



Espaços Lingüísticos

resistências
e expansões

2^a edição

Kátia Mota e
Denise Scheyerl (*orgs.*)

Espaços Linguísticos

Resistências e Expansões



Universidade Federal da Bahia *Universidade do Estado da Bahia*

Reitor *Reitor*

Dora Leal Rosa Lourivaldo Valentim da Silva

Vice-reitor *Vice-reitora*

Luiz Rogério Bastos Leal Amélia Maroux

Instituto de Letras *Departamento de Educação - Campus I*

Diretora *Diretora*

Rosauta Galvão Fagundes Poggio Angela Maria Camargo Rodrigues

Departamento de Letras Germânicas *Mestrado em Educação e Contemporaneidade*

Chefe *Coordenadora*

Marlene Holzhausen Nadia Hage Fialho

<i>Instituto de Letras da UFBA</i>	<i>Universidade do Estado da Bahia - UNEB</i>
Rua Barão de Geremoabo, 147	Rua Silveira Martins, 2555
Campus de Ondina	Narandiba
40170-290 Salvador-BA	CEP.: 41.150-000 Salvador-BA
Tel/fax: (71) 3263-6206	Tel.: (71) 3387-5000
www.ufba.br	www.uneb.br

Editora da UFBA

Diretora

Flávia M. Garcia Rosa

Conselho Editorial

Ângelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninó El-Hani

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares Freitas

Suplentes

Alberto Brum Novaes

Antônio Fernando Guerreiro de Freitas

Armindo Jorge de Carvalho Bião

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Cleise Furtado Mendes

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Salvador, EDUFBA, 2009

2ª edição

Espaços Linguísticos

Resistências e Expansões

Kátia Mota e
Denise Scheyerl
(*organizadoras*)

© 2006 by Depto. de Letras Germânicas
Direitos para esta edição cedidos à
Editora da Universidade Federal da Bahia.
Feito o depósito legal.

2ª edição
1ª reimpressão: 2014

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida,
sejam quais forem os meios empregados, a não ser com a
permissão escrita do autor e da editora, conforme a
Lei nº 9610 de 19 de fevereiro de 1998

Preparação de Originais
Naddija Nunes

Projeto Gráfico
Joe Lopes

Editoração
Bruno Quadros
Heloisa O. S. e Castro

Arte Final da capa
Josias Almeida Júnior

Sistema de Bibliotecas - UFBA

R311 Espaços Linguísticos: Resistências e expansões / Kátia Mota e
Denise Scheyerl (organizadoras); capa, projeto gráfico - Joe Lopes. Editoração - Bruno
Quadros - 2. ed. - Salvador : EDUFBA : Instituto de Letras, Departamento de Letras
Germânicas, 2009 .
448 p.

ISBN 978-85-232-0592-8

1. Minorias linguísticas. 2. Políticas linguísticas 3. Ensino de línguas estrangeiras.

CDU – 800(7)

CDD – 372.6

O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do
Departamento de Letras Germânicas da UFBA (N. E.)
As imagens (fotografias e demais ilustrações) utilizadas neste livro
são de inteira responsabilidade dos autores (N. E.)
www.edufba.ufba.br - edufba@ufba.br

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção.

(Paulo Freire, 1970, p. 41)

Agradecimentos

Expressamos nossos agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para o êxito deste livro e, principalmente, aos parceiros co-autores que acreditaram na nossa proposta, desenvolvendo seus textos em convergência com as nossas ideologias. Somos gratas a Marilda Cavalcanti e a Luiz Paulo da Moita Lopes por compartilharem conosco a reflexão sobre nossos Espaços e por nos privilegiarem com a força de suas palavras. Sem o apoio financeiro do Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) esta produção não teria sido possível. A todos os colegas que compõem esse Colegiado agradecemos por terem disponibilizado o Fundo de Pesquisa do Departamento de Letras Germânicas a fim de viabilizar a confecção deste livro. Agradecemos também ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) pela oportunidade de diálogo sobre educação e língua que tem nos proporcionado ao longo da parceria no projeto “Educação, Linguagem e Interculturalidade”. Não poderíamos esquecer de mencionar a dedicação de nosso colega co-autor Sávio Siqueira que nos acompanhou em todas as etapas de correção, enriquecendo-nos com as suas observações. Concluímos, então, esse projeto graças aos serviços prestados pela Edufba que, através da sua direção e corpo técnico, acolheu mais uma vez a nossa iniciativa.

Graças a grande aceitação da 1ª edição deste livro, publica-se agora sua 2ª edição, com atualizações.

Julho/ 2009
Denise Scheyerl
Kátia Santos Mota

Apresentação

A coletânea *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*, organizada por Kátia Mota e Denise Scheyerl, reúne trabalhos, sob diversas perspectivas teóricas, que focalizam desde uma discussão sobre os espaços de circulação de línguas hegemônicas, passando por questões de ensino/expansão da Língua Portuguesa até chegar aos esforços de resistência das línguas “minoritizadas”. Organizado em três seções, o livro problematiza questões relevantes e lacunares em Linguística Aplicada. Dentre essas questões, na primeira seção, destaco, entre outras, o foco de alguns capítulos no aspecto sociopolítico e ideológico na sub-área de língua estrangeira. Na segunda seção, há um debruçamento sobre a Língua Portuguesa, dominante e hegemônica no país, um “norte no sul”, como diria Boaventura Souza Santos, mas também um sul no norte, quando em contato/conflito com “a língua da globalização”. Na última seção, sublinho o espaço criado para a discussão sobre línguas/contextos minoritários lado a lado com as línguas hegemônicas.

Apresentar esse novo livro que entra no acervo da Linguística Aplicada (LA) é um prazer, principalmente, porque, como já se pode depreender do parágrafo anterior, ele cria espaços contíguos de entrelaçamento possível entre subáreas da Linguística Aplicada (LE, LM e contextos minoritários) que não têm uma história de diálogo.

Interessantemente, na coletânea, a primeira seção focaliza questões relacionadas às línguas hegemônicas e esse viés remete diretamente à subárea mais antiga e fundadora da Linguística Aplicada: o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. É exatamente essa subárea que se tem apresentado como mais resistente às leituras críticas na/da área (vide, no entanto, os textos de Pennycook e de Phillipson nos anos 90, entre outros autores). Os capítulos que compõem a coletânea apresentam discussões relativas a políticas linguísticas (Rajagopalan, Paraquett), políticas educacionais (Scheyerl e Siqueira), inclusão/exclusão social (Cruz e

Garrido), ideologia (Assis-Peterson). Como enfatiza Rajagopalan (neste volume), o ensino de línguas estrangeiras “(e, em última análise, a língua nacional também)” precisa “estar atento às especificidades sociopolíticas do país em questão, particularmente, as coordenadas geopolíticas...” Em outras palavras, aspectos de cunho político e social fazem parte do ensino [e da pesquisa] em língua estrangeira.

Na segunda seção do livro, dedicada ao português, seja como Línguas Estrangeiras (LE), seja como Línguas Maternas (LM), essa chamada de Rajagopalan encontra eco no capítulo assinado por Cox (neste volume). Nele, a autora passeia seu olhar sobre paradigmas de ensino de português como LM com implicações para o ensino de português LE e também de outras LE. Além desse capítulo, há ainda um texto (Moser) sobre a expansão do português nos Estados Unidos e outro (Faulstich) sobre e a questão do pluralismo lingüístico e do desenvolvimento de variedades do português em países africanos.

Na terceira seção, sobre esforços de resistências, há capítulos sobre estratégias de manutenção e revitalização linguística de grupos indígenas acreanos (Maher), reflexões provenientes de pesquisa sobre formação de professores em área indígena na Bahia (César), descrição da situação política do espanhol como língua de herança em território norte-americano (Ducar), construção do “perfil do aprendiz de cursos sobre línguas e culturas africanas em Salvador” buscando a “compreensão sobre a correlação língua e identidade étnica” (Mota e Santos), multilinguismo na Suécia (Alvarez López) e a “situação atual da língua galega e sua possibilidade de sobrevivência no contexto da globalização” (Francisco).

O importante é salientar que todos os contextos focalizados são complexos: socialmente, culturalmente, linguisticamente, apesar de a sub-área fundadora da LA, ou seja, a LE ter uma história naturalizada de “colamento” à língua padrão e descolamento de aspectos sociais, e, muitas vezes de aspectos culturais. E isso, por extensão, também tem acontecido com a sub área de Língua Portuguesa, língua hegemônica no país,

também ensinada como LE. O verso da medalha está na subárea que engloba contextos de línguas/culturas “minoritarizadas”, não reconhecidas, marginalizadas, enfim invisibilizadas. Nessa subárea, em que inclui também a maioria (numérica) tratada como minoria (no sentido político-ideológico), isto é, a maior parte da população brasileira, (os falantes de línguas portuguesas desprestigiadas, como é o caso do português urbano-rural), o pesquisador sempre atua na investigação de situações-limite, e nesses contextos sempre foi imperioso focalizar os vieses sociais, econômicos, culturais, identitários etc de minorias (numéricas e ideológicas) que, muitas vezes, são falantes de portugueses étnicos e não se reconhecem como bilíngues.

Pensando em uma LA compromissada com o social, nessa interlocução entre as subáreas da LA, é mister que se busque janelas que possibilitem construir pontos de vista inusitados, não esperados, e tão necessários para a discussão dos problemas crescentes no mundo contemporâneo para podermos investir na utopia possível de Milton Santos, ou seja: “Por uma outra globalização”. E é esse o espaço que se abre como potencial através dessa coletânea.

Marilda C. Cavalcanti

UNICAMP

Sumário

Parte 1 – Línguas hegemônicas: espaços de circulação

O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política 15

Kanavillil Rajagopalan

O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social 25

Décio Torres Cruz

Inglês *for all*: entre a prática excludente e a democratização viável 57

Denise Scheyerl e Sávio Siqueira

O papel do professor de inglês na sociedade globalizada 97

Maria Lina Garrido

As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil:
tradições e inovações 115

Marcia Paraquett

Hippie ou *hype*? - Para refletir sobre o binômio erro-correção no ensino
de línguas 147

Ana Antônia de Assis-Peterson

Parte II – A língua portuguesa: expansões, motivações e celebrações

A dinâmica do plurilinguismo na comunidade dos países de língua
portuguesa (CPLP) 179

Enilde Faulstich

A expansão do ensino de português nas universidades norte-
americanas e o papel da motivação estudantil 207

Robert Moser

Ensino de língua portuguesa: por uma pedagogia da festa 251

Maria Inês Pagliarini Cox

Parte III – Línguas “minoritarizadas”: esforços de resistência

Uma pequena grande luta: a escrita e o destino das línguas indígenas
acreas 285

Terezinha de Jesus Machado Maher

“Focos de autonomia”: uma tentativa de redefinição política e localizada da autoria 311

América Lúcia Silva César

Bilingual and heritage language education: invisible linguistic hegemony in the United States 335

Cynthia Ducar

Línguas e culturas africanas: valores, crenças e atitudes circulantes na sala de aula 355

Kátia Santos Mota e Vera Lúcia Brito dos Santos

A situação de multilinguismo na Suécia – espaços competitivos? 387

Laura Alvarez López.

A língua galega na atualidade: problemas e perspectivas 419

Marcos Aparício Francisco

Sobre os Autores 439

Parte 1.....

Línguas hegemônicas: espaços de circulação

Kanavillil Rajagopalan

O ensino

de línguas estrangeiras como uma questão política

Procurarei defender a tese de que o ensino de língua de maneira geral, e em especial de línguas estrangeiras, faz (ou se não, *deve fazer*) parte da política linguística em vigor num determinado país. Isso significa que, ao contrário do que se pensou durante muito tempo, não é apenas a teoria linguística que deve balizar como se deve ensinar uma língua estrangeira (e, em última análise, a língua nacional também). Significa também que os métodos e as técnicas a serem adotados para o ensino de línguas estrangeiras precisam estar atentos às especificidades sociopolíticas do país em questão, particularmente as coordenadas geopolíticas que, em larga medida, influenciam as atitudes dos cidadãos em relação às línguas em questão, como também as políticas linguísticas adotadas pelos governos.

Não é nenhuma confissão escandalosa, nem divulgação indevida de um segredo guardado a sete chaves, admitir que, em seus primeiros anos de vida, o campo do saber que conhecemos como Linguística Aplicada (LA) preocupou-se quase exclusivamente com o ensino de línguas, deixando de lado todas—ou quase todas—as demais questões. Diante dessa constatação, Corson chega a perguntar se a preocupação excessiva e exclusiva com o ensino de línguas não teria “distorcido os fundamentos epistemológicos da LA de forma geral” (CORSON, 1997, p. 167). Por sua vez, Rampton (1995) chega a afirmar que, no contexto do Reino Unido, os pesquisadores em LA há muito deixaram de se preocupar com as mesmas questões que foram alvo central das suas investigações em épocas passadas, acrescentando que dentre essas questões centrais estaria o ensino de línguas. Ou seja, há evidências irrefutáveis que apontam para uma revisão radical das prioridades, ainda em curso, no campo da LA, como demonstram os textos reunidos na coletânea “Teorizar e Fazer Linguística Aplicada” (LOPES, 2006).

Uma outra característica marcante da LA, em seus primeiros anos de vida, foi a sua auto-atribuída posição de subserviência em relação à disciplina-mãe, a chamada Linguística Teórica ou Geral (RAJAGOPALAN,

2003). Em seu Prefácio ao volume 3 da série *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Allen e Corder (1974, p. 13) declararam com total autoconfiança e complacência:

Os dez capítulos deste livro têm como base materiais originalmente preparados para ‘aulas práticas’, que devem fazer a parte central de qualquer esforço de ensinar LA. O objetivo de tais aulas é o de fazer os alunos pensar sobre como o conhecimento derivado da ciência lingüística sobre a natureza da linguagem e como ela é aprendida pode ser posto na prática no planejamento e na execução de programas de ensino e na busca de soluções para problemas que surgiram ao longo da carreira profissional dos próprios alunos.

Foi Corder o autor de uma famosa frase que foi repetida como se fosse um ‘mantra’ por gerações e gerações de pesquisadores em LA: “O Linguista Aplicado é um consumidor ou usuário, não criador de teorias” (CORDER, 1973). O encanto daquele ‘mantra’ se encontra hoje totalmente desmistificado, como demonstra a seguinte afirmação de Baynham, Deignan e White (2004, p. 2):

Em nossa opinião, o lingüista aplicado é hoje um produtor tanto quanto um consumidor de teorias, subvertendo a distinção binária entre conhecimento lingüístico teórico e conhecimento lingüístico aplicado que gera tantos debates improdutivos entre lingüistas [teóricos] e lingüistas aplicados.

Neste trabalho, pretendo dar toda razão a Corson no que diz respeito à acusação da visão demasiada estreita historicamente assumida pela LA, e acrescentar que, talvez tenha chegado a hora de não só traçar novos rumos para LA (cf. RAJAGOPALAN, 2006), mas livrar o ensino de línguas, de uma vez por todas, das garras das teorias lingüísticas hegemônicas que insistem na tese de autonomismo, segundo o qual o

fenômeno linguístico deve ser abordado sem se preocupar com seus eventuais desdobramentos políticos e ideológicos, nem tampouco levar em consideração as implicações práticas deles decorrentes (RAJAGOPALAN, 2004a, 2004b).

Neste sentido, são extremamente bem-vindas declarações como a de Leffa (2005, p. 203), para quem

O ensino de uma língua estrangeira pode ser visto como um problema metodológico ou político. Vemos o ensino de LE como um problema metodológico quando estamos preocupados, por exemplo, com a atuação do professor em sala de aula, com ênfase na escrita ou na fala, com a melhor maneira de ensinar um determinado conteúdo. Vemos o ensino de LE como um problema político quando nos preocupamos, por exemplo, com a escolha de uma língua estrangeira que um aluno de uma determinada comunidade deve estudar, com o impacto de hegemonia de certas línguas sobre outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno ao estudar uma língua estrangeira, com a necessidade de definir linhas de atuação junto aos nossos representantes no poder legislativo.

