-se: a) sistematizar o trabalho que já vem sendo realizado desde 2009 no Colégio; b) divulgar um trabalho efetivo de política linguística já consolidado no Colégio; 3) contribuir com a discussão de políticas linguísticas que promovam a escola como um ambiente plural de aprendizagem de línguas estrangeiras; e, por fim, 4) destacar a importância de práticas como as que são aqui relatadas para a formação de cidadãos críticos e conscientes das possibilidades e dos limites de atuação no mundo complexo contemporâneo vinculados ao (des)conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras.

O relato aqui desenvolvido está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na próxima seção, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam o trabalho. A seguir, contextualizamos este estudo em relação à organização do(a)s aluno(a)s do CAp em projetos e o trabalho com diferentes línguas estrangeiras. Na terceira seção, apresentamos as atividades que são desenvolvidas ao longo das etapas de sensibilização. Para tanto, organizamos esse relato em uma tabela em que descrevemos como se dá a dinâmica de cada atividade e indicamos os objetivos de cada uma. A partir disso, na seção seguinte, discutimos aspectos relevantes sobre as atividades desenvolvidas e como elas se relacionam com construção de políticas linguísticas no CAp. Por fim, apresentamos algumas considerações finais em que refletimos acerca da relevância de todas as atividades de sensibilização do(a)s aluno(a)s não só como necessárias para a escolha informada da língua estrangeira que eles vão estudar, mas também como formas de promoção de políticas linguísticas no CAp.

Promoção do plurilinguismo na escola: a valorização da diversidade e do contato com o outro

Conforme afirma a Base Nacional Curricular Comum, em sua segunda versão, o compromisso do componente curricular de língua estrangeira moderna consiste em:

oferecer aos/às estudantes condições e conhecimentos necessários para vivenciarem situações que envolvam textos na(s) língua(s) estrangeira(s) relevante(s) para suas vidas e interações com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneas. A atuação em espaços presenciais e virtuais, que acontecem nessa(s) língua(s), cria oportunidades para que o/a estudante perceba-se parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue e multicultural, no qual realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas, considerando o acesso, pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas. Esse desenho de espaços compartilhados redimensiona as relações entre identidade, língua e cultura, ora tornando-as relevantes para marcar diferenças, ora universalizando o que poderia ser visto como local (BRASIL, 2016, p. 120).

Isso significa, em primeiro lugar, que a escola deve estar comprometida em oferecer aos/às estudantes oportunidades de convivência com o plurilinguismo e a diversidade cultural, tão característico das sociedades complexas da atualidade. Conforme afirma o documento da BNCC, a participação e o engajamento em atividades que envolvem línguas variadas (tanto presenciais quanto virtuais) oportuniza aos/às estudantes reconhecer suas possibilidades e seus limites de atuação em um mundo plurilíngue, em que realidades se constroem pelo uso das múltiplas linguagens. Trata-se, como afirmam os PCNs, de “aumentar a autopercepção do(a) aluno(a) como ser humano e como cidadão” (PCNs, 1998, p. 15).

A criação de oportunidades para que as/os estudantes se encontrem com novas formas de expressão, com visões de mundo distintas das suas, possibilita-lhes redimensionarem e reconfigurarem seu próprio mundo na interlocução que se faz nessa(s) outra(s) língua(s). Nesse movimento de lidar com outros modos de dizer, de significar e de fazer, o estudante pode refletir sobre o que é compartilhado e o que é singular, ampliando, dessa maneira, o seu próprio espaço de atuação. Também é no encontro com a diversidade que ele pode aprender a lidar com o novo e o diferente, uma capacidade valorizada no mundo contemporâneo, nas relações de convivência pessoal e de trabalho colaborativo. Nesse sentido, a promoção do plurilinguismo na escola possibilita a vivência dos/das estudantes com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo, visando ao rompimento de estereótipos. Assim, desenvolver a competência plurilíngue é valorizar a construção da identidade pelo contato com outras línguas e culturas pela promoção de uma educação para a cidadania de abertura e respeito pela diferença” (BASTOS et al., 2011).

Além disso, ao destacar como objetivo do componente curricular de Língua Estrangeira propiciar a participação no mundo por meio do envolvimento com textos na(s) língua(s) estrangeira(s) relevante(s) para suas vidas e interações com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, a BNCC sugere a necessidade de se repensar a própria noção de língua. Ou seja, trata-se de superar uma visão tecnicista da língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção de sentidos por parte dos/das estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento.

A organização do(a)s aluno(a)s do CAP/UFRGS em projetos e o trabalho com diferentes Línguas Estrangeiras

O trabalho com o(a)s aluno(a)s do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no CAP/UFRGS é dividido em quatro diferentes projetos. Aluno(a)s do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental participam do Projeto Unialfas; os do 6º e 7º anos fazem parte do Projeto Amora; aluno(a)s dos 8º e 9º anos participam do Projeto Pixel e, por fim, os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio fazem parte do Projeto que leva esse mesmo nome (Ensino Médio). Embora as práticas pedagógicas dos professores sejam orientadas por princípios e objetivos comuns (materializados no Projeto Político Pedagógico do Colégio), a divisão de trabalho em projetos possibilita a realização de um trabalho voltado às particularidades do(a)s aluno(a)s de cada faixa etária, oportunizando um trabalho interdisciplinar e a construção de uma identidade própria dos professores e aluno(a)s que atuam em cada projeto.

O CAP oferece o estudo de línguas estrangeiras ao longo de todos os projetos. No Projeto Alfas, são oferecidas as disciplinas de Inglês e de Espanhol, além de oficinas de outras línguas estrangeiras, que variam de acordo com o interesse e disponibilidade dos professores dessas e de outras línguas (tais como Alemão e Francês). Em cada uma das demais etapas da escolaridade (no Projeto Amora, no Projeto Pixel e no Ensino Médio), os aluno(a)s optam por uma língua diferente. Ou seja, se no Projeto Amora o(a) aluno(a) optou por aprender Alemão, ele terá que optar por outra língua no Projeto Pixel (Francês, Inglês ou Espanhol) e, ainda, uma terceira língua no Ensino Médio. Isso significa que um(a) aluno(a) que tenha concluído todas as etapas da sua escolarização no Colégio de Aplicação necessariamente estudou três diferentes línguas estrangeiras (uma em cada Projeto a partir do 6º ano¹).

¹ Ao longo de diferentes etapas da Educação Básica no Colégio de Aplicação, são oferecidos às/aos estudantes disciplinas eletivas e cursos de extensão de Francês, Inglês, Alemão e Espanhol, que têm

Para oportunizar aos/às aluno(a)s uma escolha informada da língua estrangeira que vão estudar enquanto estiverem participando de cada um dos Projetos, são desenvolvidas atividades de sensibilização a respeito das diferentes línguas estrangeiras, assim que o(a)s aluno(a)s ingressam em uma nova etapa. Nestas atividades, o(a)s aluno(a)s escutam falantes de diferentes línguas estrangeiras, discutem aspectos relacionados à aprendizagem de uma língua estrangeira, engajam-se em jogos e atividades motivadoras em diferentes línguas estrangeiras e, por fim, participam de mini-aulas nas quatro línguas oferecidas pela escola. É apenas após esse processo, que tem duração aproximada de um mês, que o(a)s aluno(a)s escolhem a língua estrangeira que querem estudar enquanto estiverem em um determinado projeto. O presente trabalho tem como objetivo relatar como ocorre o processo de escolha da língua estrangeira a ser estudada pelo(a)s aluno(a)s do Projeto Pixel.

O Projeto Pixel foi implementado a partir de 2009 no Colégio de Aplicação, e trouxe mudanças significativas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras na escola. Tendo como um de seus objetivos fomentar o ensino de línguas de modo transdisciplinar, são dedicados cinco períodos semanais para o estudo de uma das quatro línguas estrangeiras oferecidas pela escola, carga horária bastante elevada se considerarmos o tempo que costuma ser reservado ao estudo de línguas em outras escolas. No horário de Língua Estrangeira, as duas turmas de um determinado ano (oitavo ou nono) se dividem em quatro grupos, e seguem preferencialmente para sua sala de língua própria.² Portanto, as atividades de sensibilização para a escolha da língua estrangeira são indispensáveis para que o(a)s aluno(a)s se sintam seguros ao optarem por uma língua em detrimento das outras, sobretudo levando-se em conta o elevado número de horas semanais em que eles estarão em contato com a língua em sala de aula, as quais serão muito mais proveitosas se isso for parte de uma escolha responsável e informada.

As atividades de sensibilização para a escolha da língua estrangeira: políticas linguísticas nas práticas cotidianas da escola

As atividades de sensibilização ocorrem simultaneamente com as duas turmas de oitavo ano completas. As quatro professoras de Línguas Estrangeiras dividem-se nas duas

como objetivos oportunizar a esse público a continuação do contato com a(s) língua(s) estrangeira(s) estudada por elas/eles anteriormente ou que está sendo estudada no presente e promover o desenvolvimento de suas competências comunicativas por meio desse estudo continuado.

² Excepcionalmente as aulas ocorrem em alguma outra sala de aula do espaço escolar, por questões de colisão de horário com as turmas de Ensino Médio ou do Projeto Amora, que também ocupam as salas de aula reservadas a cada uma das línguas estrangeiras.

turmas para a realização das atividades (Uma dupla trabalha com a 81; a outra dupla trabalha com a 82). Ao longo do período de atividades de sensibilização, as professoras se revezam nas duas turmas, para que o(a)s aluno(a)s tenham contato com as diferentes professoras da disciplina.