Fiz questão de citar em sua íntegra o trecho acima, porque Leffa distingue as duas esferas, os dois aspectos, do empreendimento que é o ensino de uma língua estrangeira.

Apenas acrescentaria a ressalva de que, embora bastante plausível à primeira vista, tal distinção entre o metodológico e o político não é capaz de sobreviver a um exame mais atento e criterioso, uma vez que a tomada de decisões supostamente metodológicas—ou melhor, meramente metodológicas—sobre, por exemplo, dar ênfase na escrita ou na fala, decorre, em última instância, das decisões tomadas nas altas esferas do poder, a saber, as Secretarias de Educação ou o Ministério de Educação. Ou seja, as técnicas utilizadas na sala de aula decorrem—pelo menos em princípio—de métodos adotados e previamente definidos, que por sua

vez, se baseiam em abordagens entendidas como parte integral de uma política linguística, esta sim definida nas altas esferas na escala institucional. Como lembra Wright (2004), a política linguística abarca uma vasta gama de atividades que vai desde decisões a respeito do lugar de uma dada língua dentro do Estado (por ex., língua nacional, língua oficial, língua franca etc.), até decisões relativas ao ensino e aprendizagem de diferentes línguas (por ex., materna, segunda, estrangeira etc.), passando ainda pela questão de como a língua é definida para fins da implantação de políticas específicas; (por ex., quais variantes da língua em questão são consideradas como modelos). Já Davies (2001, p. 580) afirma que

[a] política linguística (*politics of language*) concerne políticas e decisões sobre línguas oficiais e padrões, planejamento linguístico, trabalho acadêmico sobre linguagem (*language academics*) e políticas educacionais.

Voltando, pois, à questão levantada por Leffa (2005), é fundamental salientar que ela sinaliza uma importante mudança que está ocorrendo em matéria de ensino de línguas de modo geral e ensino de línguas estrangeiras em particular: a de deslocar o foco no ensino de língua, da ciência de língua (Linguística) para a política. Dito de outra forma, está havendo uma percepção crescente de que o ensino de língua estrangeira deve estar atento ao contexto político em que o mesmo se dá, tanto quanto aos aspectos estritamente linguísticos (por ex., peculiaridades gramaticais da língua materna e da língua estrangeira, captadas através de análise contrastiva etc.).

Phillipson (1992) foi um dos primeiros estudiosos a nos alertar sobre o subterfúgio político de algumas das discussões aparentemente de natureza puramente linguística. Falando especificamente do ensino da língua inglesa ao redor do mundo, diz ele:

Uma questão chave em matéria do ensino da língua inglesa no momento [...] é qual a norma que os aprendizes do inglês em países subdesenvolvidos devem objetivar [...]. Devem os aprendizes ter como meta o inglês britânico padrão ou uma variedade local culta do inglês? As respostas conflitantes a essa questão controversa nos fornecem *insight* revelador sobre a natureza de profissionalismo em nível local, bem como em nível dos ‘peritos’ internacionais. *A prática dentro da sala de aula pode, é claro, continuar despreocupada com as sutilezas da formulação da política acadêmica, porém as respostas têm implicações em relação à política oficial sobre a prática na sala de aula, a escolha e material didático, e as estratégias de aprendizagem* (PHILLIPSON, 1992, p. 49-50, grifo meu).

Pennycook (1994) é ainda mais incisivo quando destaca a cumulidade e o envolvimento do ensino do inglês com a política externa dos EUA e da Grã Bretanha. Em suas próprias palavras:

[...] pode-se dizer que a aula da língua inglesa tem menos a ver com a expansão do inglês do que a propagação de certas formas de cultura e conhecimento [...] mediante as próprias práticas do ensino da língua inglesa (PENNYCOOK, 1994, p. 178-179).

Já Canagarajah (1999) enxerga uma ideologia nefasta na valoração exagerada do “falante nativo” no ensino de inglês que avaliza o dualismo centro/periferia (Cf. RAJAGOPALAN, 2005). Em sua ótica,

[...] de fato, treinadores de professores, planejadores de currículos e peritos em exames de proficiência tendem a ser predominantemente do Centro. Consultores em ensino de língua têm de fazer viagens periódicas do Centro a fim de orientar, aconselhar e treinar os profissionais da Periferia sobre os últimos desenvolvimentos em matéria de ensino. A falácia do Falante Nativo parece legitimar esse domínio dos profissionais/peritos do Centro nos círculos de perícia (CANAGARAJAH, 1999, p. 85).

O conjunto de citações arroladas acima é testemunho da percepção crescente de que o ensino de língua inglesa já não pode mais ser visto como um empreendimento isento de conotações ideológicas e políticas. Ora, o ensino do inglês é apenas o caso mais gritante nesse sentido, diante da constatação de que considerações ideológicas e políticas estão sempre presentes no ensino de *qualquer* língua, quer estrangeira, quer materna.

Antes de encerrar esta discussão, é preciso registrar também o surgimento de visões alternativas a do ‘imperialismo linguístico’ alardeado por Phillipson, Pennycook e outros. Em trabalho recente Viniti Vaish (2005) defende uma ‘visão periférica’, descrita pela própria autora como

“um ponto de vista distinto e a ideologia daqueles grupos que, ao longo da história, foram subalternizados linguisticamente e só agora ganharam acesso mais eqüitativo ao capital linguístico, graças às forças mercadológicas de globalização” (VAISH, 2005, p.192).

Note-se, contudo, que as propostas como a de Vaish, embora contribuam para colocar em cheque o sentido de ‘alarmismo’ inerente à tese do imperialismo linguístico (cf. RAJAGOPALAN, 1999), estão de acordo com Phillipson e os outros sobre a dimensão inalienavelmente política do ensino de inglês no mundo de hoje.

Finalizando, o ensino de línguas é uma atividade eminentemente política, porque faz parte da política linguística de um país. É inútil buscar os subsídios para a elaboração de um plano de ensino de línguas nesta ou naquela teoria linguística. Sem negar a importância das contribuições advindas da Linguística e das demais disciplinas acadêmicas, é preciso não esquecer que o ensino de línguas deve ater-se às demandas impostas pelas relações políticas nas quais se encontra o país, tanto no âmbito interno quanto na esfera externa.

Agradecimento

Sou grato ao CNPq pela concessão da bolsa de produtividade em pesquisa – processo n.º 306151/88-0.

Referências

BAYNHAM, M.; DEIGNAN, A.; WHITE, G. (Org.). *Applied linguistics at the interface*. London: British Association for Applied Linguistics in association with Equinox, 2004.

CANAGARAJAH, S. Interrogating the native speaker fallacy: non-linguistic roots, non-pedagogical results. In: BRAINE, G. (Ed.). *Non-native educators in english language teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. 77-92.

CORDER, S.P. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin, 1973.

CORSON, D. Critical realism: an emancipatory philosophy for applied linguistics? *Applied linguistics*, v. 18. n. 2. p. 166-187, 1997.

DAVIES, A. Politicized language. In: MESTRIE, R. (Ed.). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Amsterdam: Elsevier. 2001. p. 580-584.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, 2005. p. 203-218.

LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Parábola, 2004.

LOPES, L.P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of english as an international language*. London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: LOPES DA SILVA, SILVA F.; RAJAGOPALAN, K.(Org.). *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Parábola, 2004a. p. 11-38.

_____. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. *ELT Journal*, v. 53. n. 3, p. 200-206, 1999.

_____. Non-native speaker teachers of english and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E. (org.). *Non-native language Teachers: perceptions, challenges, and contributions to the profession*. Boston, MA: Springer. 2005. p. 283-303.

_____. The philosophy of applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). *Handbook of applied linguistics*. New York: Blackwell, 2003. p. 397-420.

_____. Repensando o papel da lingüística aplicada. In: LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149 – 166.

_____. Resposta aos meus debatedores. In: LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A lingüística que nos faz falhar*. São Paulo: Parábola, 2004b. p.166-231.

VAISH, V. A peripherist view of english as a language of decolonization in posy-colonial India. *Language Policy*, n. 4, p. 187-206, 2005.

WRIGHT, S. *Language policy and language planning*. Hampshire, UK: *From Nationalism to Globalisation*; New York: Palgrave Macmillan, 2004.

Décio Torres Cruz

O ensino

de língua estrangeira como meio de transformação social

1 Transformação

Não iniciarei falando da importância do conhecimento de línguas estrangeiras para qualquer indivíduo, porque estarei repetindo razões óbvias, algumas questionáveis, mas que são freqüentemente repetidas em salas de aula por professores de línguas estrangeiras. Tentarei ater-me ao tema proposto no título, ou seja, o ensino de língua estrangeira como meio de transformação social, que me foi sugerido para a conferência de abertura de um congresso de professores de línguas estrangeiras na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no primeiro semestre de 2006.

O título se apresenta discursivamente ambíguo: se interpreto o **ensino** de língua estrangeira como meio de transformação social com foco no ensino, ou seja, no professor, agente desse processo, terei a seguinte possibilidade de interpretação: como o ensino de língua estrangeira pode ser um meio de transformação social do professor. Se enfoco no resultado do processo de ensino, tendo a aprendizagem e o aluno como agentes/pacientes, a abordagem torna-se bastante diferente, isto é, como o ensino de línguas estrangeiras pode contribuir para a transformação social dos alunos. Uma terceira possibilidade de abordagem seria interpretar professor e aluno como agentes do mesmo processo de ensino/aprendizagem, o que costuma ser o objetivo dos educadores.

O conceito “transformação social” também se apresenta ambíguo. O dicionário Houaiss define o verbo ‘transformar’ como: 1. “fazer tomar ou tomar nova feição ou caráter; alterar(-se), modificar(-se)”; 2. “fazer passar ou passar de um estado ou condição a outro; converter(-se), transfigurar(-se)”; 3. “passar por outra pessoa, fazendo uso de disfarces; disfarçar-se, dissimular-se”; 4. “mudar mediante transformação”. O termo ‘social’ também apresenta diversas acepções e será visto mais adiante.

Gostaria de concentrar-me nesses dois conceitos e suas múltiplas acepções. Primeiro, analisemos o termo ‘transformação’. As suas definições implicariam que nós, professores, quando aprendemos uma língua

estrangeira, tomamos nova feição ou caráter, nos alteramos e nos modificamos, passando de um estado ou condição a outro, nos convertendo ou nos transfigurando, passando por outra pessoa, fazendo uso de disfarces, nos disfarçando e nos dissimulando e, por último, mudamos mediante transformação.

Da mesma forma, ao ensinarmos essa língua estrangeira, estaríamos levando os nossos alunos a passarem pelo mesmo processo. Naturalmente, o aprendizado e o ensino de uma língua estrangeira implicam todos esses significados implícitos nas diversas acepções do verbo transformar. Sim, ao adentrarmos uma sala de aula de línguas estrangeiras, seja como aprendiz ou professor, nos alteramos realmente, tomamos um novo caráter e assumimos um novo *self*, que para sempre fará parte de nossa esquizofrenia de pensarmos e vivermos entre dois mundos e duas culturas distintas. Convertemo-nos em um outro 'eu' para podermos aceitar a língua e a cultura do outro do modo que elas são, sem querermos que sejam iguais ou que se adequem à nossa.

Muitas vezes, essa transformação se processa através de uma verdadeira transfiguração, quando mitificamos e cultuamos a língua e a cultura do outro como sendo melhores, mais bonitas, mais ricas, modelos a serem seguidos para que nós possamos realmente progredir dentro dos velhos conceitos de aculturação e civilização, almejando um dia nos convertermos naqueles seres, como falantes nativos ou quase-nativos daquele idioma-alvo. Para isso, realmente passamos por outra pessoa: fazemos uso de disfarces e nos dissimulamos, esquecendo ou abnegando a nossa identidade, língua ou cultura para podermos atingir mais depressa o estado de beatitude e perfeição do falar fluentemente a língua pretendida, como se fôssemos chegar ao paraíso.

Essa última acepção do termo é comumente experimentada por nossos alunos em sala de aula. Como professores, fazemos com que eles desempenhem papéis em diferentes situações cotidianas e simulações denominadas *role-plays*, bastante exploradas nos métodos situacional/

conversacional e comunicativo e nas quais forçamos os nossos aprendizes a assumirem disfarces, dissimularem e se passarem por outra pessoa.

Essa sensação é também geralmente sentida por pessoas que vivem em países estrangeiros com culturas e línguas diferentes daquelas de origem nas quais nasceram e se educaram. Lembro a sensação que experimentei quando morava nos Estados Unidos. Tive um sonho no qual meus amigos brasileiros falavam comigo em inglês e meus amigos americanos falavam comigo em português. Quando acordei, entrei em total desespero e pânico, pois, por alguns instantes, não conseguia saber em que língua havia se processado o sonho e muito menos em que língua naquele momento de vigília se processava o meu pensamento e a lembrança do sonho.

Nessa hora, o que para muitos aprendizes sempre foi a fonte almejada, ou seja, o sonhar e pensar naturalmente em uma língua estrangeira, para mim, naquele momento, despojar-se de minha língua significava fonte de alienação e perda de identidade e o que eu menos queria era perder a minha identidade brasileira, já que, devido à minha fluência e articulação linguística em língua inglesa, como morava na fronteira do Canadá, o meu sotaque muitas vezes era confundido com aquele dos canadenses. Eu não desejava soar e parecer americano. A minha rejeição a alguns aspectos culturais daquele país fazia com que eu desejasse sempre manter a marca do sotaque estrangeiro diferenciador da nacionalidade e da identidade. Só aí eu consegui entender porque os estrangeiros, mesmo morando anos a fio em outro país, preservam e fazem questão de preservar o sotaque como a marca identitária e nacional.

Na verdade, esse sonho revelava ainda um desejo que alimentava, de poder conversar com meus amigos americanos mais próximos em minha língua nativa, pois só assim poderia compartilhar com eles determinadas emoções e modos de sentir, ver, perceber e dizer o mundo que para mim, naquele momento de solidão e distância, só faziam sentido com as nuances da minha língua nativa. Para me sentir próximo de casa, não adiantava

somente ensiná-los a comer canjiquinha e goiabada (que conseguia encontrar nos supermercados e eles detestavam, pois eram comidas às quais seus paladares não se habituaram desde a infância, como o nosso) e a jogar buraco com o nome de *canasta*; sentia a necessidade das discussões do jogo com o vocabulário com o qual aprendi a jogar desde pequeno e que nenhuma tradução refletia o sentimento e o prazer da cumplicidade de pertença identitária expressa pela língua nativa. Era preferível então jogar pôquer.

Assim, essa transformação pela qual passamos ao aprendermos uma língua estrangeira e o conseqüente conflito de identidade podem melhor ser entendidos quando saímos de nosso país para vivenciarmos o país estrangeiro, não apenas como turista, mas vivendo o dia-a-dia daquela outra cultura.

O livro *The House on Mango Street*, da escritora hispano-americana Sandra Cisneros, ilustra bem este dilema. Embora nascida em Chicago, Sandra Cisneros faz parte de um grupo de novos escritores norte-americanos denominados de *chicanos* (cidadãos norte-americanos descendentes de mexicanos) e *nuyoricans* (mescla de *New Yorker* e *Puerto Rican*).¹

Nesse livro, ela retrata as dificuldades enfrentadas por imigrantes e filhos de imigrantes latinos que vivem nos Estados Unidos. Os capítulos do livro podem ser lidos como contos curtos. Os capítulos/contos *My Name* [Meu nome] e *No Speak English* [Não falar inglês] ilustram bem essa sensação de alienação cultural. No primeiro, ela retrata o estranhamento que o nome hispano da personagem Esperanza, uma filha de latinos que mora nos Estados Unidos, provoca em uma cultura anglo-saxônica e o desejo de mudar de nome, pois aquele parece não representá-la.

Se imaginarmos que o nome é tudo aquilo que representa e nomeia a nossa identidade e o nosso ser, a sua negação se apresenta como a negação da própria identidade e cultura nativas que não se encaixam naquela realidade. A percepção da visão ortográfica e a percepção auditiva da pronúncia de seu nome variam de acordo com a língua e a cultura.

Para a personagem, o nome herdado de sua bisavó que ela não conheceu significaria *hope* em inglês, mas em espanhol significaria letras demais. Na escola, pronunciam seu nome de maneira engraçada, como se as sílabas fossem feitas de lata e machucassem o céu da boca, embora em espanhol seu nome fosse feito de algo mais suave, como a prata.

O nome da irmã, Magdalena, parece soar-lhe aos ouvidos como mais espesso e mais feio que o seu, mas ela pode voltar para casa e ser chamada de Nenny, enquanto ela é sempre Esperanza. Isso faz com que a personagem deseje ser rebatizada com um novo nome que seja mais parecido com o seu verdadeiro eu, isto é, algo que ninguém vê. Ou seja, a personagem deseja tornar-se algo opaco que não chame a atenção e que não destaque a sua presença através do estranhamento provocado por um nome estrangeiro. (CISNEROS, 1991, p. 10-11)

Assim, para se inserir totalmente naquela cultura, é necessário o apagamento total daquela marca estrangeira expressa em seu nome e que sempre provocará estranhamentos, que, por sua vez, podem implicar rejeição ao seu pertencimento na nova língua e cultura. Para que ela passe a ser totalmente aceita, ela deseja a negação de sua identidade cultural expressa em seu próprio nome e que ela não pode esconder. Esse comportamento é bastante justificável, principalmente por crianças em formação, mesmo dentro de sua própria cultura, como eu mesmo experimentei aqui no meu próprio país.

Quando adolescente, fui morar no Rio de Janeiro com meu irmão mais velho, o escritor Antonio Torres. Meu sotaque de baiano do interior (da região de Alagoinhas) era motivo de riso e estranhamento por parte de colegas e amigos. Passei imediatamente a rejeitar o meu sotaque regional e a querer aprender e usar o sotaque carioca para poder rapidamente pertencer e me integrar ao meu novo mundo, sem a marca da diferença para não ser motivo de chacota.

O problema é que um ano depois, quando já havia incorporado o sotaque carioca e não possuía mais a marca da diferença, mudamos para

São Paulo, onde discriminavam o sotaque carioca, e baiano representava tudo de brega e ruim. Como não queria assumir uma identidade paulista, procurei superar o preconceito da diferença, e as lágrimas dos primeiros dias de aula, tornando-me o melhor aluno da turma. A experiência paulista durou apenas seis meses e depois retornei ao Rio, onde já me sentia integrado ao sentimento de pertença.

O pior de tudo era quando voltava de férias para Alagoinhas e sentia o preconceito às avessas: falar com sotaque carioca dentro de um universo do interior baiano, embora atraísse um número de garotas que queriam me namorar pela diferença e pelo fato de eu saber inglês, para o mundo masculino às vezes representava falta de masculinidade, pois o sotaque palatalizado e uma fala repleta de gírias soavam aos ouvidos dos meus amigos baianos como algo efeminado, ‘coisa de fresco’. E eu não sabia qual preconceito era maior, se o linguístico ou o sexual.

Mais uma vez era confrontado com questões identitárias e aprendia que para sempre seria um *outsider*, um forasteiro, um estrangeiro dentro da minha própria língua e cultura. Além disso, aprendia desde cedo que saber uma língua estrangeira me destacava dos outros amigos da mesma idade, principalmente em uma época em que pouquíssimas pessoas estudavam inglês em cursos de línguas, quase inexistentes no interior da Bahia. Saber a língua estrangeira de prestígio que se ouvia nos filmes e nas letras de música tornava-me inclusive mais atraente e mais bonito para o público feminino que me assediava dizendo que ‘achavam lindo quem falava inglês’. Como consequência desse bordão, todo estrangeiro ou falante de inglês se torna objeto do desejo.

Voltemos ao texto de Sandra Cisneros. O mesmo processo de tentativa de apagamento da identidade cultural através da aquisição da língua estrangeira se repete em *No Speak English*. Neste capítulo/conto, o vizinho de Esperanza havia juntado dinheiro para trazer sua mãe e seu irmão bebê do México para os Estados Unidos. A mãe, uma mulher bonita e enorme, chega e nunca sai da casa. As vizinhas começam a inda-

gar a razão: por ser ela gorda demais, por causa dos três lances de escada ou por medo de falar inglês. Segundo Esperanza, ela só sabe oito palavras nessa língua: *he not here*, para falar com o proprietário do apartamento, *No speak English* para qualquer outra pessoa e *Holy smokes*, estranha interjeição que deixa Esperanza curiosa para saber como ela aprendeu. A pobre mulher passa o dia em casa, perto da janela, ouvindo programas de rádio em espanhol e cantando as canções nostálgicas sobre seu país, em uma voz que soa como uma gaivota. O seu lar é uma casa rosa em uma fotografia e apesar de seu filho pintar sua nova morada de rosa, não é a mesma coisa. A mulher continua a suspirar e chorar, o que faz com que o filho brigue com ela. Ela passa os dias a perguntar em espanhol quando vai voltar para casa e seu filho grita que eles estão em casa, que esta é a sua nova casa, que ali ele está e ali vai ficar e a manda falar inglês.

A *mamacita* não pertence e recusa-se a pertencer àquele lugar, àquela cultura e àquela língua e de vez em quando solta um grito histérico como se o filho tivesse partido o único fiozinho que a mantém viva, a estrada para fora daquele país. É para partir seu coração para sempre, o bebê que está começando a falar canta os *jingles* dos anúncios comerciais de Pepsi-Cola que ele viu na televisão, naquela língua que soa como lata. Sem acreditar no que ouve, a avó desata a chorar enquanto fala para o neto: *No speak English* (CISNEROS, 1991, p. 76-78). Falar inglês aqui representa aceitar a cultura e a língua do outro em detrimento da sua, a total perda de identidade afetiva e cultural, em um processo de transformação que significa tornar-se o outro, renegar a sua história, o seu país e tudo aquilo implicado neste processo de abandono e perda.

O desconhecimento da língua estrangeira por imigrantes pode criar situações embaraçosas e engraçadas, que soam como piada, mas no fundo essas situações revelam as pequenas tragédias humanas experimentadas no dia-a-dia de imigrantes clandestinos ou não, como no trecho em que a personagem Esperanza relata que seu pai, ao imigrar para

os Estados Unidos, comia somente presunto e ovos no café da manhã, no almoço e no jantar durante três meses, porque a única palavra que ele sabia em língua inglesa era *hamandeggs*, pronunciadas como se fossem uma única palavra. (CISNEROS, 1991, p. 77)

Retirados do contexto cômico, esses exemplos revelam o desespero que a falta do conhecimento de uma língua estrangeira pode provocar. Contudo, o tratamento dispensado a cada experiência também revela preconceitos. Tragédias de imigrantes latinos já foram exploradas como comédias em dois filmes hollywoodianos que retratam de modo cômico o preconceito contra latinos: *Um dia sem mexicanos*² e *Espanglês*³. Quando se trata de cidadãos norte-americanos, o desconhecimento da língua local é mostrado de maneira trágica, como nos filmes *O expresso da meia-noite*⁴ e *A intérprete*⁵, nos quais desconhecer a língua pode implicar prisão, sofrimento e possível morte.

Em relação aos imigrantes brasileiros que vivem nos Estados Unidos, embora ainda não constituam uma comunidade tão visível como a comunidade de hispanos a ponto de influenciar eleições presidenciais e provocar preconceitos abertos, o processo de negação e pertencimento é o mesmo, como foi tratado por Kátia Santos Mota em sua tese de doutorado e em vários artigos. (Cf. MOTA, 1999)

Retornemos à última acepção do verbo transformar: “mudar mediante transformação”. Realmente, aprender uma língua estrangeira implica mudança mediante transformação: primeiro, mudança de atitude para aceitar a língua e a cultura alvo do jeito que elas são e não do jeito que nós gostaríamos que elas fossem, ou seja, iguais às nossas; segundo, essa aceitação implica uma nova abertura para novas formas de dizer e perceber o mundo, formas essas que se expressam linguisticamente, através das peculiaridades gramaticais e lexicais, e culturalmente através dos modos de comportamento, hábitos, costumes, ritos, adequações sociais etc.

Por sua vez, essa percepção pode ajudar-nos a nos transformar em seres menos preconceituosos ao fazer com que passemos a perceber e

aceitar as diferenças linguísticas, culturais e comportamentais como modos de ser e de conceber o mundo nem melhores nem piores que os nossos. A comparação de traços culturais e linguísticos pode contribuir também para uma mudança de atitude em relação ao modo de percepção da nossa própria língua e da nossa própria cultura, quando passamos a compreender que existem maneiras diversas de ver e dizer o mundo, o outro. Isso implica uma ampliação de horizontes e universos de percepção e comportamento.

Ao aprendermos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados. Dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira pode contribuir para nos tornarmos pessoas mais tolerantes e mais abertas para o novo, o diferente, para novos aprendizados, assim como pode fornecer novas visões do já conhecido e internalizado em nossa língua e cultura nativas. Nisso se constituiria a verdadeira transformação do indivíduo.

Entretanto, em alguns casos, essas diferenças culturais podem gerar mudanças comportamentais próximas à esquizofrenia. Como ser você e continuar sendo aceito em uma cultura cujos comportamentos são distintos dos seus? Como se comportar em uma cultura que preza a falta de toque e renega expressões afetivas a ponto de até um olhar passar a constituir processos legais contra supostos assédios sexuais? Como conviver saudavelmente com uma cultura que manda uma criança de dez anos à cadeia por ter dado um beijo no rosto da coleguinha de escola? Que tipo de comportamento pode-se esperar de uma cultura que proíbe as mães de amamentarem seus filhos em locais públicos, ameaçando-as com prisão, e que faz com que os pais tenham medo de demonstrar afeto pelos seus filhos, pois um gesto de carinho pode ser interpretado como assédio sexual? Como lidar com uma cultura na qual os professores são proibidos de ficarem sozinhos com seus alunos, não podendo tocá-los sob nenhuma hipótese nem demonstrar qualquer tipo de afeto? Es-

tes são apenas alguns dos choques culturais que poderão ou não se manifestar na experiência de brasileiros que moram nos Estados Unidos.

Se, por um lado, a cultura estadunidense se caracteriza pela aparente repressão sexual, por outro, revela uma grande tendência ao voyeurismo. Essa cultura, que hipocritamente possui a maior indústria de filmes pornográficos do mundo e (possivelmente devido à repressão dos instintos) também a maior indústria bélica, provavelmente gerará cidadãos neuróticos e os estrangeiros que nela convivem também poderão sofrer um processo de esquizofrenia.⁶

Foi assim que me senti depois de dois anos morando naquele país, quando um amigo veio me visitar e, ao encontrá-lo no aeroporto, fiquei sem entender porque ele correu na minha direção e me deu um abraço, tal o grau de paranóia cultural a que estava submetido.

Embora aparentem estar distanciadas do nosso tópico, essas digressões estão bastante próximas daquilo que estamos tratando. Como professores de uma língua estrangeira, devemos alertar os nossos alunos para essas diferenças comportamentais a fim de que haja um convívio pacífico com pessoas oriundas de culturas nórdicas e anglo-saxônicas. Nessas culturas, o contato físico é estabelecido por um espaço de aproximação interpessoal bastante delimitado por uma espécie de “bolhas de espaço” chamadas *space bubbles*. Esse espaço, que varia de cultura para cultura, jamais deverá ser ultrapassado para não se causar constrangimentos, gafes ou até mesmo processos criminais por assédio, uma vez que essa bolha de espaço é muito menor, mais flexível e às vezes inexistentes na nossa cultura.

Não se aperceber dessas diferenças culturais poderá colocar um brasileiro em situações bastante constrangedoras, mesmo que ele domine bem o idioma inglês. Dominar o idioma e desconhecer regras culturais em alguns casos poderá equivaler a querer elogiar alguém com um insulto. É tarefa do professor de línguas estrangeiras conhecer essas regras e transmiti-las aos seus alunos.

Como conhecer essas regras se o professor nunca teve a oportunidade de passar um tempo no país da língua-alvo? Nesses casos, o convívio com falantes nativos daquela língua se faz imprescindível ao aprendizado do professor e do aluno. Caso isso também não seja possível devido à realidade de cada professor, resta a ele ou ela procurar ler livros e artigos que tratem desse assunto, ou observar determinadas situações comportamentais daquela cultura em filmes.

2 Social

Passemos agora à análise do segundo termo, 'social'. Ainda segundo o dicionário eletrônico Houaiss, a palavra 'social' apresenta diversas acepções como adjetivo:

1. concernente à sociedade;
2. concernente à amizade e união de várias pessoas;
3. relativo ou pertencente a firma ou a uma sociedade;
4. relativo à comunidade, ao conjunto dos cidadãos de um país; coletivo;
5. que tende ou é dado a viver em grupos, em sociedade; sociável, gregário;
6. conveniente à sociedade ou próprio dela;
7. relativo a ou próprio dos sócios de uma sociedade ou de uma agremiação;
8. que é vedado a entregadores, prestadores de serviços, como pedreiros, bombeiros etc. (diz-se de dependência ou via de acesso de edifício comercial ou residencial, casa, clube etc. - Regionalismo: Brasil.);
9. que vive em sociedades organizadas, formadas por indivíduos de morfologia e comportamento distintos, especializados em determinadas funções (diz-se de inseto, como as abelhas, formigas, vespas e cupins - Rubrica: entomologia).

Como substantivo, significa “o que pertence a todos; público, coletivo”; “o que diz respeito ao bem-estar das massas, esp. as menos favorecidas”.

É interessante notar que o mesmo termo que significa “o que pertence a todos; público, coletivo”; “o que diz respeito ao bem-estar das massas, esp. as menos favorecidas” significa também a sua contradição, ou seja aquilo “que é vedado a entregadores, prestadores de serviços, como pedreiros, bombeiros etc.” quando falamos de “dependência ou via de acesso de edifício comercial ou residencial, casa, clube etc.”, um regionalismo preconceituoso específico do Brasil que o dicionarista preferiu nem incluir a menção às empregadas domésticas, que figuram apenas no ‘etc.’ da definição.

Aprender uma língua estrangeira seria, então, a promessa da inclusão naquele coletivo e público que pertence a todos ou seria somente a inclusão de um seletivo grupo cuja entrada não é vedada em elevadores sociais? Esta questão revela muito das nossas políticas educacionais, pois sabemos que o ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas ainda não é inclusivo. A maioria da população fica à margem dessa inclusão pública e coletiva, e uma grande parcela da população brasileira é barrada nas entradas e nos elevadores sociais de ofertas de empregos.

Como adjetivo, a segunda acepção alude “à amizade e união de várias pessoas”. Assim, aprender uma língua estrangeira implicaria ainda ampliar o universo de amigos, e estaria relacionado à quinta acepção, “que tende ou é dado a viver em grupos, em sociedade; sociável, gregário”.

A terceira acepção implica que o aprendizado de uma língua estrangeira possibilita um provável trabalho ou pertencimento a uma “firma ou a uma sociedade”, que a sétima acepção expande para aquilo que é peculiar, “relativo a ou próprio dos sócios de uma sociedade ou de uma agremiação”; se o aprendizado irá conduzir o estudante de uma língua estrangeira a possuir seu próprio negócio não podemos afirmar, embora saibamos que a língua inglesa é a língua dos negócios, da tecnologia e de

empowerment; a quarta acepção implica possibilidade de inclusão e pertencimento a uma “comunidade, ao conjunto dos cidadãos de um país; coletivo”; por expansão, podemos dizer que aprender uma língua estrangeira implica ser incluído em uma sociedade global.