Para apresentar as atividades que são implementadas com o(a)s aluno(a)s ao longo desse período de sensibilização, apresentamos o quadro abaixo, em que listamos cada atividade realizada e seus objetivos. Grande parte delas são realizadas com o auxílio de tarefas, que não anexamos a este relato por questões de espaço.

ATIVIDADE 1 SONDAGEM	
COMO OCORRE A DINÂMICA	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - As quatro professoras dividem-se entre as duas turmas de oitavo ano. Inicialmente, elas se apresentam e explicam o funcionamento das aulas de Língua Estrangeira no Projeto Pixel; - É proposta uma discussão inicial com as/os estudantes sobre quais línguas já estudaram e quais gostariam de cursar durante os próximos dois anos com uma justificativa. - São entregues aos/às estudantes folhas com o texto “7 Idiomas Estranhos Falados Mundo Afora”, publicado na Revista Superinteressante de 6 de maio de 2014, seguido de tarefas para nortear a discussão sobre línguas com a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inteirar e discutir o projeto plurilíngue de Línguas Estrangeiras no Pixel, de modo que compreendam a relevância atribuída às línguas estrangeiras no Projeto. - Refletir de modo inicial acerca do contato com línguas estrangeiras que as/os estudantes já tiveram até o momento. - Refletir sobre línguas e suas especificidades.
ATIVIDADE 2 PRIMEIROS CONTATOS COM AS DIFERENTES LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO PROJETO PIXEL: TAREFA COM O TEXTO “ Y SU LITTLE HERMANA ”:	
COMO OCORRE A DINÂMICA	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - As/os estudantes recebem um texto sobre um personagem chamado Toto (Adaptado de Pogranova, 2016). O texto narra uma história de humor cuja escrita alterna-se entre as quatro línguas estrangeiras oferecidas no Projeto Pixel. A tarefa das/dos estudantes é compreender o texto para descobrir o que aconteceu com o personagem Toto e reconhecer em que consiste o humor da narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar o contato com as diferentes línguas estrangeiras oferecidas no Projeto Pixel; - Envolver-se em uma atividade em que o conhecimento de línguas se faz necessário para dar conta de uma tarefa prática: compreender o texto escrito e o humor em si atrelado.
ATIVIDADE 3 DIVERSÃO E ENVOLVIMENTO COLETIVO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: JOGO “QUE LÍNGUA É ESSA?”	
COMO OCORRE A DINÂMICA	OBJETIVOS

<p>- São espalhados pela sala de aula quatro cartazes. Em cada um, é escrito o nome de uma das línguas oferecidas no Projeto Pixel: “Francês”; “Inglês”; “Espanhol”; “Alemão”. Com o auxílio de um data show, as professoras projetam uma determinada palavra (por exemplo: “Liebe”). A tarefa do(a)s aluno(a)s é correr até o cartaz que corresponde à língua da qual essa palavra faz parte (no exemplo de “Liebe”, o(a)s aluno(a)s devem correr até o cartaz em que está escrito “Alemão”).</p>	<p>- Participar de um momento de diversão na aula de língua em que as/os estudantes trabalham em conjunto para acertar a língua em que está escrita a palavra projetada, e, assim, ganhar pontuação para o seu time.</p> <p>- Ter contato com as diferentes línguas oferecidas no projeto Pixel de modo interessante e dinâmico, sendo que as/os estudantes precisam se movimentar pela sala de aula para dar conta da tarefa.</p>
<p>ATIVIDADE 3 MÚSICA E IDENTIDADE NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</p>	
<p>COMO OCORRE A DINÂMICA</p>	<p>OBJETIVOS</p>
<p>- Discute-se com os/as estudantes que a música mexe com os nossos sentidos e produzem sensações variadas. Então, com o auxílio de uma caixa de som, são tocadas 10 músicas, cada uma em uma língua diferente (não apenas as quatro oferecidas no Projeto Pixel). As/os estudantes completam uma tabela em que tentam adivinhar em que língua a canção é cantada e descrevem o sentimento que a música produz (calma, tranquilidade, terror, aventura etc), bem como uma imagem que vem à sua mente com essa música (um casal namorando; uma perseguição policial; uma caçada na mata). Então, os/as estudantes discutem o que, em cada uma das canções, produziu o sentimento e a cena levantada por eles.</p> <p>- Esta atividade ocupa cerca de dois períodos de aula</p>	<p>- Estabelecer relações entre língua e música;</p> <p>- Reconhecer a sonoridade de diferentes línguas estrangeiras;</p> <p>- Refletir sobre a relação entre os sons das diferentes línguas e os sons da música com a produção de sentimentos e sensações no ser humano.</p>
<p>ATIVIDADE 4 A AULA DE LÍNGUA COMO RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL: PESQUISA SOBRE LÍNGUAS E QUIZ COM AS INFORMAÇÕES ENCONTRADAS</p>	
<p>COMO OCORRE A DINÂMICA</p>	<p>OBJETIVOS</p>
<p>- As/os estudantes são levados à sala de informática. Divididos em duplas ou trios, recebem uma folha dividida em quatro espaços. Cada espaço é dedicado ao registro de informações acerca de uma das línguas oferecidas no Projeto Pixel. As/os estudantes são convidados a buscarem informações na internet para preencher cada um desses espaços com dados relacionados às diferentes línguas: quem fala essa língua no mundo; que costumes têm esses falantes; quem são as pessoas famosas que fazem ou fizeram suas vidas nesse idioma etc). As/os estudantes são avisados de que essas informações serão utilizadas posteriormente para a realização de um “quiz” entre a turma.</p>	<p>- Reconhecer o que já sabem sobre as diferentes línguas estrangeiras e suas culturas;</p> <p>- Descobrir aspectos novos sobre as diferentes línguas, os países em que são faladas e as pessoas que fazem ou fizeram suas vidas nessas línguas;</p> <p>- Como as perguntas do “quiz” são projetadas na parede, as/os estudantes precisam se levantar para lê-las e, então, correr para seus computadores para optar pela resposta correta. Isso cria um ambiente dinâmico e altamente interativo entre estudantes e professoras, além de fortalecer os afetos entre todos, mediados pelo conhecimento de aspectos culturais relacionados às línguas estrangeiras oferecidas no Projeto Pixel.</p>

<p>- Já com os espaços sobre cada língua preenchidos pelas duplas/trios, as/os estudantes participam de um “quiz” mediado pelo uso da internet. As perguntas do “quiz” são elaboradas a partir das respostas trazidas pelas/pelos estudantes após suas pesquisas. O “quiz” é mediado pelo site Kahoot (https://kahoot.it/), que possibilita que as/os estudantes joguem coletivamente on-line. Cada pergunta do “quiz” (formulado previamente pelas professoras no site https://getkahoot.com/) é projetada com o auxílio de um data show. Às/aos estudantes cabe escolher uma das quatro alternativas como resposta em seu computador. O site Kahoot, então, calcula os pontos de cada time baseado nas respostas certas e também na rapidez dos jogadores .</p> <p>- Esta atividade tem duração de três a quatro períodos de aula.</p>	
ATIVIDADE 5 LÍNGUAS COMO PARTE DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE	
COMO OCORRE A DINÂMICA	OBJETIVOS
<p>- Individualmente, as/os estudantes são solicitados a refletir sobre as línguas estrangeiras na constituição de sua própria identidade. Para isso, recebem um desenho com a silhueta de um corpo humano, sem gênero definido. Sua tarefa é preencher com cores esse corpo, marcando suas partes de acordo com o que cada língua representa em suas vidas . Abaixo do desenho, pede-se então que a/o estudante faça uma legenda, especificando qual cor representa qual língua e escreva uma justificativa para a relação encontrada por ela/ele entre essa parte do corpo e a língua escolhida (essa atividade é baseada em Legutke, 2002). Em 2017, por exemplo, uma aluna pintou os ouvidos de seu desenho de azul, e nomeou o azul na legenda como sendo o Inglês. A justificativa para essa escolha foi o fato de ela gostar muito de ouvir canções nessa língua.</p>	<p>- Refletir sobre o lugar que as diferentes línguas ocupam ou que podem ocupar na constituição na nossa identidade como seres humanos.</p>
ATIVIDADE 6 COMO É UMA AULA DE CADA LÍNGUA ESTRANGEIRA?	
COMO OCORRE A DINÂMICA	OBJETIVOS
<p>- Mini-aulas: o(a)s aluno(a)s participam de uma aula inicial com um período de duração em cada uma das línguas estrangeiras. Ao todo, cada estudante participa de quatro mini-aulas (uma de Alemão, uma de Espanhol, uma de Francês e uma de Inglês).</p>	<p>- Oferecer às/aos estudantes a oportunidade de participarem de uma aula de cada uma das línguas oferecidas no Projeto Pixel, para que sintam como é uma aula nessa língua e tenham a oportunidade de já participarem de atividades utilizando ao menos algumas palavras e expressões em cada uma das línguas oferecidas.</p>

ATIVIDADE 7 FINALMENTE A ESCOLHA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	
COMO OCORRE A DINÂMICA	OBJETIVOS
- As/os estudantes respondem a um formulário de escolha da língua, fornecendo a primeira e a segunda opção de língua estrangeira que pretendem estudar no Colégio com justificativas acerca de suas escolhas.	- Refletir sobre a escolha da língua estrangeira que vão estudar; - Entender, pelo uso de um formulário, a seriedade da escolha de uma língua que será estudada pelos dois anos em que estarão no Projeto Pixel.
ATIVIDADE 8 A DIVISÃO DAS TURMAS E O INÍCIO DAS AULAS	
COMO OCORRE A DINÂMICA	OBJETIVOS
- Divulgação das turmas de Línguas Estrangeiras formadas a partir das respostas das/dos estudantes ao formulário de escolha: Cada professora entra nas duas salas de aula em que estão o(a)s aluno(a)s e escreve no quadro os nomes daquelas/daqueles que formarão a sua turma de Língua. As/os estudantes acompanham com entusiasmo e curiosidade a escrita de seus nomes e os de seus/suas colegas que estarão em sua turma, com os quais passarão os próximos dois anos aprendendo junto uma língua estrangeira. - A seguir, o(a)s aluno(a)s seguem para uma das quatro turmas de língua e são iniciadas as aulas específicas da língua estrangeira por elas/eles escolhida .	- Construir a divisão das/dos estudantes em turmas distintas como um momento interessante e dinâmico.

Considerações Finais

Neste trabalho, sistematizamos e relatamos as atividades didáticas de sensibilização que auxiliam o(a)s aluno(a)s do Projeto Pixel do CAP/UFRGS a optarem por uma das quatro línguas estrangeiras que vão estudar pelos dois anos em que fazem parte desse Projeto. Conforme relatamos e discutimos ao longo da descrição das atividades acima, essa série de práticas didáticas: a) propiciam às/aos estudantes o contato e a participação em atividades com as diferentes línguas oferecidas pelo Colégio para que façam uma escolha informada da língua que vão estudar; b) levam o(a)s aluno(a)s a perceber a presença das diversas línguas estrangeiras em seu entorno e em suas práticas cotidianas; c) levam o(a)s aluno(a)s a pensar as diferentes línguas estrangeiras que estudam e/ou com as quais convivem como parte constituinte da formação de sua identidade; d) possibilitam aos/às aluno(a)s a vivência com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo, oportunizando, assim, o respeito às diferenças e à desconstrução de estereótipos. O trabalho contribui com a discussão e a reflexão acerca de modos de se implementar políticas linguísticas que promovam o convívio com o plurilinguismo e a diversidade cultural e social na escola pública.

Referências

- BASTOS, Monica et al. *Todas as línguas nas aulas de línguas: materiais pedagógicos para os 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário*.
- BRASIL. 2016. Base Nacional Comum Curricular. 2. versão revista. Ministério da Educação: MEC.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- BROCH, Ingrid. K. *Pluralidade lingüística no currículo escolar*. Disponível em: <http://www.sociodiaeto.com.br/edicoes/13/21012013123823.pdf>. Data de acesso: 21/04/13.
- LEGUTKE, Michael K.; LORTZ, Wiltrud. *Mein Sprachenportfolio*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg GmbH&Co., 2002, p. 2.
- POGRANOVA, Slavka. *Activité plurilingue: Toto et sa little sorella*. In: Fórum cudzích jazykov. 2016, nº 3, p. 66-76. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93565>. Acesso em 15 mai. 2017.

CAPI – CURSO AUTOFORMATIVO DE PORTUGUÊS PARA INTERCÂMBIO

Margarete Schlatter

Andrea de Araújo Rubert

Kétina Allen da Silva Timboni

Marjorie Moraes

Walkiria Sidi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

O Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (CAPI) é um curso online em processo de produção¹ que tem como ponto de partida o Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI).² O CEPI é um curso a distância, com mediação, destinado a estudantes estrangeiros que fazem intercâmbio acadêmico. Tanto o CAPI quanto o CEPI visam a:

- familiarizar os estudantes com as práticas linguístico-discursivas e culturais do contexto acadêmico e da vida cotidiana na cidade de destino;
- oferecer oportunidades de uso da língua portuguesa através da leitura e escuta de textos autênticos que tenham relação com ações e situações acadêmicas e culturais nas quais o estudante poderá se envolver na universidade e na cidade de destino;
- oferecer explicações, comparações do português com o espanhol e exercícios para que o estudante possa apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para interagir oralmente e por escrito;

¹ A produção do CAPI é uma iniciativa do Programa de Português para Estrangeiros (<http://www.ufrgs.br/ppe>) em conjunto com o Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (<http://www.ufrgs.br/napead/>) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Produzido no período de 2007 a 2009 em uma parceria da UFRGS com a *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC) e a *Universidad Nacional de Entre Ríos* (UNER), participaram da criação e do desenho do curso original de espanhol e de português: Margarita Hraste (coordenação do projeto), Margarete Schlatter (coordenação CEPI-Português/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric e Viviana Sappia (coordenação CEPI-Espanhol/UNC), Gabriela da Silva Bulla (coordenação materiais didáticos CEPI-Português/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordenação materiais didáticos CEPI-Espanhol/UNC), María Laura Rodríguez (secretária do projeto). São autores dos materiais didáticos CEPI-Português: Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Hebe Gargiulo, Cristina Uflacker, Fernanda Lemos, Graziela Andrighetti, Isadora F. Gräbin, Letícia Soares Bortolini, Letícia Grubert dos Santos, Michele Saraiva Carilo, Natalia Lafuente, Camila Dilli Nunes, José Peixoto Coelho de Souza, Arildo Leal Aguiar; e autoras dos materiais didáticos CEPI-Espanhol: Hebe Gargiulo, Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Susana Becker. Fizeram parte da equipe de técnicos em informática, webdesigners e/ou EAD: Guadalupe Moreira, Jerônimo Visñovezky, Izadora Netz Sieczkowski, Maximiliano Franco, e Paola Roldan.

- promover a integração dos participantes com colegas e futuros colegas e professores antes de sua chegada na universidade de destino.³

Embora tenham os mesmos objetivos, o CAPI se distingue do CEPI em vários aspectos do seu design instrucional e nas condições de oferta, uma vez que, enquanto o CEPI abre semestralmente 15 vagas para o curso⁴, o CAPI pretende ser uma versão aberta sem limites de vagas a fim de abranger todos os intercambistas que desejam estudar português e não apenas alunos estrangeiros oriundos de países hispanofalantes ou que conhecem a língua espanhola.⁵

Com relação ao design instrucional, o primeiro aspecto a considerar é a necessidade de interação entre os participantes dos cursos. No CEPI, a interação entre cursistas e professores é mediada por várias ferramentas de suporte à comunicação e é essencial para a condução do curso.⁶ Já o CAPI é um curso autoformativo⁷ no qual o estudante será responsável pelas escolhas do que quer aprender e fará as tarefas sem a interação com outros participantes do curso ou um professor. Essa distinção está representada nos logotipos dos cursos, conforme mostra a Figura 1. Ao passo que, no logotipo do CEPI, os balões estão associados a pessoas, o logotipo do CAPI usa balões mais estilizados, em ordem crescente, para sugerir uma noção de expansão contínua e gradual nos níveis de aprendizagem de língua, começando com um balão com uma forma menos definida, para terminar com um balão de fala mais típico, representando um nível maior de proficiência, visto que, ao contrário do CEPI, a interação entre cursistas ou cursista-professor não estará presente.

³ Para análise e discussão sobre o CEPI, ver estudos sobre elaboração de materiais didáticos (Bulla, Gargiulo e Schlatter, 2009; Gargiulo, Bulla e Schlatter, 2009; Lafuente, 2009; Bulla, Lemos e Schlatter, 2012), ensino e aprendizagem (Carilo, 2012; Bulla, 2014; González, 2015), avaliação (Sidi, 2015) e formação de professores (Schlatter et al, 2009; Nunes, 2010; Lemos, 2011, 2014).

⁴ O CEPI-Português/UFRGS tem sido oferecido regularmente desde 2011.

⁵ Com base em levantamentos semestrais de candidatos selecionados para intercâmbio na UFRGS e alunos potenciais do CEPI, nos últimos três anos, o ingresso de intercambistas falantes de espanhol na UFRGS variou entre 60 a 90 alunos por semestre.

⁶ O CEPI é realizado utilizando ferramentas do Moodle, Google Hangout ou Skype, Google Drive e Grupo Privado do Facebook.

⁷ Desde uma perspectiva heurística (LITTO, 2010), utilizamos o termo *autoformativo* para nos referir a um design de curso que proporciona a autoaprendizagem, sem a presença do professor, lançando mão de diferentes estilos de atividades para motivar o estudante.



Figura 1 – Logotipos do CEPI e do CAPI

Com o intuito de construir um ambiente virtual de aprendizagem com apelo visual e motivador, recorre-se a diferentes recursos de ilustração para sinalizar partes, assuntos e tipos de tarefas do curso, conforme mostram as Figuras 2 e 3. Já na página inicial do curso, onde três módulos (Vou fazer intercâmbio, Vou morar em Porto Alegre e Vou estudar na UFRGS) são apresentados, as imagens visam representar a diversidade social dos cursistas e também dos cursos da universidade. A cada vez que o cursista entrar na página inicial, os avatares mudarão.



Figura 2 – Protótipo da página inicial do CAPI

Na Figura 3, há um exemplo da interface das aulas. As cores utilizadas devem ser as mesmas do logotipo do CAPI: azul, roxo e lilás. Em cada aula, a sequência de tarefas será apresentada em um menu vertical. Ao clicar em um item do menu, a tarefa se expandirá, porém, sem esconder os outros itens.