Segundo reportagem da revista *Newsweek*, de 7 de março de 2005, os falantes não-nativos da língua inglesa ultrapassam os falantes nativos de 3 para 1. Somente na Ásia, os falantes de inglês (350 milhões) praticamente se igualam ao número de falantes nativos dos Estados Unidos, Canadá e Grã-Bretanha. Existem mais crianças chinesas estudando inglês (aproximadamente 100 milhões) do que crianças bretãs.

Já para compreendermos a primeira acepção (“concernente à sociedade”) e a sexta (“conveniente à sociedade ou próprio dela”), precisamos analisar a palavra sociedade em separado, pois suas acepções são variadas, indicando:

1. Agrupamento de seres que convivem em estado gregário e em colaboração mútua;
2. Rubrica: sociologia: conjunto de pessoas que vivem em certa faixa de tempo e de espaço, seguindo normas comuns, e que são unidas pelo sentimento de grupo; corpo social, coletividade;
3. Grupo de indivíduos que vivem, por vontade própria, sob normas comuns; comunidade, coletividade;
4. Ambiente humano em que o indivíduo se encontra integrado; **4.1.** A alta sociedade, a alta-rodada;
5. Relacionamento entre pessoas que vivem em grupo; convivência, contato;
6. Grupo de pessoas que se submetem a um regulamento a fim de exercer uma atividade comum ou defender interesses comuns; agremiação, grêmio, associação; [...]
9. Rubrica: direito comercial: grupo de pessoas que, por contrato, se obrigam mutuamente a combinar seus recursos para alcançar fins comuns.

Dessas acepções, a que mais se destaca é a 4.1, ou seja, aprender uma língua estrangeira poderá implicar acesso à alta sociedade, à alta-roda. Mas será que isso realmente acontece ou é apenas mais um dos sonhos novelísticos das classes média e das menos abastadas? Sabemos que aprender uma língua estrangeira, embora ofereça possibilidades de ascensão social através de possibilidades de determinadas ofertas de emprego, não está necessariamente ligada ao ingresso à alta roda da sociedade. O indivíduo falante de uma língua estrangeira poderá fazer parte de um seletivo grupo de pessoas, mas não necessariamente da alta sociedade. Assim, a língua estrangeira seria um fator de inclusão social. Será mesmo?

Ao refletirmos sobre as necessidades mais prementes da formação educacional da população brasileira em geral e, especificamente, em nosso caso, da região da Bahia, veremos que determinadas regiões apresentam necessidades específicas relacionadas à sua cultura, história e localização geográfica. A situação varia de região para região, de estado para estado e de cidade para cidade. De modo geral, em uma macroperspectiva, somos um país de dimensão continental e vivemos em uma espécie de ilha de falantes de diversas variedades dialetais do português, cercados por falantes de diversas línguas indígenas, que continuam a lutar contra a sua extinção, e por variedades dialetais do espanhol.

Contudo, apesar de não falarmos uma língua considerada de *status* e de prestígio internacional, sempre mantivemos um questionável ar de superioridade linguística hegemônica na América do Sul, talvez movidos pelas dimensões continentais do nosso território, pela posição econômica do Brasil em relação às economias dos países vizinhos, e por resquícios colonialistas ainda implantados no nosso imaginário.

Assim, sempre olhávamos com desdém para a língua espanhola que nos cerca, talvez por considerá-la de menos prestígio, ou devido à semelhança, por ser uma das línguas românicas mais próximas do português, por acharmos que a compreendemos e que os falantes hispâni-

cos também teriam a obrigação de nos compreender, mesmo com sistemas fonéticos diferenciados e com um léxico composto de uma grande variedade de falsos cognatos. Foi preciso que a política e a economia intervissem nas relações entre os países vizinhos através do Mercosul para que essa atitude começasse a mudar um pouco e o sistema educacional passasse a incorporar essa língua no nosso currículo escolar. Isso obrigou os hegemônicos cursos de inglês a incluírem cursos de espanhol em seus institutos e os cursos de Letras a expandirem as suas ofertas de línguas estrangeiras. Como consequência funesta, a inclusão do espanhol trouxe de certa forma a derrocada do francês, quase implicando a sua exclusão de nossos currículos.

No plano micro, notamos que o mesmo não se processou em relação às línguas indígenas. Mesmo tendo sido incluídas nos parâmetros curriculares, o ensino das línguas indígenas ainda é muito restrito, o que demonstra o nosso preconceito e atitude de superioridade linguística devido aos resquícios do período colonial.⁷ Há, ainda, as razões econômicas e comerciais, na visão equivocada de que os indígenas não são consumidores ou de que eles não podem oferecer trabalhos. Nem mesmo na região da Bahia, berço do Brasil, onde ainda existe um número considerável de tribos indígenas falantes de diversas línguas, não há estudos universitários dessas línguas para formação de professores. Dessa forma, as populações indígenas sempre se sentirão inferiorizadas e excluídas por não falarem uma língua hegemônica.

Por isso, falar uma língua estrangeira em si não é motivo de inclusão social. É preciso que esta língua faça parte de um conjunto de fatores de prestígio, ou seja, é preciso que a língua possua alguma possibilidade de aceitação social, ofereça lucro econômico ou comercial e que possua *status* hegemônico. Além disso, o aprendizado de uma língua estrangeira deve envolver as quatro habilidades (compreensão oral, falar, ler e escrever), o que não acontece nas nossas escolas públicas e particulares, uma vez que seguem um modelo educacional que trata o ensino de uma lín-

gua estrangeira como qualquer outra disciplina que possa ser ensinada a qualquer número de alunos na sala. Todas essas concepções estão presentes nas políticas educacionais e na própria história da educação e do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, como veremos a seguir.

3 Políticas educacionais do ensino de línguas

Ao analisarmos o histórico das diferentes políticas educacionais do Brasil, veremos que o ensino de língua estrangeira reflete uma concepção estereotipada do que representa a aprendizagem de uma língua estrangeira e uma visão de mundo eurocêntrica e bastante preconceituosa em relação à língua nativa, o que pode ter contribuído para a noção de desprestígio e inferioridade da língua nativa dos aprendizes dessas línguas estrangeiras.

Há alguns anos, o grego e o latim eram as línguas estudadas e consideradas de prestígio nas escolas e universidades. No artigo *A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas*, Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues (2004) assinala os seguintes marcos do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: o Diretório do marquês de Pombal de 1757; a criação do Colégio Dom Pedro II de 1837; a Reforma de Gustavo de Capanema de 1942; e a assinatura do Tratado do Mercosul de 1989.

Desde os primórdios da colonização do território brasileiro pelos portugueses,⁸ o modelo educacional do ensino de línguas dos jesuítas baseava-se numa pedagogia clássica europeia. Ensinava-se apenas o latim como língua estrangeira, pois era visto como única língua culta (PICANÇO, 2003, p. 27 apud RODRIGUES, 2004). Naquela época, embora a população de índios e negros fosse superior à população de europeus, a língua falada pela maioria da população e utilizada nos contatos entre os índios de diferentes tribos e os portugueses era a *língua geral*⁹, uma espécie de língua franca. Com a vinda de D. João VI e a consequente mudança do império para o Brasil, a instalação da família real altera a

relação da língua portuguesa (como língua da colonização) com a língua geral e com as demais línguas então faladas no Brasil, como observa Guimarães. O aumento do número de portugueses que vieram para o Brasil acompanhando a corte provoca o desenvolvimento da língua portuguesa e a diminuição no uso da língua geral. (GUIMARÃES, 1996, p. 127-133 apud RODRIGUES, 2004)

Em 1757, o marquês de Pombal estabelece o Diretório, tornando obrigatório o ensino do português nas escolas brasileiras. O ensino e o uso das línguas indígenas e da língua geral foram proibidos. Segundo Rodrigues (2004), esta ação reguladora foi determinante na relação do povo brasileiro com a língua portuguesa e com as demais línguas, configurando um marco importante não somente para a história da língua portuguesa no Brasil, mas também para a história das línguas no Brasil, pois esta intervenção estatal iria funcionar como um “delimitador do alcance das línguas das mais diversas populações em todo o território”. (RODRIGUES, 2004, p. 2-3)

Ao excluir as demais línguas existentes e faladas no Brasil, a política linguística do Diretório afeta a história das línguas no Brasil de forma radical e a língua portuguesa perde seu *status* de língua estrangeira e passa a ocupar o lugar de língua nacional que possui até hoje. (RODRIGUES, 2004)

Após a expulsão dos jesuítas com o Diretório do Marquês de Pombal em 1759, o segundo momento da educação no Brasil acontece com a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro,¹⁰ uma escola pública de nível médio que se torna o modelo para as outras escolas secundárias do país e introduz as línguas estrangeiras pela primeira vez no currículo oficial das escolas brasileiras. Assim, as línguas estrangeiras passam a ocupar uma posição análoga àquela dos idiomas clássicos (CELADA, 2002, p. 77 apud RODRIGUES, 2004). Com um currículo baseado no modelo de educação francesa, o programa incluía aulas de francês, inglês e alemão nos últimos anos da escola secundária.¹¹

A didática de ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas públicas e privadas no Brasil se pautou nesta tradição inaugurada pelo Colégio Dom Pedro II. O modelo de educação no qual se inclui o ensino de línguas estrangeiras não leva em conta a realidade brasileira durante o estabelecimento de suas diretrizes básicas, copiando-se o modelo francês.

Várias reformas aconteceram da proclamação da república, em 1889, até a década de 1940, tentando adequar a educação brasileira a um projeto político, com base nas idéias da filosofia positivista. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação por Vargas,¹² a ênfase na formação geral do aluno muda a perspectiva de ensino, com programas que voltam a valorizar as disciplinas clássicas e com conteúdos que enfocam questões nacionalistas. Em vez dos 2 anos da estrutura curricular anterior, o latim passa a ser ensinado nos 4 anos correspondentes ao ginásio (PICANÇO, 2003 apud RODRIGUES, 2004). Há uma valorização das línguas estrangeiras modernas na grade curricular do ensino primário e secundário, embora com algumas alterações.¹³

O projeto originário da reforma educacional foi acompanhado de uma “Exposição de Motivos” no qual se destaca uma valorização excessiva de determinadas línguas estrangeiras e o preconceito aberto em relação a determinadas línguas de menos prestígio:

[O] ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas delas e tal número eleva-se para três nos países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais (CHAGAS, 1976, p. 116 apud CELADA, 2002, p. 78).

Dessa forma, como argumenta apropriadamente Rodrigues (2004), esse texto da reforma traz implícito um imaginário colonialista no que se refere às concepções linguísticas com “a necessidade de equiparar o Brasil às ‘nações cultas’ e de que os cidadãos brasileiros tivessem,

como os daquelas nações, acesso ao aprendizado de línguas vivas”, mudando o enfoque das línguas clássicas para objetivos mais funcionais. Ainda de acordo com Rodrigues, este texto revela ecos do Diretório do Marquês de Pombal e uma imagem da língua portuguesa falada no Brasil como uma língua inculta e que

[...] não serve para alcançar os objetivos que o mundo daquele momento nos impõe, por isso, temos que abrir-nos às línguas estrangeiras que, por um lado, gozem de prestígio internacional, (econômico ou literário, como podem ser o inglês e o francês respectivamente) e, por outro, correspondam aos ideais nacionalistas do Estado Novo. (RODRIGUES, 2004; PICANÇO, 2003, p. 33)

Com a reforma de 1942, que durou até 1961¹⁴, a situação das línguas estrangeiras é a seguinte: dividindo um tronco comum, o colegial clássico e o colegial científico incluíam aulas de português, francês e inglês, com o acréscimo do grego e do latim nos três anos do curso clássico, e o espanhol apenas no primeiro ano do curso científico.

O francês é adotado nas escolas como o idioma da diplomacia internacional e o inglês devido às relações comerciais (que datavam desde a abertura dos portos marítimos às nações amigas até o estabelecimento dos ingleses em solo nacional para a construção das estradas de ferro). Devido a razões históricas geradas por guerras e o consequente surgimento dos Estados Unidos como potência, o pragmatismo das relações comerciais internacionais faz com que o francês ceda lugar à variedade do inglês, não mais do império britânico, mas do novo império que surge. O interessante é que, nesse império, onde há 30 milhões de hispânicos, segundo Sonia Torres (2001), a língua estrangeira estudada é o espanhol, devido às suas fronteiras com o México e à mentalidade de conquista, enquanto no Brasil o espanhol continua relegado a um 3º plano.¹⁵

O cinema de Hollywood e o golpe militar de 1964 trazem a variedade ianque do idioma inglês para as nossas salas de aula. Assim, fatos políticos e econômico-culturais fazem com que a variedade norte-americana da língua estabeleça o seu domínio linguístico-cultural e a sua permanência inquestionável. Através de acordos e convênios internacionais, oriundos da guerra-fria e do temor norte-americano da expansão do comunismo pela América Latina, o *United States Agency for International Development*, órgão norte-americano de ajuda internacional que atuava basicamente entre os países subdesenvolvidos, estabelece convênios com o Ministério de Educação e Cultura (MEC). Este órgão presta assistência técnica e oferece contribuições financeiras ao MEC para as várias reformas que viriam a acontecer no sistema educacional brasileiro. Assim, o modelo de ensino com base francesa, que até então vigorava, dá lugar a um modelo norte-americano. Desse modo, não somente a variedade norte-americana da língua inglesa nos foi imposta, mas também o seu modelo educacional.

A Lei de Diretrizes e Base (LDB) transforma as línguas estrangeiras (e clássicas) em opcionais, saindo da condição de disciplinas obrigatórias para complementares, ficando a sua inclusão no currículo escolar dependente de decisões dos Conselhos Estaduais de Educação. Contudo, de acordo com Rodrigues e Celada, a lei não provoca grandes mudanças na prática, uma vez que o francês e o inglês continuam se alternando como línguas estrangeiras (CELADA, 2002, p. 84; RODRIGUES, 2004). A partir de 1971, novas mudanças são introduzidas e o ensino de línguas estrangeiras modernas volta a ser obrigatório para o segundo grau, com a escolha da língua a ser ensinada sendo feita pela comunidade.

No artigo 7º da lei 5.692, promulgada em 1971, a recomendação do MEC para a inclusão de uma língua estrangeira moderna no programa de ensino das escolas deixa explícito que a oferta dessas disciplinas depende das condições de cada estabelecimento “de ministrá-la com eficiência”, o que revela, segundo Picanço e Rodrigues, que a precariedade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil foi usada pelo MEC como

justificativa para isenção da sua obrigatoriedade, tornando-o complementar. (PICANÇO, 2003, p. 46; RODRIGUES, 2004)

Novas mudanças ocorrem em 1976, quando a Resolução CFE n. 58 foi aprovada, tornando obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna nos três anos do 2º grau.¹⁶ A inclusão de uma língua estrangeira era também recomendada nos currículos do 1º grau “onde as condições o indiquem e permitam”. (PICANÇO, 2003 apud RODRIGUES, 2004)

A situação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil passa mais uma vez a ser influenciada por tratados político-econômicos em 1989, quando foi assinado o Tratado do Mercosul durante o governo de José Sarney. A implementação do ensino do espanhol no ensino fundamental e médio do Brasil, embora tenha sido estabelecida no primeiro documento do tratado, segundo Rodrigues (2004), ainda carece de um planejamento adequado de intervenção na formação de professores de espanhol e nas práticas pedagógicas dessa língua, bem como de uma política de oferta e obrigatoriedade de seu ensino na educação média.

No primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) no final de novembro de 1996, promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), foi divulgada a Carta de Florianópolis que, segundo Paiva (2003), propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no país. Este documento enfatiza o direito de todo brasileiro à plena cidadania, a qual inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras, “proporcionado através de um ensino eficiente” que não se restrinja a objetivos instrumentais, mas que faça “parte da formação integral do aluno”. (PAIVA, 2003)

Em dezembro de 1996, a nova LDB torna o ensino de Língua Estrangeira (LE) obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental.¹⁷ O reconhecimento da importância do ensino de línguas estrangeiras viria a ser enfatizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) para o ensino fundamental publicados pelo

MEC em 1998. Contudo, embora destaque questões de cidadania, globalização e inclusão social e apresente algumas orientações didáticas para a produção oral, alguns trechos desse documento viriam demonstrar a negligência com o ensino de idiomas para determinadas classes.