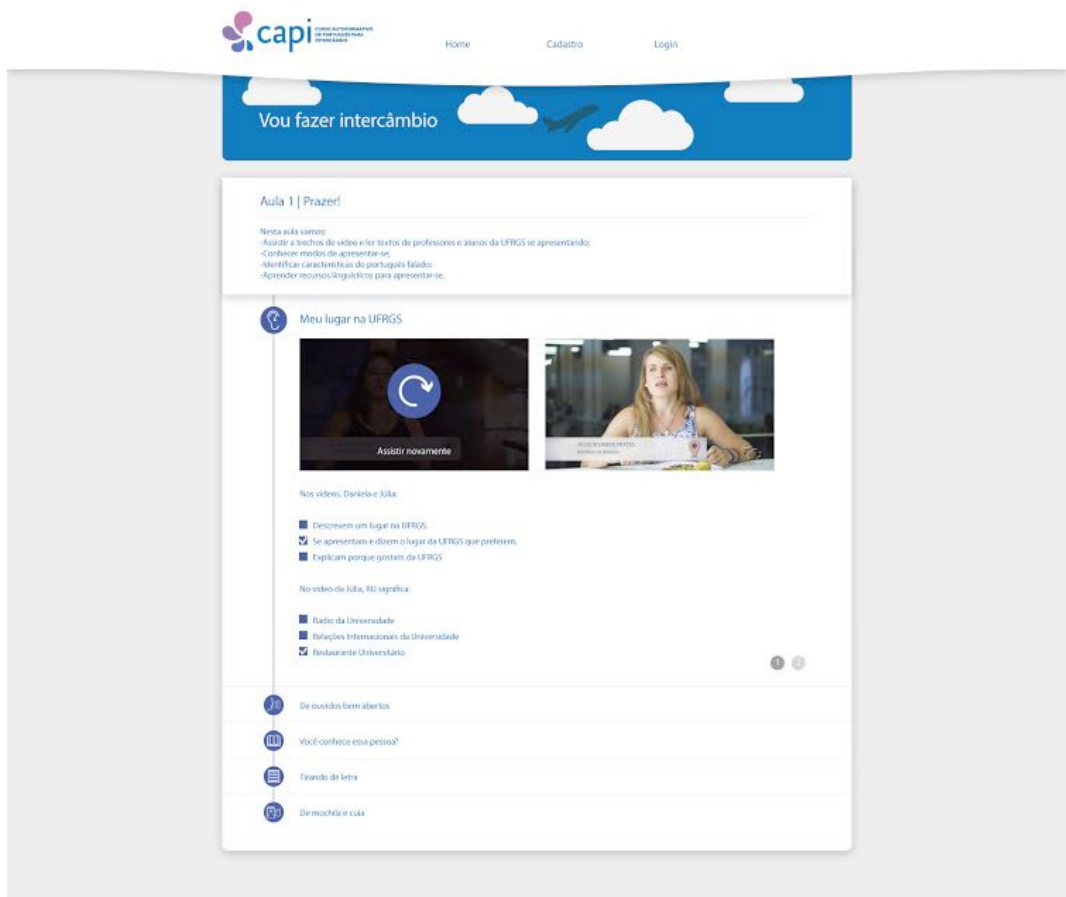


Figura 3 – Protótipo da Aula 1 do CAPI

Nas tarefas que ocupem mais de uma página, a tela deverá ser deslizada horizontalmente para que as etapas seguintes sejam exibidas. A disposição vertical facilita o acesso, caso haja desejo ou necessidade de consultar os outros exercícios, além de ser mais natural para quem estiver visualizando o curso desde o aplicativo no celular ou tablet.

O CAPI está organizado em três módulos autoformativos, correspondendo ao total de 60 horas, em que cada um deles é composto por quatro aulas (resultando no total de 12 aulas). O quadro a seguir apresenta os objetivos de aprendizagem elencados para cada módulo.

Vou fazer intercâmbio	Vou morar em Porto Alegre	Vou estudar na UFRGS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ compreender apresentações pessoais (orais e escritas); ➤ apresentar-se por escrito, criando perfil pessoal e perfil profissional; ➤ compreender e expressar gostos, interesses, desejos e ambições; ➤ conhecer oportunidades e experiências de intercâmbio na UFRGS e compará-las; ➤ ler perfis de profissionais e apresentações de atividades realizadas na UFRGS, relacioná-las a suas áreas de interesse e justificar; refletir sobre a própria aprendizagem e autoavaliar o que aprendeu. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ conhecer a cidade de Porto Alegre (cidade de destino) e compará-la com outros lugares; ➤ explorar possibilidades turísticas e de lazer em Porto Alegre para escolher e justificar as de sua preferência; ➤ explorar possibilidades de moradia em Porto Alegre para escolher e justificar as de sua preferência; ➤ ler notícias sobre a cidade para posicionar-se em relação a elas; ➤ usar recursos linguístico-discursivos e culturais relevantes para as ações focalizadas; ➤ refletir sobre a própria aprendizagem e autoavaliar o que aprendeu. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ conhecer a UFRGS (o que oferece, relações internacionais, espaços de convivência, bibliotecas etc.) e relacionar os espaços com suas necessidades e interesses; ➤ conhecer o currículo do seu curso, comparar opções de disciplinas e relacioná-las a suas preferências e interesses; ➤ conhecer a pesquisa na UFRGS e relacioná-las com suas áreas de interesse; ➤ ler notícias sobre a vida na universidade para posicionar-se em relação a elas; ➤ conhecer aspectos referentes à vida dos estudantes brasileiros e estrangeiros na UFRGS para expressar necessidades, permissão e obrigatoriedade; ➤ usar recursos linguístico-discursivos e culturais relevantes para as ações focalizadas; refletir sobre a própria aprendizagem e autoavaliar o que aprendeu.

Quadro 1 – Objetivos dos módulos do CAPI

As aulas reúnem atividades de uso da língua portuguesa para praticar leitura, compreensão oral, análise de textos escritos e orais e estudo de aspectos linguístico-discursivos (orais e escritos) relevantes para o tema e a situação comunicativa em foco. Em cada aula, há atividades de leitura, compreensão oral (áudio e vídeo), produção de texto e estudo da língua, como pronúncia, gramática e vocabulário. A organização proposta nas aulas parte da compreensão de texto (leitura, compreensão oral) para o estudo de aspectos linguístico-discursivos e para a produção. O estudante tem a opção de seguir a ordenação sugerida ou de optar por percursos alternativos que focalizam determinadas práticas: leitura, compreensão oral, produção de texto, estudo da língua. No final de cada aula, há uma atividade de revisão dos conteúdos e, no final de cada módulo, o estudante fará uma autoavaliação para refletir sobre o que está aprendendo e um teste para comparar sua autoavaliação com seu desempenho no uso dos conteúdos estudados.

As atividades têm como base textos de diferentes gêneros relacionados ao tema em pauta e instruções de interação com o texto (compreensão ou produção) para promover a experiência de escuta, fala, leitura e escrita, a reflexão sobre o tema e o estudo de recursos linguístico-discursivos e culturais relevantes para cada situação. Os textos selecionados têm o objetivo de propor interações com gêneros do discurso variados sobre temas relevantes para a vida do estudante na universidade e na cidade de destino. Dessa forma, as fontes dos textos são normalmente o site da universidade de destino e sites de órgãos públicos da cidade, do estado e do país de destino.

As explicações sobre recursos linguístico-discursivos são dadas por meio de feedbacks após a realização das atividades de estudo da língua. Os exercícios relevantes para o desenvolvimento das atividades fazem parte da sequência didática proposta em cada aula. Todas as explicações e exercícios estão contextualizados em (trechos de) textos autênticos e relacionados com o tema em foco.

O Quadro 2 apresenta o planejamento de uma atividade para o estudo indutivo de recursos linguístico-discursivos. Nessa atividade de estudo do uso de preposições e artigos, o cursista é levado a inferir as regras de contração e uso através do encaixe de cartões de um jogo da memória. Ao finalizar o jogo, ele confere seu entendimento na explicação que recebe através do feedback automático. Uma sistematização final é oportunizada através do exercício de completar lacunas.

Tirando de letra: Atividade 7

1. Em português, algumas preposições devem ser combinadas com os artigos e formar uma só palavra.
 Combine a preposição EM com os artigos definidos A(S) e O(S).
 Clique nos cartões e encontre os pares.

EM + OS	NOS Você está matriculado nos cursos do PPE?	EM + AS	NAS São proibidos alimentos nas salas de aula.
EM + A	NA Meu lugar na UFRGS é o RU.	EM + O	NO Eu estou no sétimo semestre.

ESTA ATIVIDADE É UM JOGO DE MEMÓRIA: SÃO CARTÕEZINHOS EMBARALHADOS QUE O CURSISTA PRECISA JUNTAR EM PARES. O VERSO DOS CARTÕES PODE SER NUMA COR QUE COMBINA COM A IDENTIDADE DO CURSO E TER O LOGO. O CURSISTA CLICA EM CIMA DO CARTÃO QUE VIRA. QUANDO ACERTA O PAR CORRETO, AS CARTINHAS FICAM VIRADAS PARA CIMA. O TEXTO DE CADA PAR SERÁ EM CORES DIFERENTES QUE COMBINAM COM A IDENTIDADE VISUAL DO CURSO. APÓS CONCLUIR O JOGO, O CURSISTA RECEBE O FEEDBACK GERAL ABAIXO.

2. FEEDBACK GERAL:

Diferente do espanhol, a contração entre a preposição EM e os artigos A(S) e O(S) é obrigatória em português. Observe os exemplos:

Você está matriculado **nos** cursos do PPE? ¿Estás matriculado **en los** cursos de PPE?

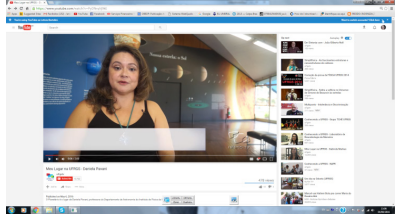
São proibidos alimentos **nas** salas de aula. *Están prohibidos alimentos **en las** aulas.*

Meu lugar **na** UFRGS é o RU. *Mi lugar **en la** UFRGS es el RU.*

Eu estou **no** sétimo semestre. *Estoy **en el** séptimo semestre.*

Em português, costumamos usar artigos diante de nomes de países: Bruna nasceu **na** Guatemala; José nasceu **no** Brasil. Na Aula 2 deste Módulo, vamos estudar o uso de artigos em português.

3. Complete a apresentação de Daniela com DE, DA ou DO.

	<p>Eu sou a Daniela Borges Pavani, professora ____ Departamento ____ Astronomia ____ Instituto ____ Física ____ UFRGS, e o meu lugar na UFRGS é o Planetário.</p>
---	---

Quadro 2 – Planejamento de atividade sobre recursos linguístico-discursivos (CAPI)

Em um curso autoformativo, a relação entre atividade proposta, resposta dada e feedback é fundamental para promover oportunidades de aprendizagem. Ao passo que as atividades visam a fomentar o uso da língua para fazer coisas (ler, escrever, etc.), através do feedback busca-se explicar e refletir sobre o que o estudante acabou de vivenciar e os recursos que usou para realizar a atividade. No CAPI, todos os feedbacks (indicação de certo/errado, indicação de outras possibilidades, explicações) são automáticos e abordam particularidades específicas, de acordo com a resposta dada pelo aluno na atividade.

Por conta do modo online de ensino de uma língua adicional, propõe-se à dinamização das atividades com uma variedade de dinâmicas para melhor interação dos estudantes com o conteúdo do curso. Portanto, ao longo das aulas, as habilidades linguístico-discursivas são exploradas usando-se diferentes métodos de composição da atividade, que podem variar entre marcar verdadeiro ou falso, marcar a resposta correta, clicar e arrastar; associar informações, digitar e preencher lacunas em frases e textos. Podem também ser organizados em sequência em torno de uma atividade de compreensão de textos orais e escritos enfocando diferentes aspectos, como compreensão global e específica e até prática oral e de escrita.

A Figura 4 é um recorte do planejamento de uma atividade do módulo “Vou fazer intercâmbio”. Nela o aluno terá que assistir dois vídeos sobre a universidade na qual fará intercâmbio e marcará as respostas corretas nos exercícios de compreensão. O feedback aparecerá no momento em que o estudante os termina.

<p>Daniela (VIDEO 1 - excerto: 0:00 - 0:35)</p> 	<p>Nos vídeos, Daniela e Júlia <input type="checkbox"/> descrevem um lugar na UFRGS. <input checked="" type="checkbox"/> se apresentam e dizem o lugar da UFRGS que preferem. <input type="checkbox"/> explicam porque gostam da UFRGS.</p>
<p>Júlia (VIDEO 2 - excerto: 0:00 - 0:21)</p> 	<p>No vídeo da Júlia, RU significa: <input type="checkbox"/> Rádio da Universidade <input type="checkbox"/> Relações Internacionais da Universidade <input checked="" type="checkbox"/> Restaurante Universitário</p>

Vídeo 1 (Daniela Pavani): <https://www.youtube.com/watch?v=PyDNrqVi9kE>

Vídeo 2 (Júlia Prates): <https://www.youtube.com/watch?v=ZuhAPLeRcyl>

Figura 4 – Planejamento de atividade de compreensão oral (CAPI - Aula 1)

A Figura 5 mostra um recorte de planejamento focalizando a prática de pronúncia a partir da sequência de vídeo anteriormente trabalhada como compreensão oral. Propõe-se uma análise mais detalhada de alguns aspectos relevantes da fala em pauta por meio da escuta e da gravação da própria fala. Explora-se assim o texto oral, primeiro para uma interpretação global e, depois, para estudar características da fala, como pronúncia, entonação e ritmo.

TELA 4

[ícone prática oralidade] De ouvidos bem abertos: Atividade 2

Escute alguns trechos das falas de Daniela e Júlia. Como você escuta as palavras em destaque?

Clique em [botão escutar] e preste atenção em como são pronunciadas as palavras destacadas.

Clique em [botão explicação] para compreender como se pronuncia.

Clique em [botão repetir] para praticar sua pronúncia.

[botão escutar] Eu sou a Daniela Borges Pavani. [botão explicação] [botão repetir]

[botão escutar] e o meu lugar na UFRGS é o RU. [botão explicação] [botão repetir]

[botão escutar] O meu nome é Júlia. [botão explicação] [botão repetir]

Figura 5 – Planejamento de atividade de compreensão oral (CAPI - Aula 1)

Visando à criação de um curso com um bom conteúdo linguístico-discursivo, informacional e cultural que não deixe de ser leve e prazeroso, procurou-se elaborar atividades de caráter lúdico em todas as aulas. Por se tratar de um curso online, o CAPI é o ambiente ideal para o desenvolvimento de atividades com características de jogos digitais que podem aparecer em qualquer momento da aula. Como é um curso voltado para o público

universitário, pode-se imaginar que a maioria dos cursistas sejam jovens e tenham letramento digital. Para tais pessoas, o funcionamento dos jogos é intuitivo e elas são capazes de entendê-los rapidamente. No entanto, isso não quer dizer que apenas jovens entenderiam e desfrutariam dos jogos, pois a ludicidade torna a aula mais interessante para cursistas de todas as idades. A presença do elemento lúdico promove um envolvimento não só cognitivo, mas também afetivo-emocional, facilitando assim, o aprendizado e tornando as aulas mais envolventes. Ademais, o desafio proporcionado pelos jogos ajuda a manter a motivação do cursista ao longo das aulas visto que se trata de uma maneira diferente de realizar as atividades de aprendizagem.

Com os jogos, o foco das atividades não fica apenas nas questões linguístico-discursivas que estão sendo trabalhadas, mas também na finalização de etapas necessárias para o prosseguimento no jogo e na obtenção de recompensas ao cumprir objetivos. Para cumprir essas etapas, os cursistas são convidados a usar o que está sendo aprendido em uma nova situação, proporcionando, assim a (re)elaboração dos conteúdos vistos e sua melhor assimilação. As recompensas conquistadas costumam ser algo simbólico, como uma caneta ou um caderno para guardar na mochila do intercambista, porém também há recompensas como cartões postais com fotos de lugares turísticos apresentados na aula em alta resolução para que o cursista imprima se assim o desejar. Alguns exemplos de jogos utilizados até o momento nas aulas são: memória, dominó, teste de conhecimento e cruzadinha.

Conforme visto, o CEPI e o CAPI possuem objetivos de ensino e aprendizagem similares, mas diferem em aspectos referentes ao design instrucional a fim de dar conta dos modos de interação propostos. Se no CEPI as tarefas demandam colaboração e interação entre os participantes do curso e, para tanto, são usadas uma variedade de ferramentas de suporte à comunicação, no CAPI a interação ocorre entre participante e conteúdo e, para isso, uma variedade de tarefas de indução, ação, feedback e reflexão são oferecidas. Além disso, recursos visuais e elementos de jogos são utilizados para manter a motivação e interesse, também buscando atender os diferentes estilos de aprendizagem.

Referências

BULLA, G. S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. Tese (Doutorado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: *Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, v. CD, p. 1-12, 2009.

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Vol. 11, p. 103-135, 2012.

CARILLO, M. S. *Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*. V. 11, nº 1, p. 1-9. UFRGS, Porto Alegre, 2013.

GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales*. Córdoba: PlasmaMedia. v. CD. p. 01-12, 2009.

GONZÁLEZ, N. G. W. *O trabalho colaborativo online em um projeto de aprendizagem de língua adicional*. Dissertação (Mestrado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

LAFUENTE, N. E. *O ensino orientado para o uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI (Curso de Espanhol e Português para o Intercâmbio)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

LEMOS, F. C. *A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada*. Dissertação (Mestrado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

LEMOS, F. C. *O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a elaboração do Manual do Professor CEPI*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

LITTO, F. M. *Aprendizagem a distância*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

NUNES, C. D. *Participação escrita orientada para a criação de contextos colaborativos de aprendizagem: uma análise de atividades via fórum no CFP-CEPI*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

SCHLATTER, M.; BULLA, G.; JURIC, V. S.; HRASTE, M.; RODRÍGUES, M. L. A Certificação Espanhol/Português para Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política linguística no âmbito do MERCOSUL. In: *Anais III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Núcleo Educación para la Integración AUGM, Córdoba, 2007.

SIDI, W. A. *Avaliação em escrita no ensino on-line de português como língua adicional: do LMS à rede social*. Tese (Doutorado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SORENSEN, B; MEYER, B. Serious games in language learning and teaching – a theoretical perspective. *Anais da DiGRA (Digital Games Research Association)*. Copenhagen: The Danish University of Education, 2007.