Em um texto que apresenta visões pré-concebidas e preconceitos contra os estudantes de escolas públicas e contra as classes menos favorecidas, conforme salienta Paiva (2003), o documento do MEC reflete um descaso com as habilidades orais ao afirmar que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral”. (BRASIL. Ministério da Educação, 1998, p. 20) Nessa mesma página desse documento, o ensino de leitura é privilegiado por atender “às necessidades da educação formal” e por ser “a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato”. (BRASIL. Ministério da Educação, 1998, p. 20)

O mais chocante estaria por vir, quando o próprio documento afirma:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (BRASIL. Ministério da Educação, 1998, p. 21)

Dessa forma, vemos que o próprio texto do MEC reconhece a precariedade das condições de ensino no território brasileiro de forma peremptória, como se este órgão não tivesse absolutamente nada a ver com essa situação. Ao invés de tentar solucionar o problema com projetos voltados à melhoria de ensino e à qualificação dos professores, através

desse documento, o órgão ministerial apenas reconhece a situação sem querer investigar as suas causas e resolver adequadamente o problema. Apenas busca uma justificativa para não se ensinarem as habilidades orais da língua estrangeira em determinados contextos.

Podemos detectar desse breve histórico das políticas educacionais que nortearam o ensino brasileiro que, subjacentes às práticas pedagógicas do ensino de línguas estrangeiras, existem concepções e filosofias preconceituosas e estereotipadas que moldam visões de mundo, visões essas padronizadas e transmitidas por órgãos educacionais que controlam o rumo da educação brasileira.

Do modo como essas diretrizes são estabelecidas e, embora tenha havido consulta a especialistas da área sobre os procedimentos adequados e requisitos necessários a um efetivo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, tais como equipamentos, materiais e número máximo de alunos para a prática oral, ao invés de se buscar a implementação da solução desses problemas, os PCN apenas apontam as falhas do sistema, dando continuidade a um processo de negligência naquilo que se refere à inclusão via língua estrangeira. Dessa forma, os professores e alunos que se encontram no final dessa estrutura irão não somente sofrer as consequências dessas concepções deturpadas como irão reproduzir esses mesmos preconceitos e estereótipos.

Além dessas questões, é comum ouvirmos relatos de que em muitas escolas municipais e estaduais, a disciplina língua estrangeira era oferecida a professores para a complementação de carga horária independente do fato de o professor conhecer ou não a língua estrangeira, e esta prática parece ser bastante comum ainda em várias partes do estado da Bahia (e talvez no resto do Brasil). Deste modo, que transformação social, via aprendizado de língua estrangeira, podemos esperar desses alunos que mais necessitariam de inclusão social, se eles são obrigados a participar de um sistema que, ao excluir a importância da língua estrangeira, naturalmente os exclui?

Conclusão

Os próprios órgãos centrais dirigentes dos princípios educacionais do país em nível estadual e federal reconhecem a precariedade do ensino das escolas públicas e o despreparo de seus professores para o ensino de línguas estrangeiras. Em vez de solucionar o problema devidamente, esses órgãos buscam paliativos, retirando ou consolidando a obrigatoriedade do ensino dessa ou daquela língua estrangeira, aumentando ou diminuindo a sua carga horária ou estabelecendo normas acerca da(s) habilidade(s) que deve(m) ser trabalhada(s) em sala para solucionar problemas de falta de equipamentos, professores capacitados e número excessivo de alunos na sala.

Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ou não vir a ser um meio de transformação e/ou inclusão social. Essa transformação e inclusão dependem não só de cada indivíduo aprendiz, mas também da escolha da língua a ser aprendida, da preparação e conhecimento linguístico e cultural de seu professor, da visão e filosofia de ensino da direção, coordenação e do professor, das condições materiais da escola, do enfoque metodológico adequado etc. Por sua vez, essas escolhas dependem das políticas educacionais vigentes que são influenciadas por decretos, acordos e interesses econômicos e políticos. As transformações internas que irão se processar em cada indivíduo dependem de cada um e do uso que cada indivíduo fará do novo conhecimento linguístico e cultural adquirido.

A nossa função como professores é esclarecer para os nossos aprendizes até onde as suas expectativas com cada língua estrangeira poderão levá-los, sem idealizações alienadas e sem enaltecer ufanismos ou exacerbar os prováveis complexos de inferioridade ou superioridade cultural. O confronto de línguas e culturas distintas, independentemente de quais sejam, se hegemônicas ou não, poderá realmente ser um fator de crescimento humano, com o aumento do respeito pelo nacional e pelo estrangeiro. Em suma, o aprendizado de uma língua estrangeira poderá

contribuir para a diminuição de preconceitos e resultar no respeito pelas diferenças do outro, pelo seu modo de ser, pelo seu modo de ver e conceber o mundo, ampliando os nossos horizontes para um universo mais plural e menos excludente.

Notas

¹ Termo originalmente usado para denominar os cidadãos americanos nascidos em Porto Rico e que moram em Nova York, cujo uso foi depois expandido para englobar outras regiões.

² Sinopse do *site* oficial: “A Califórnia está em estado de choque: da noite para o dia, um terço de sua população simplesmente sumiu. Todos os 14 milhões de desaparecidos têm em comum as raízes hispânicas: são policiais, médicos, operários e babás que garantiam o bem-estar da população branca. Enquanto autoridades procuram explicações para o caso – abdução alienígena, terrorismo biológico, causas sobrenaturais – os californianos começam a perceber a importância dos antes desvalorizados chicanos.”

³ Sinopse: “Flor (Paz Vega) é uma bela mexicana, que possui uma filha de 12 anos (Shelbie Bruce). Ela vai trabalhar como empregada doméstica na casa dos Clasky, uma influente família de Los Angeles. Temendo sua adaptação à cultura americana, Flor se surpreende com a forma receptiva com a qual é tratada pelos Clasky”.

⁴ Sinopse: “Billy Hayes (Brad Davis), um estudante americano, ao visitar a Turquia decide traficar alguns pacotes de haxixe, prendendo-os debaixo de suas roupas. Seu plano acaba não dando certo e ele é preso, com sua vida se transformando em um pesadelo a partir de então, pois é brutalmente espancado e jogado em uma imunda prisão. Quando espera ser libertado é levado a um novo julgamento com efeito retroativo, que o condena a uma longa pena”.

⁵ Sinopse: “Silvia Broome (Nicole Kidman) é uma intérprete das Nações Unidas que, por acaso, ouve uma ameaça de morte a um chefe de estado africano, planejada para ocorrer em plena Assembléia das Nações Unidas. Como a conversa se deu em um raro dialeto africano, poucas pessoas seriam capazes de compreendê-lo. A ameaça faz com que a vida de Silvia se transforme totalmente, passando a receber

proteção do agente federal Tobin Keller (Sean Penn). Keller, por sua vez, vasculha o passado de Silvia, encontrando cada vez mais motivos para desconfiar dela. Ele fica então em dúvida se deve realmente protegê-la ou se Silvia está envolvida em uma conspiração internacional”.

⁶ A relação entre o ser estrangeiro e a esquizofrenia é bastante comum e já foi abordada de forma contundente, relacionando-a à negritude, por Frantz Fanon, em *Peles negras, máscaras brancas*.

⁷ Como podemos notar no tratamento dado pela imprensa no primeiro semestre de 2006 ao confronto Brasil x Bolívia, ocasionado pela estatização da Petrobras naquele país e ao tratamento preconceituoso destinado a Evo Morales, por ser ele um descendente indígena.

⁸ Citando Francisco Filho, Rodrigues afirma que, durante o seu reinado em Portugal, D. João III criou o sistema de capitânias hereditárias, visando promover a colonização do território brasileiro, e enviou Tomé de Souza como governador geral em 1548. Nesta época, os jesuítas se encarregaram da catequização dos indígenas e da promoção da educação básica aos filhos da elite rural aqui estabelecida, que deveriam completar seus estudos na Europa (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 21 apud RODRIGUES, 2004). O aumento da população colonial levou à fundação de grandes colégios pelos padres da Cia. de Jesus. Assim, os jesuítas monopolizaram a área da educação e formaram as elites e as lideranças da sociedade colonial dentro do catolicismo e dos padrões da cultura europeia. (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 26-27 apud RODRIGUES, 2004)

⁹ Segundo Borges (2001, p. 211), dentre outras acepções, a língua geral “refere-se ao processo linguístico e étnico instaurado no Brasil pelo complexo catequético-colonizado”, ou seja, às línguas surgidas na América do Sul em consequência dos contatos entre agentes das frentes de colonização e os grupos indígenas.

¹⁰ Para Francisco Filho (2001, p. 29 apud RODRIGUES, 2004), a saída dos jesuítas provoca “o ‘desmanche’ do ensino da elite, criando descontentamentos e descrença no novo”. Segundo este autor, foram criadas aulas avulsas chamadas “aulas régias” para substituir o sistema de ensino anterior. Essas aulas eram financiadas por um imposto colonial chamado ‘subsídio literário’, mas o sistema não funcionou, porque os impostos eram cobrados, mas somente poucas aulas foram lecionadas (FRANCISCO FILHO, 2001 apud RODRIGUES, 2004).

¹¹ O francês era ensinado por 7 anos, do primeiro ao sétimo ano, o inglês por 5 anos, do segundo ao último e o alemão, por 4 anos, do terceiro ao sétimo. (PICANÇO, 2003, p. 28 apud RODRIGUES, 2004)

¹² Com o golpe do Estado Novo em 1937, Vargas assume o poder e, visando estruturar o sistema educacional brasileiro, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação. Assim, Vargas impõe um modelo de educação para o Brasil, que, dentro dos moldes populistas e ditatoriais do seu governo, exigia a erradicação do analfabetismo e a preparação do trabalhador urbano para o mercado de trabalho. (RODRIGUES, 2004)

¹³ O alemão sai do currículo oficial das escolas e o espanhol é introduzido pela primeira vez, nos programas oficiais do curso científico. (RODRIGUES, 2004)

¹⁴ Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), depois de 13 anos de tramitação. (RODRIGUES, 2004)

¹⁵ Contudo, mesmo nos Estados Unidos, o espanhol também é visto como uma língua desprestigiada, como se pode notar nos títulos de livros: *How to Speak Spanish to Your Maid* (Como falar espanhol com sua empregada) ou *Talking to your Household Help in Spanish* (Falando com sua empregada em espanhol).

¹⁶ Anteriormente, o 2º. grau se denominava curso colegial e, atualmente, passou a ser chamado de ensino médio.

¹⁷ O Art. 26, § 5º estabelece: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” O ensino médio é também contemplado no art. 36, inciso III, estabelecendo que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

Referências

AUGUSTO, R.C. *O inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso*. 2004. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira. Ministério da Educação. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

CELADA, M. T. *Uma língua singularmente estrangeira: o espanhol para o brasileiro*. 2002. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CISNEROS, S. *The house on mango street*. New York: Viontage Books, 1991.

COSTA. D. N. M. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU/EDU, 1987.

A DAY Without a Mexican. Direção Sergio Arau. Produção: Isaac Artenstein. Roteiro: Sergio Arau, Yareli Arizmendi e Sergio Guerrero. Música: Juan Colomer. EUA/Espanha: Estúdio Eye on the Ball Films, Plural Entertainment España S.L. e Jose and Friends Inc. Distribuição: Altavista Films /ArtFilms, 2004. 1 filme. (91 min.), comédia. Disponível em: <<http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/dia-sem-mexicanos/dia-sem-mexicanos.htm>>. Site Oficial: <www.adaywithouta-mexican.com>. Acesso em: 20 maio 2006.

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Objetiva. Dez. 2001. 1 CD-ROM. Versão 1.0.

FANON, F. *Black skins, white masks*. New York: Grove Weidenfeld, 1968.

GARGIULO, G. F. *Talking to your Household Help in Spanish*. [200?]. Disponível em: <<http://www.touniteamerica.com/languages/spanish.household.book.html>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

THE INTERPRETER. Direção: Sydney Pollack. Intérpretes: Nicole Kidman, Sean Penn, Catherine Keener e outros. EUA: Studio Canal / Working Title / Misher Films, 2005. 1 filme (128 min), suspense. Disponível em: <<http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/interprete/interprete.htm>>. Site Oficial: <www.theinterpretermovie.com>. Acesso em: 20 maio 2006.

LEFFA, V. J. O ensino de LE no contexto nacional. *Contexturas*, n. 4, p. 13-24, 1999.

MIDNIGHT Express. Direção: Alan Parker. Intérpretes: Brad Davis, Irene Miracle, Bo Hopkins e outros. EUA: Casablanca Filmworks Columbia Pictures, 1978. 1 filme (115 min), drama.. Disponível em: <<http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/expresso-dameia-noite/expresso-da-meia-noite.htm>. Acesso em: 20 maio 2006.

MOTA, K. S. Aulas de Português fora da escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. *Cadernos CEDES*, v. 24, n. 63, p.149-163, maio/ago. 2004.

_____. Educação bilíngüe: a escuta da voz da comunidade. *Revista Intercâmbio*, v. 15, 2006.

_____. *Imigrantes brasileiros nos Estados Unidos: trajetórias de identidades em uma situação de bilinguismo*. 1999. Tese (Doutorado em Sociolinguística). Brown University, Providence, EUA.

_____. Mulheres brasileiras imigrantes nos Estados Unidos: (des)caminhos do bilingüismo em trajetórias de identidades (no prelo). In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: EDUNICAMP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Políticas de educação bilíngüe na escola e na família: cenários de competitividade lingüística. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu, MG. *Anais em...* Caxambu, MG, 2002. CD-ROM.

_____. O tripé identidade, língua e nação nas falas de jovens brasileiros imigrantes nos Estados Unidos. In: MAHER, Tereza (Org.). *Retratos de um Brasil plural: diversidade linguística-cultural e educação*, no prelo.

_____. Two languages in play: language boundaries in the speech of second generation Brazilian immigrants. In: NATIONAL CONFERENCE ON BRAZILIAN IMMIGRATION TO THE US, 2006, Cambridge. [*Anais...*] Cambridge; Harvard University, mar. 2006.

MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês*

no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University, 1992.

PICANÇO, D. C. de L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.

RODRIGUES, F. S. C. A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas. 2004. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_linguaFernanda%20Dos%20Santos%20Castelano%20Rodrigues.doc>. Acesso em: 20 maio 2006.

SANTOS, M. O tempo despótico da língua universalizante. *Folha de São Paulo*, p.109-114, 5 nov. 2000.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Catavento, 1999.

SOCIAL. In: DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Objetiva. Dez. 2001. 1 CDROM. Versão 1.0.

SPANGLISH. Direção e roteiro James L. Brooks. Intérpretes: Adam Sandler, Téa Leoni Paz Vega e outros. EUA: Columbia Pictures Corporation/Gracie Films, 2004. 1 filme (111 min.), comédia. Disponível em: <<http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/espangles/espangles.htm>>. Site Oficial: www.spanglishmovie.com. Acesso em: 20 maio 2006.

TORRES, S. *Nosotros in USA: Literatura, etnografia e geografias de resistência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

TRANSFORMAR. In: DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Editora Objetiva. Dez. 2001. Versão 1.0.

Denise Scheyerl

Sávio Siqueira

Inglês *for all*:

entre a prática excludente e a democratização viável

Good-bye, good-bye, boy
Deixa a mania do inglês
Fica tão feio prá você, moreno frajola
Que nunca frequentou as aulas da escola.

Assis Valente (1932)

Com o atual processo de globalização, a língua inglesa vem se firmando no cenário internacional como a *língua franca* da chamada era da informação, alcançando, nas últimas décadas, principalmente devido à posição hegemônica dos Estados Unidos, com todo o seu poderio político-militar e avanço tecnológico frente ao restante do mundo, uma expansão jamais vista. Naturalmente, um número cada vez maior de pessoas está adquirindo familiaridade com o inglês como segunda ou terceira língua. Segundo Phillipson (1992), a língua inglesa amealhou tamanho prestígio nos dias atuais que qualquer indivíduo que tenha atingido um nível de educação formal razoável se sente em posição de grande desvantagem se nela não souber se comunicar.