AÇÕES DE PERMANÊNCIA NO CAMPO DAS LINGUAGENS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFRGS

Bruna Morelo

Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão

Camila Dilli

Universidade de Århus

Margarete Schlatter

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A história da presença indígena nas universidades não é recente. Porém, a crescente visibilidade dessa presença coincide com o fato de que, há pouco mais de uma década, os povos indígenas estão sendo incluídos na agenda para a democratização da educação superior (CINEP, 2010; SANTOS, 2013; UFRGS, 2013), como resultado de lutas do movimento indígena e/ou do reconhecimento dessa necessidade por agentes do governo ou de universidades. O objetivo deste texto é tratar do ingresso de estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de ações da política de permanência no campo das linguagens oferecidas na UFRGS para esses estudantes entre os anos de 2008 e 2013. Este trabalho é um recorte das dissertações de mestrado de Dilli (2013) e Morelo (2014)¹, que refletem sobre essas ações durante os seis anos que estiveram envolvidas com a política de permanência para estudantes indígenas na UFRGS.

Nos últimos anos, universidades particulares e públicas, por meio de políticas governamentais e internas, têm desenvolvido ações para ampliar a diversidade social e étnico-racial no cenário acadêmico brasileiro. Em 2012, o governo federal sancionou a Lei das Cotas (nº 12.711/2012) (BRASIL, 2012), na qual foi estabelecido que até o ano de 2016 as universidades públicas e institutos federais deveriam reservar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas, com distribuição de vagas entre populações negras, pardas e indígenas, em número proporcional à participação relativa de cada raça nos estados onde as vagas são oferecidas. A regulamentação garante que, mesmo que o percentual da participação relativa de indígenas em uma unidade da Federação seja inferior a um por cento², no mínimo, uma vaga

¹ Ambas as dissertações foram orientadas por Margarete Schlatter, coautora deste artigo. Outras análises das ações aqui discutidas podem ser encontradas em Morelo (2010), Morelo; Dilli (2013a), Gasparini (2013). Morelo e Dilli (2013b), intitulado “A Constituição de uma ação de política linguística para universitários indígenas da UFRGS”, foi apresentado no VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas (NEPI/AUGM).

² Seis estados brasileiros contam com população autodeclarada indígena acima de 1%. Roraima de-

deve ser oferecida pela instituição de ensino superior, dentro do percentual de 50% de reserva de vagas, para a entrada de indígenas. De acordo com a Lei, servem de base para a definição das percentagens destinadas a cada etnia nas universidades de cada estado brasileiro, dados providos em censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Vale salientar que a classificação de raça “indígena” foi introduzida nos censos somente no ano de 1991 (TENDÊNCIAS..., 2005) e que a partir do censo de 2010 ocorreu também a inclusão de dados sobre língua e etnia, que podem ser índices censitários no caso de não ocorrer autoidentificação dos indivíduos com a categoria “indígena”.

A implementação da Lei das Cotas no Brasil é um grande passo para a democratização do ensino superior e, de certa forma, uniformiza decisões variadas em mais de cinquenta instituições federais que já tinham adotado sistemas de cotas para estudantes egressos do sistema público de ensino, negros e indígenas (SANTOS, 2013). No caso da UFRGS, em sintonia com a discussão e a criação de programas de Ações Afirmativas (AAs) em outras universidades públicas do país³, em 2007, o Conselho Universitário/UFRGS (CONSUN), através da Decisão nº 134/2007, instituiu o Programa de AAs da UFRGS.⁴ A respeito das vagas específicas para os estudantes indígenas, o Artigo 12º da Decisão⁵ dispõe sobre o acesso indígena à universidade, o funcionamento do ingresso e da permanência desses estudantes na UFRGS. Entende-se que as dez vagas para os estudantes indígenas são *criadas* somente para esse fim, diferentemente do sistema de reserva de vagas, utilizado para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos autodeclarados negros, também egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio. É explicitada a importância do diálogo entre os representantes

tém o maior percentual de participação relativa no total da população do estado, com 11% de indígenas, enquanto 50% das 27 unidades da Federação encontram-se abaixo da média nacional, que é de 0,4%. O Rio Grande do Sul, por exemplo, possui 0,3% de indígenas na população total do estado (OS INDÍGENAS..., 2012).

³ Para uma revisão bibliográfica recente com uma compilação de dados diversos sobre os números da população indígena brasileira relacionados à sua presença no ensino superior, ver Dilli (2013).

⁴ Algumas ações de grupos de dentro e de fora da universidade foram muito importantes para a efetivação dessa Decisão. Entre eles está o Grupo de Trabalho Ações Afirmativas, que foi constituído por alunos, professores, técnicos, comunidades indígenas, movimento negro e movimentos sociais diversos. Houve também a influência do Programa de Conexões e Saberes, que foi desenvolvido pela UFRGS em parceria com o Ministério da Educação/SECAD e visa a apoiar a permanência de estudantes de origem popular na universidade.

⁵ “Art. 12 - No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados. A partir do ano de 2009 este número de vagas poderá ser alterado. §1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico. §2º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. Aquelas que não forem ocupadas serão extintas” (UFRGS, 2007).

da comunidade acadêmica e os representantes das comunidades indígenas⁶, que decidem juntos para quais cursos as vagas criadas serão destinadas. Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEin), que, durante os primeiros cinco anos das AAs (2008-2012), foi responsável pelo processo de ingresso, pela criação de uma política de permanência para os estudantes indígenas na universidade e pela manutenção da interlocução com as comunidades indígenas.

Após acompanhamento da Comissão de Avaliação das Cotas composta por membros *ad hoc* e a política ter sido rediscutida pelo CONSUN, a Decisão foi renovada por mais dez anos em 2012 (Decisão nº 268/2012).⁷ Ao que concerne ao ingresso de estudantes indígenas, algumas questões mantiveram-se sem alteração e outras foram modificadas na nova Decisão.⁸ Permanece igual o número de vagas suplementares disponibilizadas – dez ao ano – em dez diferentes cursos de graduação. Permanece também a perspectiva de diálogo entre a universidade e as comunidades indígenas para a escolha dos cursos aos quais serão destinadas as vagas e para a definição de procedimentos relativos ao processo seletivo. Há, todavia, modificações sobre a possibilidade de o estudante indígena solicitar transferência de curso por meio de Transferência Interna, antes não permitida; as vagas não ocupadas a cada ano, que antes eram extintas, são agora destinadas para a Transferên-

⁶ Nesse caso, principalmente populações pertencentes às etnias Kaingang e Guarani. Há também no território do Rio Grande do Sul a presença das etnias Charrua e Xoklen, porém, a participação das etnias Kaingang e Guarani é consideravelmente maior, inclusive nos processos seletivos: 92% de Kaingang participaram dos processos seletivos entre 2008 e 2012; seguido de 6% de Guarani e 0,4% de Quéchua; outras etnias, tais como, Atikum, Bororo, Krenak, Pankará, Terena e Xokleng somam 1,4% (KURROSCHI; BERGAMASCHI, 2013). Além dos povos Kaingan e Guarani terem uma população mais numerosa, há na Universidade uma tradição de diálogo por meio de pesquisas e projetos de extensão com essas etnias (BERGAMASCHI, 2013) e também são elas que possuem “maior representatividade em relação à educação escolar” (KURROSCHI; BERGAMASCHI, 2013).

⁷ A Decisão 268/2012, quanto à reserva de vagas raciais, ampliou também a possibilidade de entrada de indígenas, disponibilizando vagas para pretos, pardos e indígenas no concurso vestibular, vagas antes destinadas somente a negros.

⁸ “Art. 11 - Serão disponibilizadas, anualmente, 10 (dez) vagas para estudantes indígenas, cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, respeitando-se a atribuição de uma vaga para cada curso de graduação incluído na respectiva oferta. §1º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. §2º - Caberá à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas definir os procedimentos de escolha dos cursos a serem oferecidos a cada ano junto às comunidades indígenas, bem como definir os procedimentos relativos ao processo seletivo de ingresso dos estudantes indígenas na UFRGS. §3º - Será assegurado ao estudante indígena transferir-se de curso, por meio do mecanismo de Transferência Interna, desde que apresente solicitação e justificativa para tanto à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. §4º - Dentre as vagas ocupadas a cada ano, aquelas em que se constituir abandono de curso poderão ser aproveitadas para Transferência Interna nos termos do § 3º deste artigo; se ainda assim permanecerem não ocupadas, poderão ser aproveitadas no processo seletivo seguinte, na forma de nova vaga específica para ingresso de estudante indígena” (UFRGS, 2012).

cia Interna ou, se continuarem não ocupadas, para o processo seletivo posterior, na forma de nova vaga. A Decisão 268 de 2012, através do Artigo 12º, instituiu a Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas (CAF), que é encarregada de acompanhar e colocar em prática as ações de todo o Programa de AAs da UFRGS. Assim, a CAF assumiu também as responsabilidades da CAPEin, que foi extinta, dando continuidade a atividades antes desenvolvidas pela Comissão e agregando novas iniciativas.

Os estudantes indígenas que escolhem concorrer para as vagas suplementares ingressam na UFRGS através do *vestibular indígena*⁹, processo seletivo destinado somente para esses candidatos. Portanto, os indígenas que se inscrevem para o processo seletivo competem entre si pela vaga escolhida. O vestibular indígena é composto de uma prova de língua portuguesa com 25 questões de múltipla escolha e uma prova de redação em língua portuguesa, de modalidade dissertativa; os textos da prova e a temática da redação tratam de questões relacionadas aos povos indígenas. A matrícula dos estudantes aprovados é presencial e, no dia reservado para essa etapa, os novos estudantes são recebidos em um evento de acolhimento, acompanhados por uma equipe da UFRGS, composta por professores, funcionários e, quando possível, por estudantes indígenas veteranos.

Uma questão unânime em relação à presença indígena em Instituições de Ensino Superior é que prover o acesso não é suficiente: as universidades precisam também desenvolver uma política de permanência, que contribua para a manutenção dos estudantes em seus cursos de graduação. A UFRGS vem desenvolvendo uma política de permanência desde o primeiro ingresso, demandada e construída também pelas e com as lideranças indígenas, que reconhecem que, sem um apoio à permanência dos estudantes, o desafio de permanecer até a diplomação se torna ainda maior. Nos cinco primeiros anos, essa política ficou a cargo da CAPEin e atualmente está sob a responsabilidade da CAF. Assim, podemos dizer que as AAs da UFRGS quanto à presença das minorias étnicas indígenas são desenvolvidas em dois eixos, com consolidações distintas: o *acesso* e a *permanência*. Tratamos até o momento do primeiro, que diz respeito aos procedimentos de seleção, recepção e matrícula dos candidatos aprovados; o segundo eixo corresponde às ações que têm como objetivo qualificar e possibilitar a permanência – a não evasão ou abandono dos cursos – por meio de apoio material e pedagógico. A partir daqui, apresentamos as políticas de permanência de cunho pedagógico na área das linguagens e dos letramentos.

Tendo por base uma política de acesso que, por meio do vestibular indígena, leva em conta as especificidades desses candidatos, cabe indagar se há uma continuidade desse tra-

⁹ A organização e aplicação do processo seletivo ficam a cargo da Comissão Permanente de Seleção – COPERSE/UFRGS. Desde 2009, o vestibular indígena da UFRGS é realizado nas cidades de Porto Alegre e de Passo Fundo.

tamento específico e diferenciado nos cursos de graduação que recebem estudantes indígenas. A resposta para essa pergunta não é uma só. Nos seis anos que estivemos envolvidas nas ações de permanência, foi possível conhecer experiências muito singulares de cada estudante indígena dentro dos cursos de graduação, e não havia uma política explícita que propusesse ações específicas para acompanhar a trajetória dos estudantes indígenas nos cursos de graduação. Partindo dessas especificidades e buscando um espaço de encontro desses estudantes, foram criadas na UFRGS duas ações de política de permanência para estudantes indígenas na área das linguagens e dos letramentos: O *Curso de Inglês para Estudantes Indígenas* (CIEI) e o *Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas* (LEUI), que dá continuidade e abarca o anterior, iniciados respectivamente em 2008 e 2012.¹⁰

A demanda pelos cursos partiu dos próprios estudantes indígenas, principalmente dos que ingressaram em cursos na área da saúde e que, desde o primeiro semestre, receberam alertas de professores sobre a demanda de leitura em língua inglesa. A CAPEin, através da Professora Maria Aparecida Bergamaschi, entrou em contato com o Instituto de Letras para divulgar a oportunidade de graduandos na ênfase de língua inglesa ministrarem aulas de inglês ao público de universitários indígenas, e foi desse modo que começou nosso envolvimento com a política de permanência a estudantes indígena da UFRGS.

Nas primeiras edições, o foco do curso era a leitura em inglês, tendo em vista a solicitação feita. O objetivo era que os estudantes pudessem se sentir confiantes para participar de atividades nos seus cursos a partir de textos em inglês, ampliando assim a possibilidade de construir novos conhecimentos e de conferir novos contornos à própria realidade (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). O CIEI contou com oito edições semestrais.¹¹ Com o passar das edições do curso de inglês, aprimorou-se o entendimento de que a cada semestre era preciso adequar os objetivos para atender as demandas do grupo de participantes em cada edição. Isso começou a ficar mais claro nas conversas realizadas com os estudantes, principalmente, no primeiro encontro de cada semestre, em que discutíamos e, algumas vezes, aplicávamos questionários para compreender melhor suas vivências aca-

¹⁰ Quando possível, os cursos foram registrados como Ação de Extensão. Agradecemos às Professoras Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi e Dr^a. Ana Lúcia Tettamanzy por terem registrado o projeto CIEI como ação de extensão (ações nº. 12954 e 15288) e à Professora Dr^a. Simone Sarmento pelo registro do LEUI (ação nº. 21064).

¹¹ Em 2008, Bruna Morelo e Alana Mazur adotaram trechos de livros didáticos de língua inglesa e elaboraram tarefas com temáticas relacionadas aos indígenas. Em 2009, Bruna Morelo e Camila Dilli desenvolveram uma proposta curricular por projetos pedagógicos com materiais didáticos próprios, como parte das disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa I e II, com a supervisão de Margarete Schlatter. De 2010 a 2013, estudantes da Faculdade de Letras realizaram estágios curriculares de docência de língua inglesa, em parceria e com a organização de Bruna Morelo e Camila Dilli, e com a supervisão de Simone Sarmento e Margarete Schlatter.

dêmicas e demandas de leitura e escrita, que envolviam desafios em inglês e em português.

Tendo em vista essa dinâmica de (re)construção conjunta do curso, no ano de 2012 o curso começou a tomar nova forma, e novos objetivos começaram a ser visados. Além da vivência pedagógica ao longo dos semestres e do constante diálogo com os estudantes indígenas, outros fatores contribuíram para que começássemos a pensar em uma nova organização para o CIEI: a reflexão continuada sobre o curso com as estagiárias e as orientadoras das disciplinas de estágio, nosso contato com os estudos de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004) e com a literatura sobre educação indígena e educação escolar indígena (LUCIANO, 2006; SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007; entre outros), e nossa participação em eventos e reuniões relacionados às AAs e à presença indígena na UFRGS.

Assim, começamos a aprimorar os princípios orientadores do curso¹², e o nome do projeto passou a ser *Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas*. O novo curso foi uma extensão do primeiro, englobando os objetivos do CIEI, mas também ampliando-os e propondo o desenvolvimento de projetos pedagógicos, com vistas à elaboração de produtos finais publicáveis para cumprir as metas de participação política e acadêmica de cada grupo de estudantes em cada edição do curso. Em decorrência dessas mudanças, o inglês deixou de ser a principal língua enfocada, para dar espaço a múltiplas línguas e letramentos, a línguas que fossem necessárias para cumprir os objetivos de cada projeto em sua singularidade. Isso gerou maior abertura para produtos finais elaborados em inglês, português ou na língua indígena dos estudantes. Nesse sentido, ao invés de ser exclusivamente um curso de leitura de textos acadêmicos em inglês, tornou-se um curso em que os estudantes liam, escreviam e discutiam nas línguas que fossem relevantes para o desenvolvimento e a efetiva realização de um projeto, que era idealizado conjuntamente e concebido de modo a garantir a voz e a participação de todos no seu desenvolvimento e nos resultados alcançados.

No segundo semestre de 2012, para citar um exemplo, os participantes do curso desenvolveram um projeto para realizar uma saída de campo em uma aldeia indígena, com o objetivo de investigar como os saberes tradicionais indígenas e os saberes acadêmicos (nas áreas da educação, saúde e terra) poderiam se relacionar. Para tanto, nas diferentes etapas do projeto, os estudantes leram textos e estudaram sobre saída de campo e pesquisa etnográfica, produziram um projeto para pedir recursos à universidade para a realização da saída, escreveram perguntas de pesquisa para as entrevistas com moradores da aldeia, entre outras atividades realizadas para a concretização do projeto. A saída de campo aconteceu em janeiro de 2013 para a Aldeia de Pinhalzinho.¹³

¹² Ver Dilli (2013) e Morelo; Dilli (2013b).

¹³ Para informações mais detalhadas sobre este projeto, ver Gasparini (2013).

Os dois cursos juntos totalizaram onze edições semestrais (8 do CIEI e 3 do LEUI). As aulas dos cursos ocorreram sempre no turno da noite, com uma carga horária semanal que teve certa variação em cada edição, mas, durante o LEUI se manteve em 2 horas semanais – totalizando 30 horas por semestre. Nesse período, os cursos contaram com a participação de doze professoras estagiárias e com a colaboração de quatro professoras da universidade. Sobre a participação dos estudantes, dos 56 indígenas que ingressaram na UFRGS pelas vagas suplementares de 2008 a 2013, 26 participaram de alguma edição do curso, ou seja, mais de 46% dos indígenas ingressantes. Desses 26, 13 terminaram o semestre, participando de alguma edição do curso até o final. Dos 13 que participaram até o fim de alguma edição, 3 participaram uma única vez; 7, duas vezes; 1, três vezes; e 2, quatro vezes. Foi possível perceber, com o passar das edições, que houve maior participação de estudantes da área da saúde, o que se explica pelo fato de que, na época em que os cursos forma oferecidos, cerca de 48% dos universitários indígenas da UFRGS ingressavam nessa área de atuação, mas também porque a grande maioria desses cursos demanda leituras em inglês. Em todas as edições do curso, houve a participação de somente uma estudante guarani (em uma edição do CIEI), mas ela não concluiu o semestre. Todos os outros alunos indígenas que participaram dos cursos são da etnia Kaingang.