No rastro desse movimento notável de expansão, surgem a cada dia centenas de cursos de inglês nos mais variados contextos. De certa forma, com a quantidade significativa de escolas e centros de língua mundo afora, poder-se-ia facilmente afirmar que o acesso ao inglês está mais que democratizado. Infelizmente, não é essa realidade com que nos deparamos, principalmente nos países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Aprender inglês continua privilégio de poucos e embora já existam alguns programas que enxergam o acesso ao inglês como um direito, uma questão política crucial para o exercício da cidadania, estamos ainda muito distantes de uma democratização plena de tal carga de conhecimentos.

Seguindo a trilha das iniciativas que tentam mudar tal cenário, o presente artigo tem como objetivo ilustrar o exercício de democratização e solidariedade, além de promover uma reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua internacional por parte de alunos oriundos de camadas populares da cidade do Salvador. Apesar de as especificidades estarem relacionadas à língua inglesa, o debate servirá também para se problematizar a prática em sala de aula de outras línguas estrangeiras (LE) que, *per se*, deve pautar-se não só pelo desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno, mas principal-

mente pela construção de sua identidade política e cultural na trajetória de sua inclusão social.

O mundo fala inglês¹

A história da humanidade nos mostra claramente que as línguas sempre foram companheiras dos impérios. Segundo Moita Lopes (2005), Antonio de Nebrija, no prólogo de sua *Gramática Castellhana*, de 1492, apontava a relevância do uso da língua dos conquistadores na construção do império espanhol, uma vez que com ela seria possível estabelecer uma unidade e manter o controle sobre os povos conquistados. Guardadas as devidas proporções, a influência de países como a Inglaterra, notadamente no final do século XIX e na primeira metade do século XX, e dos Estados Unidos, depois da Segunda Guerra Mundial até os tempos atuais, transformou o inglês numa língua de alcance internacional.

Para Crystal (1996), uma língua não ascende ao patamar de língua internacional por suas propriedades estruturais intrínsecas, sua cultura ou um passado de rica literatura. Uma língua alcança tal *status* por uma razão principal: o poder político de seu povo, atrelado a seu poderio militar. Contudo, é importante frisar que, num primeiro momento, embora seja o poderio militar de uma nação o fator preponderante para que uma língua se estabeleça e se imponha num determinado espaço, “é o poder econômico de quem a sustenta que a mantém e alavanca a sua expansão”. (CRYSTAL, 1996, p. 7)

Em apenas quatro séculos, o inglês saiu da condição de língua sem importância em 1600, para se transformar na mais influente língua da comunicação internacional do século XXI. O inglês é hoje a língua nativa de quase meio bilhão de pessoas e a mais falada por não-nativos, alcançando, caso considere-se o critério de ‘competência razoável’, um número total de falantes de mais de um bilhão e 350 milhões. (CRYSTAL, 1997) Na realidade, para cada falante nativo do inglês, já existem três

falantes não-nativos, o que mostra o poder de internacionalização alcançado pela língua de Shakespeare e Abraham Lincoln. Além disso, estima-se que setenta e cinco por cento de toda a comunicação internacional escrita, oitenta por cento da informação armazenada em computadores no mundo inteiro e oitenta e cinco por cento do conteúdo disponibilizado na internet, são em língua inglesa, sem falar nas publicações científicas que praticamente adotaram o inglês como língua oficial.

Diante de dados tão expressivos, Graddol (1997) postula que o inglês tornou-se o novo 'ouro negro' do mar do Norte², ou seja, uma verdadeira *commodity* global. Na esteira dessa brutal expansão, edifica-se e sustenta-se uma indústria multibilionária chamada Ensino de Língua Inglesa (*English Language Teaching*) que atua em praticamente todas as áreas do planeta, tendo a Inglaterra e os Estados Unidos como seus principais acionistas. Saber inglês tornou-se quase uma obrigação e, para muitas pessoas, a porta de entrada para um grupo de elite, de alcance, atuação e influência universais.

O estudo e a prática de ensino do inglês desenvolveram-se tanto ao longo de meio século que, hoje, sozinhos, impulsionam departamentos de universidades em todo o mundo. No currículo de escolas públicas e privadas, a língua aparece como uma disciplina obrigatória, embora em muitos contextos, ainda seja considerada matéria secundária, reforçando o mito que só em cursos livres aprende-se uma língua estrangeira. Ancorados nessa máxima, portanto, cursos de inglês proliferam aos milhares em cidades de todos os portes, sem falar na quantidade de pessoas que estudam o idioma com professores particulares ou de forma autônoma, culminando com programas *online*, que já arrebatam uma quantidade significativa de aprendizes no ambiente virtual, oferecendo cursos que abordam a língua a partir de conteúdos mais gerais e/ou altamente específicos.

Diante do volume de aprendizes cada vez mais crescente, surge também a necessidade de professores, sejam estes nativos ou não-nativos. De acordo com o *Relatório Anual do British Council* (1989/90), menci-

onado por Phillipson (1992), somente com a queda do muro de Berlim, em 1989, mais de 30 milhões de pessoas precisariam aprender inglês, o que viria a gerar uma demanda estimada em mais de 100 mil novos professores. Argumenta o próprio Phillipson que o inglês tem sido difundido pelo mundo com tanto sucesso que um sintoma do impacto estu- pendo desta língua materializa-se a partir do chamado empréstimo linguístico. Para este autor, “o inglês entranha-se em todas as línguas com as quais mantém contato” (PHILLIPSON, 1992, p. 7) e tal fenômeno só vem corroborar sua hegemonia, implicando, desta maneira, na necessi- dade de estudá-lo, conhecê-lo, para se estar incluído no contexto de cons- tante mudança da sociedade atual.

Como defende Moita Lopes (2005, p. 1), “a aprendizagem do in- glês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação con- temporânea” e a “educação [é] um instrumento central na luta por equidade entre pessoas em todos os níveis”. Apesar de ser uma mercado- ria como outra qualquer e de sua gradual vulgarização, o inglês, a cada ano que passa, se consolida como símbolo irrefutável de *status* e poder. Entretanto, mesmo diante de fatos tão contundentes sobre a importân- cia de se dominar a língua franca da atualidade para se participar ativa- mente desse processo, a realidade tem demonstrado que o acesso ao in- glês, principalmente em regiões periféricas, ainda está longe de atingir níveis plausíveis de democratização. Como sempre, são as classes mais abastadas que se aproveitam de sua condição privilegiada para dominar um mercado cada vez mais diversificado e excludente por natureza. Oportunidades outorgadas às classes populares no sentido de se tentar universalizar o acesso ao inglês são quase inexistentes, perpetuando-se, assim, a lógica perversa que continua a “excluir milhões de pessoas da participação no mercado de trabalho em níveis local, nacional e interna- cional” (BOHN, 2003, p. 160).

Sendo assim, a realidade tem nos mostrado que o acesso ao inglês, infelizmente, ainda é privilégio de poucos. Mas será que as coisas preci-

sam continuar seguindo esse caminho? Não podemos ter, como sugere o título do artigo, *inglês para todos*? Por acaso, não podem existir iniciativas que venham mostrar que é possível romper com esse processo de prática excludente? Será a democratização ao acesso de inglês algo viável? É sobre tal possibilidade que pretendemos discutir.

O ensino de inglês no Brasil

Segundo Paiva e Pagano (2001), o inglês no Brasil circula como ‘moeda forte’. Para essas autoras, aprender inglês no nosso país é tido como “um meio de ascensão social, uma vez que a língua ainda é vista como um símbolo de *status*, poder, prestígio, cultura e desenvolvimento tecnológico” (PAIVA; PAGANO, 2001, p. 10). Fazemos parte do grupo de países do *expanding circle* (KACHRU, 1995), ou seja, onde o inglês é falado como uma língua estrangeira, ou para sermos mais coerentes com o contexto contemporâneo, inglês como uma língua internacional.

De acordo com a revista *VEJA* de 19 de janeiro de 2005, somos 20 (vinte) milhões de brasileiros estudando inglês. Isso representa, aproximadamente, 12% de nossa população. Comparados a outros países do mesmo círculo, podemos afirmar que estamos longe da democratização do acesso ao inglês, isto é, muito aquém na corrida pela aquisição de uma competência razoável na língua que, como apontam Alptekin e Alptekin (1984, p.14), “é um dos meios mais importantes para se ter acesso à tecnologia anglo-americana” e, logicamente, à tecnologia mundial.

Se tomarmos como exemplos o Japão e a China, podemos facilmente constatar uma grande penetração do inglês nessas comunidades. Como observa Yajun (2003, p. 6), os chineses estão abraçando o inglês com tanto entusiasmo que “a sua internacionalização está transformando o chinês num dialeto”. Dados da União Européia (*VEJA*, 19.01.05, p. 61) indicam que 4% (quatro) por cento da população chinesa já é fluente em inglês, e dia após dia, surgem escolas de línguas por todo o país.

De acordo com Qiang e Wolff (2003), apenas na cidade de Xangai, existem mais de três mil escolas particulares de inglês. Uma dessas redes, a *Beijing New Oriental School*, fundada há apenas treze anos, com filiais em dez cidades locais e uma em Toronto, Canadá, para atender a imigrantes chineses, possuía, em 2003, mais de 250 mil alunos.

O avanço do inglês no Japão também é notável. A língua inglesa faz parte do currículo oficial em todos os segmentos educacionais e o crescimento de escolas privadas acontece em ritmo acelerado. Conforme Duff e Uchida (1997), citando dados do *Yano Research Institute Ltd.*, em 1992, havia entre 8 e 10 mil escolas de inglês ministrando cursos comunicativos com professores nativos que tinham inundado o Japão à época, atraídos pelos altos salários e pela experiência cultural peculiar. Naquele período, de 15 a 20 mil estrangeiros ensinavam inglês no país (DUFF; UCHIDA, 1997). Quase uma década e meia depois, pode-se facilmente ter uma idéia de o quanto essa indústria deve ter crescido. Hoje, de cada dez japoneses, seis estudam inglês. Com o aprofundamento do processo de globalização, a tendência é que, muito em breve, quase toda a população japonesa torne-se fluente em inglês.

O Brasil e toda a América Latina são, sem sombra de dúvidas, um dos mercados mais promissores e cobiçados pela indústria do ensino de inglês. Não se sabe ao certo quantas escolas de inglês existem no Brasil, mas, para se ter uma idéia, somente no estado de São Paulo, existem mais de 3 mil cursos (PAIVA; PAGANO, 2001). Desta forma, num país de dimensões continentais como o nosso, pode-se facilmente especular que esse número deve ultrapassar algumas dezenas de milhares. Além disso, a língua inglesa, como disciplina escolar, consta dos currículos de todos os níveis, inclusive na sua modalidade instrumental em grande parte do ensino superior.

A condição alcançada pelo inglês de língua estrangeira mais estudada no Brasil é um fenômeno relativamente recente. Sua trajetória começa por decreto de D. João VI, em 1809, que determina o ensino de

inglês ao lado do francês nas escolas públicas do país (CAMPOS, 1940), sendo esta última a língua estrangeira de maior prestígio entre as nossas elites durante alguns séculos. A ascensão da Inglaterra como império internacional do século XIX e sua grande influência exercida não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo, certamente, imprimiu os primeiros passos para a expansão da língua e dos valores anglo-saxões por essas terras abaixo do Equador.

Entretanto, como cada vez mais as línguas estão intrinsecamente ligadas à geopolítica das regiões, foi a emergência dos Estados Unidos como a principal potência econômica e militar no pós-Segunda Guerra Mundial que alavancou o inglês ao patamar que ocupa hoje no Brasil e em boa parte do mundo, já que falar a língua dos americanos significava deter a chave para o sucesso e crescimento na vida profissional que a nova ordem mundial ditava (RAJAGOPALAN, 2006).

Como escreve Gomes de Matos (1968), aquela foi a época que marcou o início da grande arrancada do inglês para tornar-se a língua estrangeira mais difundida no Brasil. Foi exatamente o período em que, no segmento privado de ensino de línguas, foram fundados os primeiros Institutos Culturais Brasil-Estados Unidos, ou Centros Binacionais, hoje espalhados por quase todas as capitais do país, ensinando inglês para uma população de algumas centenas de milhares de alunos. Do lado britânico, ainda no início dos anos 1930, uma escola fundada por dois ingleses, a Escola Paulista de Letras Inglesas, viria, dez anos mais tarde, se transformar em um dos mais poderosos membros das Sociedades Brasileiras de Cultura Inglesa, a Cultura Inglesa de São Paulo, hoje uma das maiores redes de escolas de ensino de inglês do país. Sob o patrocínio do Conselho Britânico, a agência de fomentação cultural do governo do Reino Unido, as Culturas também estão localizadas nas mais diversas regiões do Brasil.

Daí em diante, surgiram outros centros de idiomas que se transformaram em grandes redes de ensino, não só de inglês como espanhol.

Dentre estes, destacam-se o Instituto de Línguas Yázigi e Centro Cultural Anglo Americano (CCAA), hoje dois dos maiores conglomerados empresariais de ensino de inglês do Brasil. De acordo com sua página eletrônica (www.yazigi.com.br), o Yázigi, fundado há 55 anos, conta com uma rede de 350 franqueados que atendem a 350 mil alunos, gerando um faturamento de 120 milhões de reais por ano. O CCAA, por sua vez, está no mercado há 45 anos, com 830 escolas em rede, tanto no Brasil como no exterior, além de, recentemente, ter se expandido para o ensino superior, com a criação da Faculdade CCAA. Segundo sua página institucional (www.faculdadeccaa.edu.br), apenas no Brasil, a rede de franqueados possui mais de 300 mil alunos de inglês matriculados (dados de 2005).

Como em todo o mundo, a expansão do inglês no Brasil também se transformou num negócio altamente lucrativo, criando condições para que, no rastro dos pioneiros, uma quantidade significativa de escolas, principalmente na modalidade de franquias, fosse aberta em inúmeras cidades brasileiras. É lógico que num universo tão diversificado, a questão da qualidade do ensino seja um ponto de discussão importante. Assim como são oferecidos cursos de comprovada excelência, existem muitos outros de qualidade duvidosa. Esforços e inovações com o intuito de melhorar o padrão do ensino de inglês, principalmente no segmento público, não faltam. As universidades federais, por exemplo, com seus cursos de extensão, se tornaram grandes nichos não só de formação, mas também de capacitação de professores que ensinam a língua inglesa (assim como outras línguas) com qualidade e a preços mais acessíveis, o que vem favorecer o acesso ao inglês pelas camadas populares. Programas como o da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) são exemplos clássicos de sucesso.

Mesmo o setor público experimentando um crescimento substancial no ensino de inglês em algumas localidades, é na rede particular que a parcela mais rica da população busca aprender o idioma, tendo a seu

dispor uma gama substancial de cursos nas suas mais diversas modalidades. Como indicam Rajagopalan e Rajagopalan (2005), muitas dessas escolas empregam professores nativos – na maioria, oriundos dos Estados Unidos e Inglaterra – “embora muitos deles sequer possuam as credenciais necessárias para ensinar a língua” (RAJAGOPALAN; RAJAGOPALAN, 2005, p. 6). Mas, como se sabe, a presença do professor nativo funciona como estratégia de *marketing* eficiente no sentido de atrair clientes para os cursos, uma vez que para o público leigo, o falante nativo, mesmo no caso do inglês, hoje uma língua internacional e em muitos contextos nativizada, continua sendo considerado o representante mais legítimo de qualquer língua.