Para refletir sobre o papel de ações de permanência, é importante compreender quais são as razões para a elaboração e a continuidade de tais políticas. A partir de conversas nos encontros do CIEI e do LEUI e, posteriormente, de entrevistas¹⁴ realizadas com estudantes participantes dos cursos, foi possível constatar que os estudantes indígenas têm experiências escolares bastante diversas. Pensar sobre as singularidades é importante para desmistificar a ideia de que os “indígenas são todos iguais”, que chegam à universidade com a mesma bagagem cultural e com as mesmas trajetórias de vida. Contudo, também foi possível perceber que os estudantes compartilham experiências em comum, e algumas que os diferenciam muito de outros estudantes, como o fato de terem estudado em escolas dentro de aldeias indígenas. Por exemplo, quatro dos cinco estudantes entrevistados cursaram alguma parte ou todo o ensino fundamental em escolas bilíngues (kaingang e português) e diferenciadas. Chamamos a atenção para esse fato, pois, ao descreverem as aulas na aldeia, eles próprios traziam à tona situações que se diferenciavam das outras experiências de ensino e aprendizagem escolares que tiveram fora da comunidade indígena e sobre dificuldades de adaptação ao saírem das escolas das aldeias para estudar em um contexto diferente, causadas ou por conteúdos curriculares muito distintos ou por questões de convívio social.

¹⁴ Entrevistas realizadas em 2013, no contexto de pesquisa de mestrado, e publicadas em Morelo (2014).

Dentre as principais razões que levaram à criação dos cursos CIEI e LEUI, destinados exclusivamente aos estudantes indígenas, está o fato de que esses estudantes chegam à universidade muitas vezes sem nunca antes ter estado em uma cidade grande, acostumados com uma rotina muito diferente, com outros modos de viver e de se relacionar e com experiências escolares anteriores muito singulares. Conforme relatado em Morelo (2010), as aulas semanais nesses cursos constituíram momentos em que os estudantes puderam, além de se engajar em práticas de leitura e escrita, compartilhar suas vivências acadêmicas e pensar em soluções conjuntas para os desafios dessa nova realidade.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o LEUI é uma ação que busca construir algo novo na universidade, através da valorização de novos conhecimentos e da construção de um diálogo intercultural, o que pressupõe uma tensão entre dar acesso a saberes consolidados na academia e instigar novas abordagens a esses saberes. Lidar com essa tensão sempre foi um desafio para o trabalho no curso. Outro desafio foi a necessidade de uma constante reavaliação do curso como política de permanência, considerando que se queria abarcar no LEUI o maior número possível de estudantes e que esses estudantes reconhecessem no curso um lugar para buscar soluções conjuntas para questões referentes a suas demandas acadêmicas e políticas, dentro e fora da universidade. Tivemos experiências diversas na trajetória do CIEI e do LEUI e também no oferecimento de outras modalidades de cursos de línguas¹⁵ aos universitários indígenas e, na maioria das vezes, o que aconteceu foi uma diminuição grande no número de estudantes participantes do início até o final do curso. Em conversas informais com os alunos, procuramos entender a razão para a redução do número de alunos e também para as ausências, uma preocupação constante tendo em vista a política de permanência desses estudantes na universidade. Seus relatos salientaram o número de disciplinas que faziam em seus cursos de graduação e a dedicação de estudo necessária para essas disciplinas como fatores que dificultavam acrescentar outros cursos à rotina acadêmica já bastante exigente.

Embora a oferta do LEUI tenha sido descontinuada em 2013, por motivo de reformulação das políticas de permanência na UFRGS, entendemos que ações no campo da linguagem semelhantes aos cursos aqui descritos têm muito a contribuir para o engajamento mais confiante dos estudantes nas práticas de leitura e escrita da universidade. Criar

¹⁵ No segundo semestre de 2013, os estudantes indígenas tiveram a oportunidade de participar de um curso de inglês oferecido pela Universidade na modalidade de extensão. Essa oferta ocorreu para atender a estudantes que levantaram a necessidade de estudar a língua inglesa com maior foco em questões gramaticais, com uma metodologia mais tradicional, no sentido de ter um livro didático para acompanhar as aulas e com conteúdos linguísticos mais explícitos. Através de relatos dos próprios estudantes, tivemos conhecimento de que sete estudantes começaram a participar do curso no início do semestre e que permaneceram dois até o final.

oportunidades de práticas multilíngues e interculturais que sejam significativas e que possibilitem um espaço para compartilhar experiências e construir entendimentos sobre as demandas e desafios desse novo contexto pode ser um ponto de partida importante para negociar perspectivas de participantes mais e menos experientes e de construir caminhos possíveis de permanência na universidade.

Referências

BERGAMASCHI, M. A. Estudantes indígenas no ensino superior e os caminhos para a interculturalidade. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 129-141.

BRASIL. *Lei nº. 12.711*, 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 06 jan. 2014.

CENTRO INDÍGENA DE ESTUDOS E PESQUISA. Esboço de um perfil do estudante indígena no Brasil. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. *Olhares Indígenas Contemporâneos* (Série Saberes Indígenas). Brasília: Centro Indígena de Pesquisas - Cinep, 2010. p. 204-259.

DILLI, C. *Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 204 p.

GASPARINI, N. L. G. *Experiência Docente no Curso de Leitura e Escrita para Estudantes Indígenas Universitários*: diálogos entre educação linguística, agência de letramento e educação indígena. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 64 p.

KURROSCHI, A. R. da S.; BERGAMASCHI, M. A. Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In: ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas (Orgs.) *Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas*. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013. p. 105-123.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: *Studies in Higher Education*, vol. 29, nº 6. 2004. p. 739-756.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: *UK Studies in Higher Education*, 23(2), 1998. p. 157-172.

LEA, M. R.; STREET, B.V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 2006. p. 368-377.

LILLIS, T. *Student Writing*: access, regulation, desire. London: Routledge, 2001. 196 p.

LUCIANO, G. dos S. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 236 p.

MORELO, B. *O curso de inglês para estudantes indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS*. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 87 p.

MORELO, B. *Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 188 p.

MORELO, B.; DILLI, C. Diversidade, letramento e permanência: o Curso de Inglês para os Estudantes Indígenas da UFRGS. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013a. p 59-68.

MORELO, B.; DILLI, C. A constituição de uma ação de política linguística para universitários indígenas da UFRGS. In: FARENZENA, N. (org.). *VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas (Anais)*. Porto Alegre: UFRGS, 2013b. p. 153-159.

OS INDÍGENAS no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 31 p.

SANTOS, J. T. (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAQ, 2013. 280 p.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012. 173 p.

SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). *Desafios para a Educação Superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional-LACED/Trilhas de conhecimentos, 2007. 151 p.

TENDÊNCIAS demográficas: uma análise dos Indígenas com Base nos Resultados da mostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. 141 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 16). Acompanha 1 CD-ROM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. 200 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. *Decisão nº. 268*, de 10 de agosto de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. *Decisão nº. 134*, de 29 de junho de 2007.

Índice remissivo

A

acesso 271
africanistas 18
alfabetização 67
alfabetización 15
asimetrías 13
asimilación 105

C

cartografia 19
censura 19
códigos corporales 221
complexos 17
condição bilíngue 194
condição da deficiência auditiva 192
condição de ouvinte 194
convívio 256, 274
corrección idiomática 158
correlação 17

D

demolinguísticos 44
deslocamentos 130
discursivização 93, 97
discursivizadas 17
dispositivo 17
dispositivo colonial 95
dispositivo didático 139
dispositivo discursivo 99
dispositivos metodológicos 138

E

estéticas 205
estrangeiro 30, 73
estratégia política 19
estratégias 195
estratégias de alinhamento 94
estratégias de interação 129
estratégias (Foucault) 186
exclusão 17
exclusión 13, 88
exclusivo 48

F

figuración 15
figuración del otro 85
fiscalização 130
fiscalizando 19

G

gírias 19
glotopolítica 12, 119
glotopolítico 136, 143

H

hegemonia 75
homogeneizadoras 157

I

ideologías 119
inclusión 89
inscrição 18
inscripción 90
inscriptas 84
instrumentación 13
instrumentalização 56
instrumentalizar 56
integracionista positivista 40
internacionalização 25

L

língua nacional 130

M

materialidad verbal 89

N

nacionalismo lingüístico 157
nacionalista 85, 104, 160
normalização 18, 185, 192
normalizan 89
normalizar la escritura 106

O

oralidade 18
órdenes simbólicos, culturales e identitarios 204
ordens de discurso 52

P

paradigma 90
permanência 271
planificação 18, 116
planificación 12, 138
planificaciones 119
planificada 227

plurilinguismo 256
posição epistemológica e ideológica 27
positivismo epistemológico 17
prácticas y discursos sociales 119
práticas de leitura e escrita 275
práticas multilíngues e interculturais 276
produção científica 25
protagonismo 41
purificar 103
purismo 157
purista 99

R

radiodifusão 18
real 172
reflexão epistemológica 10
relacionais 17
representaciones sociales 119
retórica 15

S

significação 172
simbólicamente 88
simbólicas 51
simbólicos 18
Sociedade do Conhecimento ou da Informação 26
sujeito 172

T

temporalidade 172
transmissão 52
transmissibilidade 26

U

uniformiza 182, 269
uniformização 19
uniformizadoras 157

V

vocalidade 18