Embora existam no país escolas, cursos e programas dos mais variados, como observado anteriormente, falar inglês ainda é um privilégio de poucos. Contudo, mesmo diante de uma prática pouco democrática, mais e mais pessoas adquirem proficiência na língua, em especial a população mais jovem. Os brasileiros, assim como os jovens de outras nacionalidades, nascidos na era da informação, sabem que precisam e têm o **direito** de aprender a língua franca de sua geração para serem inseridos no processo de desenvolvimento que vem acontecendo em escala global. O idioma que possibilita a entrada a essa revolução é o inglês e, portanto, é preciso dar-lhes acesso a esta língua para que lhes seja permitido consumir valores culturais, bens e produtos de diferentes partes do mundo (BOHN, 2003), e aprendam, principalmente, a criticar o mundo. Esse é o grande desafio das pessoas que atuam na área de ensino e aprendizagem de língua, assim como daquelas comprometidas com a adoção e execução de políticas educacionais justas.

Iniciativas edificantes rumo à democratização³

É sabido que, de modo geral, o acesso ao inglês pelas camadas populares ainda é algo incipiente. Contudo, exemplos que rechaçam tal prática começam a emergir. Na cidade do Salvador, três dessas iniciati-

vas demonstram que, tanto no setor público quanto no privado, é possível viabilizar o acesso de pessoas oriundas das camadas populares à aprendizagem da língua estrangeira mais falada do mundo. Para efeito de nosso estudo, elencamos aqui tais iniciativas:

Programa de bolsas da Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU)

Fundada em agosto de 1941, a ACBEU faz parte de um grupo de escolas de inglês de elite conhecidas como Centros Bi-Nacionais Brasil-Estados Unidos. Como dito anteriormente, a abertura destes Centros, além de fazer parte do plano de expansão e domínio político-ideológico-cultural dos EUA na América Latina durante a Segunda Guerra Mundial, serviu como porta de entrada para a língua que desvelaria aos brasileiros um mundo de sucesso nos mais diversos campos dos negócios, da ciência e do entretenimento (MATOS, 1968).

O programa de bolsas da ACBEU começou com a sua fundação, uma vez que tal iniciativa aparece como uma cláusula estatutária da instituição. Do total de seu alunado, a ACBEU tem reservado de cinco a seis por cento das vagas para estudantes eminentemente carentes, selecionados de acordo com critérios pré-estabelecidos. Ao longo de 65 anos de existência, a instituição formou cerca de 10 mil pessoas através do seu programa de bolsas.

Programa de bolsas do Núcleo de Extensão do Departamento de Línguas Germânicas da UFBA (NELG)

O NELG foi fundado como projeto-piloto em 1998, mas o seu funcionamento data de 1996. Objetivando o fortalecimento da atividade extensionista da UFBA, buscou-se, inicialmente, garantir aos estudantes regulares da universidade um ensino alternativo da língua estrangeira, mediante a atribuição de créditos curriculares equivalentes aos estudos realizados nos cursos da extensão. Paralelamente, começar-se a

desenvolver eventos que propiciavam a socialização da aprendizagem das LE por pessoas de baixa renda.

Nesse sentido, foram criados mecanismos destinados a efetivar ações de natureza afirmativa e de inclusão social, oportunizando o trabalho integrado com associações de comunidades populares como a Feira de Conhecimento da UFBA, realizada no bairro de Mussurunga (Salvador), que contou com atividades interativas de LE com professores do NELG e crianças de escolas públicas do mencionado bairro, ou ainda com alunos egressos de fundações, a exemplo do Projeto Axé.

Durante a sua existência, o NELG já atendeu 31.507 alunos, sendo 12% desse montante bolsistas comprovadamente carentes que fizeram seus cursos integralmente subsidiados.

Projeto conexões de saberes - Universidade Federal da Bahia (UFBA)

O Projeto Conexões de Saberes é um programa nacional implementado pelo Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo primordial estimular uma maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, proporcionando trocas de saberes, experiências e demandas entre as duas partes.

No caso específico da Universidade Federal da Bahia, o projeto integra ainda o Programa de Ações Afirmativas, cujo foco principal é promover a permanência de alunos cotistas nos seus cursos de graduação. Dentre as áreas de atuação do Conexões, está a aprendizagem de inglês, o que levou a coordenação do projeto a propor uma parceria com o Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da UFBA, cujo trabalho, como mencionado acima, tem se notabilizado pela socialização de cursos de inglês e alemão como LE para a comunidade desde 1996.

O projeto Conexões foi instalado na UFBA em 15 de junho de 2005 e a implementação de um curso de inglês para o seu primeiro grupo de vinte e três alunos ocorreu em 2 de janeiro de 2006, no nível “pré-iniciante”. Dada a especificidade do grupo, constituído de alunos carentes, cotistas, índios e afrodescendentes que nunca tinham estudado uma língua estrangeira, a coordenação do NELG preocupou-se inicialmente em criar oportunidades de diálogo com entidades representativas do Movimento Negro no sentido de esclarecer que tal iniciativa não se constituiria num *apartheid* linguístico-sociocultural.

O Estudo

Tradicionalmente, a didática de línguas estrangeiras não tem se interessado em redimensionar o chamado ‘choque cultural’ durante a aquisição de uma segunda língua, para de alguma forma, minimizar o estranhamento com a cultura do outro e favorecer o respeito às identidades envolvidas nesse processo. Como bem salienta Serrani-Infante (2001, p. 256), o encontro com segundas línguas talvez seja “uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras em direção ao novo”. Porém, pelo mesmo motivo, “a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as discursividades fundadoras e constitutivas do sujeito” (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 257). Assim, o aspecto cognitivo pode forçar o aprendiz a uma ressignificação de valores e, conseqüentemente, a uma (re)construção identitária (BRUN, 2004).

É, portanto, fundamental a exploração de novas estratégias didáticas que oportunizem a reflexão e a revisão de práticas no contexto de aula de LE, tornando a aprendizagem de línguas um espaço transformador de atitudes e valores e, principalmente, catalisador da ascensão social do aprendiz. Nas palavras de Revuz (2001, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Com tal fundamentação em mente, iniciamos o estudo de investigação que foi dividido nas seguintes etapas:

1. Aplicação de questionário com seis perguntas abertas para alunos bolsistas participantes dos três programas mencionados acima;
2. Aplicação de um segundo questionário com sete perguntas abertas para ex-alunos atendidos pelos programas da ACBEU e do NELG;
3. Encontro com a coordenação do Conexões para um maior aprofundamento sobre as bases ideológicas do projeto;
4. Encontro de aproximação com os alunos do Conexões e da ACBEU para troca de experiências;
5. Encontro com a coordenação do NELG para avaliação metodológica do curso ministrado para o projeto Conexões;
6. Encontro com professores de alguns dos bolsistas informantes da ACBEU.

Inicialmente, foram aplicados os questionários para os três grupos de alunos e os dois de ex-alunos. Conforme acordado pelos pesquisadores, seriam investigados alunos iniciantes ou com, no máximo, dois semestres de estudo de inglês nos respectivos programas.

As perguntas do **questionário do aluno** foram as seguintes:

1. É a primeira vez que você estuda inglês? Quando você iniciou seus estudos da língua inglesa nessa instituição?
2. O que levou você a escolher o inglês como língua estrangeira? O que você veio buscar?
3. O que você diria sobre sua aprendizagem? Você está motivado?
4. Como você se sente no curso? Qual é a sua relação com seus colegas e com seu(sua) professor(a)?
5. O que você acha dos materiais didáticos? Você acha o material utilizado, inclusive o livro, apropriado às suas necessidades?
6. Você está usando o seu inglês? Por exemplo, no trabalho, pesquisas na internet, comunicação com amigos estrangeiros etc?
7. Outros comentários.

Já o **questionário do ex-aluno** trouxe as seguintes perguntas:

1. Por quanto tempo você estudou inglês como LE?
2. O que você buscou quando decidiu estudar inglês?
3. Como foi sua experiência no curso? Como foi seu processo de integração nas turmas, isto é, sua relação com seus colegas e com seu(sua) professor(a)?
4. O que você diria sobre sua aprendizagem? Você esteve sempre motivado(a)?
5. O que você achou do material didático utilizado? Você acha que o material foi apropriado às suas necessidades? Facilitou/dificultou em que aspectos?
6. Como foi sua relação com outra(s) cultura(s)? De que forma essa(s) cultura(s) lhe foi(ram) apresentada(s)?
7. Você usou ou está usando o seu inglês? Por exemplo, no trabalho, pesquisas na internet, comunicação com amigos estrangeiros etc.
8. Outros comentários.

De um total de 84 questionários distribuídos, tivemos um retorno considerado significativo, 70 questionários, ou seja 83,3%. No final dessa etapa, tínhamos em mãos 13 questionários de aluno do total de 14 do Conexões (93%), 21 do total de 25 do NELG (84%) e 17 do total de 20 da ACBEU (85%). Em paralelo, foram também aplicados os questionários de ex-aluno dos programas do NELG e da ACBEU. Dos ex-alunos do NELG, de 10 questionários distribuídos, tivemos 7 retornados (70%). Da ACBEU, 12 de um total 15 (80%).

O contato com os alunos bolsistas da ACBEU deu-se numa sala de aula, onde, basicamente, foram debatidos os pontos abordados nos questionários. Tivemos também encontros individuais com alguns professores da instituição. Dentre os pontos discutidos, vale a pena mencionar o reconhecimento do esforço da maioria dos bolsistas no sentido de acompanhar o curso, mesmo sendo a adaptação dos mesmos ao ambiente, à

turma, ao ritmo de aulas e aos materiais didáticos, de alguma forma, um pouco mais lenta que os alunos regulares, contudo não menos eficiente. Porém, ficou bastante claro na voz desses professores que o aluno bolsista oriundo das classes populares, mesmo aquele mais motivado e mais interessado, traz consigo deficiências de aprendizagem que precisam ser levadas em consideração pelo professor. Nesse sentido, todos concordam que uma atenção mais individualizada a esses alunos por parte do docente assim como algum suporte mais sistemático no tocante tanto ao conteúdo quanto às estratégias de aprendizagem, facilitaria bastante o trabalho de ambos, aluno e professor e, naturalmente, reduziria a quantidade de aprendizes que desistem do curso por desmotivação ou simplesmente por não alcançarem a média exigida para continuarem nos programas.

Os bolsistas do NELG agregam 10% dos estudantes carentes, residentes nas repúblicas da UFBA, selecionados pela Superintendência Estudantil através das suas assistentes sociais e 90% de pessoas externas à UFBA que comprovam a sua carência para fazerem jus a uma bolsa. Há dois anos, além dos 10% para os estudantes carentes da UFBA, as demais bolsas são concedidas exclusivamente a índios e afrodescendentes.

No tocante ao Conexões, o programa mais recente dos três, vinte e três alunos foram matriculados no nível pré-iniciante do NELG, em regime intensivo, realizado no mês de janeiro de 2006. Dezesesseis alunos prosseguiram para o semestre seguinte (março a junho de 2006), no nível iniciante A, enquanto dois alunos foram reprovados por falta e cinco por desempenho insatisfatório. No final do 1º semestre de 2006, quando aplicamos o questionário de pesquisa, o grupo contava com catorze alunos em virtude do abandono por parte de mais dois alunos. Desses catorze remanescentes, treze responderam ao questionário que, como já explicitado, procurou investigar alguns aspectos que pudessem revelar o contexto e a percepção de aprendizagem vivenciados pelos estudantes.

Diante da peculiaridade da iniciativa, fez-se premente também um encontro com a coordenação do Conexões para que pudéssemos trocar experiências e demandas entre as duas partes. Nesse encontro com diversos jovens participantes e recém-chegados, procuramos ouvir os relatos dos alunos que já estavam frequentando o curso, assim como as expectativas daqueles que ainda iriam ingressar no curso a iniciar-se no mês de agosto de 2006. Importante também foi o encontro com a coordenação pedagógica do NELG no sentido de discutir os parâmetros de avaliação desses alunos. Na oportunidade, foi proposta a revisão de alguns critérios de avaliação com o intuito de proporcionar a readmissão de duas alunas do Conexões que haviam sido reprovadas no semestre intensivo (janeiro/06) por uma pequena margem de pontos.

Por acreditarmos que o domínio de uma língua internacional contribui, além do aprimoramento do desempenho acadêmico e da abertura de diálogo com o mundo, principalmente para o fortalecimento da autoestima do aprendiz, decidimos acompanhar o desenvolvimento de aquisição do inglês desses universitários, avaliando o seu desempenho desde o nível inicial, com o intuito de criar oportunidades para reflexão sobre todas as fases do processo e para melhor entendermos o que se passa com esses alunos ao se confrontarem com os mais variados desafios que surgem ao longo do caminho em programas com o perfil do Conexões de Saberes.

Feitos os esclarecimentos sobre a natureza e as particularidades de cada iniciativa, sintetizaremos a seguir os depoimentos coletados através dos dois questionários aplicados aos participantes. O que aqui chamamos de ‘a voz de alunos e ex-alunos’ tem como objetivo, como dito anteriormente, levantar e analisar questões que possam servir de base para uma ampla reflexão no que diz respeito não só à relevância social de tais programas, como também ampliar o debate sobre a importância de enxergar-se o acesso ao inglês como parte de um grande projeto de empoderamento dentro do processo que Moita Lopes (2005) chamou de ‘educação linguística’, sem esquecer, como diz o próprio autor, que “a

necessidade do ensino de inglês tem que ser filtrada por uma perspectiva crítica em relação ao papel que essa língua representa hoje em dia” (LOPES, 2005, p. 2). Os depoimentos, categorizados por temas, estão resumidos a seguir, iniciando com os alunos dos três programas e depois com os ex-alunos apenas da ACBEU e do NELG.

A voz de alunos e ex-alunos e nossas considerações

Começaremos com a voz do aluno bolsista dos três programas:

Tema 1: O início do aprendizado de inglês

Todos os informantes do Conexões indicaram que esta foi a primeira oportunidade que tiveram contato com o inglês em um ambiente formal. A experiência com a língua na escola regular surgiu como algo praticamente inexistente, já que revelaram “não terem aprendido nada lá”. Para os alunos da ACBEU, é também a primeira vez, com a exceção de dois deles que frequentaram escolas de idiomas como pagantes, e um outro que cursou inglês instrumental na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Vários dos informantes, por serem funcionários da própria instituição, interromperam os estudos mais de uma vez, podendo retomá-los mais tarde, mesmo não tendo completado o curso básico.

Quanto ao NELG, o panorama é semelhante. Apenas três aprendizes não estão estudando inglês pela primeira vez. Assim, a partir das respostas iniciais, pode-se postular que a maioria absoluta dos informantes está tendo contato com a língua inglesa de uma maneira mais sólida e sistemática a partir da oportunidade oferecida pelos programas. Fica evidente que muito poucos teriam condições financeiras de arcar com um curso de inglês desse nível de abrangência, duração, qualidade e com objetivos comunicativos.

Tema 2: Justificativa para aprender inglês

As respostas ao Tema 2 nos mostram claramente que, independente da condição social e do programa que frequentam, os alunos buscam o aprendizado do inglês, principalmente por questões voltadas a uma melhor qualificação profissional: “Demanda capitalista” (Conexões); “futura necessidade na vida profissional” (Conexões); “para progredir no mercado de trabalho” (ACBEU); “para fortalecer o meu currículo profissional” (ACBEU); “crescimento profissional e realização pessoal” (NELG); “porque pretendo usar o inglês como ferramenta para pesquisa e empregos” (NELG).

Ou seja, com poucas exceções, os alunos concebem o domínio da língua inglesa como uma ferramenta essencial para poderem vislumbrar melhores oportunidades no mercado de trabalho. Portanto, pode-se afirmar que as aspirações desses jovens coincidem com aquelas de estudantes das chamadas classes A e B que também buscam (ou são levados pelos pais a) estudar inglês com o objetivo primeiro de obterem sucesso profissional. Numa leitura mais crítica, as famílias privilegiadas, naturalmente, se esforçam para manter o *status* de dominação, guardando para si o que de melhor se produz; já os alunos de classes populares, com toda legitimidade, buscam também aprender esta que tornou-se uma língua essencial nos tempos atuais, mas que, infelizmente, ainda possui o seu acesso orientado por lógicas excludentes.

Tal constatação vai ao encontro do que afirma Lopes (2005) quando diz que estamos diante de uma língua que é um império e que desempenha um papel de língua franca em um momento histórico que, como nunca antes, necessita de tal instrumento, principalmente na área comercial, intimamente ligada ao mundo dos negócios transnacionais, onde prevalece uma grande demanda de profissionais cada vez mais capacitados e fluentes em várias línguas, em especial o inglês.

Tema 3: Grau de motivação

Sobre a motivação para estudar inglês, é interessante notar que a maioria dos informantes se colocam como muito entusiasmados com a experiências. Para vários dos aprendizes, um dos elementos motivadores mais marcantes é exatamente o material didático: “estou motivado por causa do material didático que é bom” (Conexões); “adoro o material por causa das atividades” (ACBEU); “estou indo bem, principalmente porque o material didático é interessante” (NELG). Mesmo sendo considerado caro e difícil, a maioria dos alunos credita esses materiais como um dos principais responsáveis pelo entusiasmo com o aprendizado do inglês, até mais que o professor ou os colegas: “acho o material didático caro, mas estou motivado” (NELG).

Já os poucos desmotivados, atribuem tal condição a causas externas como falta de tempo, obrigações familiares e cansaço com o trabalho: “às vezes me acho um pouco perdida, às vezes esfrio, pois acho que não vou conseguir acompanhar até o fim, o cansaço atrapalha” (ACBEU); “estou desmotivado por causa do horário e do cansaço” (Conexões); “em virtude das dificuldades que enfrento como pai de família, às vezes bate um desânimo, porém o que aprendi até agora, levando em consideração as dificuldades, estou satisfeito” (ACBEU); “estou motivada porque preciso aprender, mas às vezes tenho vontade de chorar” (NELG); “gostaria de ter a vida menos corrida e ter menos preocupações para poder aprender mais e melhor” (ACBEU);

Tema 4: Relações interpessoais em sala de aula

Quanto às relações interpessoais em sala de aula, os depoimentos demonstram uma situação de adaptabilidade e integração bastante consolidada e desprovida de conflitos mais sérios: “tenho uma relação harmoniosa com a turma, adoro meus colegas” (Conexões); “Me sinto bem e minha relação com a turma e o professor é muito boa” (ACBEU); “a relação da turma é bem melhor do que eu imaginava” (NELG); “o clima

com o professor e com os colegas é bastante saudável; pude ampliar meu círculo de amizade” (NELG).

Mesmo participando de grupos mistos formados por alunos das classes A e B, como no caso específico da ACBEU, percebe-se que a turma em si, segundo os relatos, não exerce um papel de exclusão ou opressão para com o aluno bolsista. A relação é tida como muito boa e poucos são os exemplos que denotam algum tipo de reação negativa, como no caso de um informante que se dá bem com quase todos os colegas, “menos com três meninos da classe” (ACBEU); ou de um segundo que diz que “a relação com o professor é boa, mas com os colegas não é lá muito amigável” (ACBEU).

Pavimentando essa integração, surge a figura do professor, quase sempre visto como um elemento facilitador na promoção e manutenção de um ambiente de aprendizagem sadio, coeso e desprovido de preconceitos, de certas expectativas ou ideias pré-concebidas: “sinto-me bem porque a professora tenta atender a todos sem distinção” (Conexões); “sinto-me bem com meu professor, pois ele cuida de todos nós” (NELG); “minha relação é boa, sem nenhuma discriminação, me comunico com todos” (ACBEU); “minha relação com os colegas é boa e o professor contribuiu muito para isso” (NELG); “meu professor me trata muito bem” (ACBEU); “meu relacionamento é bom e meu professor nos incentiva bastante” (NELG); “o professor nos encoraja a sermos perseverantes” (NELG).

Tema 5: Adequação do material didático

O tema material didático nos revela posições interessantes. A maioria dos alunos se sente confortável com o livro, gosta da qualidade, das figuras, do *layout* etc., embora alguns o considerem caro (inviável economicamente), com pouca gramática, difícil e “distanciado do inglês contemporâneo” (NELG); “acho os materiais didáticos de boa qualidade e eficientes” (ACBEU); “didaticamente, é excelente, economicamente, inviável”

(ACBEU); “o material didático é ilustrativo, fácil para estudar, mas sinto falta da parte gramatical” (ACBEU).

Como se sabe, a maioria dos livros didáticos usados no Brasil são produzidos por grandes editoras estrangeiras que imprimem aos seus materiais não só sofisticação e atratividade, mas em especial um discurso ainda voltado para referências culturais de países hegemônicos como os Estados Unidos e Inglaterra. Os autores desses livros, de uma certa maneira, objetivam tão e simplesmente a sala de aula globalizada, monocultural, homogênea, o que reforça a necessidade de os professores assumirem uma postura crítica e, juntamente com seu grupo, produzirem materiais social e culturalmente sensíveis ao contexto em que atuam. De certa forma, alguns depoimentos indicam essa necessidade: “me sinto desconectado do material estudado” (NELG); “o curso deveria buscar outras fontes de material além do livro didático” (ACBEU); “deveríamos ter mais música, textos diferentes e mais conversação” (Conexões); “a oralidade deveria ser mais intensificada, falo pouco de mim” (Conexões).

Mesmo diante de alguns depoimentos mais críticos no tocante ao material didático, nos surpreendeu o fato de não identificarmos uma reação mais contundente no que diz respeito ao já consagrado “mundo plástico” do livro didático que continua a ilustrar uma realidade idealizada, criando verdadeiras ilhas da fantasia, habitadas por personagens da elite americana ou européia, constituída basicamente de brancos, heterossexuais e indivíduos bem sucedidos profissionalmente. Em outras palavras, foi uma surpresa constatar que uma parte significativa dos nossos informantes não está atenta para a questão ou parece ignorar o fato de a maioria dos livros didáticos utilizados no ensino da língua inglesa se furtar em promover a exploração de novos olhares, através dos quais se busque a valorização das diferenças existentes em qualquer ambiente instrucional. Assim, negligencia-se a possibilidade de aprendizes terem mais oportunidades de realização e desenvolvimento individual e social na vida contemporânea (LOPES, 2005).

Tema 6: Prática da língua fora da sala de aula

Quanto ao uso do inglês fora da sala de aula, os alunos se mostraram bastante engajados em usar o conhecimento que estão adquirindo. Ter acesso à língua surge como uma vantagem competitiva importantíssima. São poucos os que não fazem uso algum e para aqueles que já fazem algum uso do inglês, a internet emerge como o grande veículo de comunicação e de busca e troca de informações: “utilizo o inglês para pesquisar na internet” (Conexões); “me esforço tentando conversar em inglês pela internet” (ACBEU); “uso com meus amigos estrangeiros pela net” (NELG).

O uso do inglês em disciplinas nos estudos também é um fator interessante, uma vez que é nas ciências, sejam elas naturais ou humanas, onde o inglês é praticamente a língua oficial: “já converso com uma amiga que faz turismo” (ACBEU); “uso em pesquisas para a universidade” (NELG); “leio muito material na faculdade” (ACBEU); “leio as apostilas da faculdade” (Conexões).

Em termos de interação com pessoas de outras nacionalidades, sejam nativas ou não, poucos informantes indicaram que já estão usando o inglês para se comunicar com estrangeiros. Mas a tendência é que essa prática cresça e se torne cada vez mais comum: “tenho amigos americanos com quem estou sempre em contato, além dos meus primos que moram nos EUA” (ACBEU); “já cheguei a dar uma de intérprete um dia” (NELG); “uso na loja em que trabalho para atender turistas” (ACBEU);

Com o aprofundamento dos estudos e a construção da competência na língua estrangeira, isto é, partindo-se da sala de aula para o contato com interlocutores em situações reais, é importante que os usuários do inglês como língua franca atentem para a necessidade de se adotar uma visão crítica e assumir uma posição assertiva, de não subserviência, ocupando, desta maneira, esse espaço privilegiado de mais de um bilhão de falantes como sujeitos ativos e não apenas como figuras exóticas, habitantes de um lugar longínquo localizado à beira dos trópicos que

atende pelo nome de Brasil. Como sabemos, nessa nova ordem mundial, o inglês deve ser usado como um instrumento não apenas de reconhecimento mútuo, mas principalmente de troca de experiências, informações e aprendizado para todas as partes envolvidas num processo que para se fazer legítimo, precisa, essencialmente, possuir um caráter dialógico (FREIRE, 1970) e intercultural.

Partindo para os **comentários adicionais** dos alunos, ficam as referências ao papel do professor no processo, algumas reticências em relação aos sistemas de avaliação, questões metodológicas mais amplas, a boa infra-estrutura disponibilizada para todos, o agradecimento pela oportunidade: “Não gosto da maneira tradicional da avaliação” (Conexões); “acho que o professor é quem devia passar estratégias para a gente estudar inglês e não o livro” (ACBEU); “acho fundamental uma instituição particular promover bolsas para as pessoas de baixa renda” (ACBEU); “acho que o número de bolsas deveria ser maior” (NELG); “agradeço a oportunidade. Espero que outros alunos tenham a mesma chance, pois vejo na educação a única maneira de construirmos um país mais justo e democrático para todos” (NELG); “as turmas deveriam ser menores” (NELG); “reformular o curso para explorar mais os alunos” (NELG); “agradeço aos idealizadores por darem oportunidade a quem precisa” (NELG).

Marcante também é a mensagem de um bolsista que elogia a iniciativa que o acolheu, colocando que para se democratizar de verdade o acesso do inglês é preciso atuar maciçamente na escola pública, com professores dispostos, bem preparados e motivados, que levem seus alunos a saírem da mesmice do verbo *to be*. Sua preocupação com a “massa”, com a garotada que vive “alijada desse processo”, tentando aprender inglês num “inferno de sala com 40 ou 50 alunos”, leva-nos a refletir sobre a necessidade de desconstruirmos vários dos mitos que até hoje rondam e orientam o ensino de LE na escola pública como, por exemplo, “se

mal sabem português, quanto mais inglês” ou “falar a língua, só num curso livre”, e assim por diante.

Sabe-se que as dificuldades são enormes, principalmente nos níveis de estrutura e de qualificação de professores, mas não se pode conceber que essa é uma situação sem solução e que para se aprender uma LE só mesmo frequentando cursos livres caros e praticamente inatingíveis para a maioria da população. No Brasil, exemplos de resistência começam a emergir e já são muitas as iniciativas que demonstram que mesmo diante de condições extremamente desfavoráveis, é possível promover-se uma formação básica de LE nesses ambientes. Se não para comunicar-se plenamente, pelo menos para avançar além do verbo *TO BE*. O depoimento na íntegra do bolsista acima mencionado resume com firmeza o sentimento de muitas pessoas que se colocam contra à natureza excludente que até hoje prevalece no ensino de língua inglesa no Brasil:

Se pretende-se democratizar o ensino de inglês, deve-se, na minha opinião, atuar maciçamente para melhorar as condições de ensino desta língua nas escolas públicas, com professores dispostos, bem preparados e bem orientados para tal, que saiam da mesmice do verbo *TO BE* e dediquem-se à sua atividade como fazem os professores das escolas particulares e instituições como esta. Aqui, temos cada sala com no máximo 15-16 alunos e assim o professor pode atuar mais individualmente, analisando o perfil de cada aluno. Como alguém pode aprender uma LE num inferno de sala com 45 ou 50 alunos? É sabido que apenas uma parcela ínfima da sociedade pode custear um curso como esse da ACBEU e, sendo assim, é necessário viabilizar o acesso a esse conhecimento para a massa, pois estes, sim, é que estão alijados desse processo. Aqui, muitos alunos finalizam o curso e vão fazer intercâmbio nos EUA para aperfeiçoar a língua. Já a molecada passa a vida toda estudando o verbo *TO BE* e nunca descobre o que é e pra que isto serve. Fui um aluno de escola pública e hoje frequento uma universidade pública. (ACBEU)

Partiremos agora para a voz do ex-aluno bolsista, concluinte ou não, da ACBEU e do NELG:

Tema 1: Tempo de estudo

No caso dos ex-alunos, respondendo questões semelhantes, observamos que em relação ao tempo de estudo quase todos estudaram inglês em outras instituições, inclusive na condição de pagantes antes de se tornarem bolsistas dos programas. A variação vai de 1 (um) semestre, no mínimo, e no máximo, 10 (dez) anos de estudo de inglês para ex-alunos da ACBEU, e um mínimo de 2 (dois) anos e o máximo 6 (seis) anos, para ex-alunos do NELG, também incluindo experiências em outras instituições, seja como bolsista ou como pagante.

Vê-se que em alguns casos, o contato formal com a língua inglesa foi longo, principalmente graças à concessão da bolsa que receberam. Sendo assim, pode-se concluir que muito poucos poderiam permanecer estudando inglês por um período maior através recursos próprios. A maioria deles chegou ao final dos programas, mesmo diante da exigência de não poderem perder nenhum semestre e terem, como no caso da ACBEU, a nota mínima para aprovação fixada em 80% de aproveitamento, 10 pontos acima dos pagantes, que é de 70%.

Tema 2: O que buscou quando decidiu estudar inglês

Mesmo tendo alguns informantes deixado de estudar inglês há algum tempo, vê-se que as respostas sobre o que buscavam quando decidiram pelo aprendizado da língua não são muito diferentes daquelas dos atuais alunos, principalmente no tocante ao uso do inglês para uso na vida profissional: “ampliar conhecimentos para um bom futuro profissional” (ACBEU); “diferenciar meu currículo profissional” (NELG); “fazer a diferença no mercado de trabalho” (ACBEU); “comunicar-me com os clientes na empresa em que trabalho” (ACBEU).

Além desses, surgem também nos depoimentos, objetivos menos imediatos e que demandam um pouco mais de aprofundamento no conhecimento da língua: “alternativa de renda extra, como aulas particulares” (ACBEU); “ser professora de inglês” (ACBEU); “me relacionar com outras pessoas e conhecer outras culturas” (NELG); “poder me comunicar numa língua estrangeira que é falada em muitas partes do mundo e obter informações de outras fontes como livros estrangeiros e pesquisa na *internet*” (NELG); “ter acesso a clássicos da literatura internacional” (ACBEU).

Tema 3: A experiência no curso e processo de integração com colegas e professor

Ao falarem da experiência no curso e o processo de integração com colegas e professor, os ex-alunos de ambas as instituições deixam claro que, mesmo sendo bolsistas e oriundos de camadas populares, convivendo com vários colegas de classes sociais mais elevadas, não tiveram problemas mais relevantes no que concerne ao acolhimento pela turma e pelos professores. Alguns falam de receios e apreensões iniciais, mas complementam que os colegas e os professores contribuíram de forma decisiva para que essas barreiras fossem aos poucos superadas: “Meu medo sumiu logo na primeira aula” (ACBEU); “ótima experiência, tive professores empenhados em ensinar e a turma contribuía no processo de aprendizado” (NELG); “experiência maravilhosa, tive ótimos professores e colegas com os quais mantenho contato até hoje” (ACBEU); “foi um período de muitas amizades com todos” (NELG).

De certa maneira, as respostas extremamente positivas surpreendem, uma vez que a tendência é esperar-se que os professores, principalmente da ACBEU, acostumados a lidar com alunos de classes média e média-alta, detentores de uma bagagem educacional mais sólida e muitas vezes com um nível intelectual mais desenvolvido, enfrentem certas dificuldades no lidar com alunos tão inteligentes e capazes quanto os primeiros, mas que, devido às complicações de um sistema educacional

deficiente e à própria falta de oportunidades, precisam de mais tempo e de estratégias específicas para se acostumar com um processo de ensino de LE que privilegia a comunicação. Na verdade, um dos grandes desafios desses professores, além de buscarem o equilíbrio da turma no tocante às diferenças sociais e espelhos de realidades, é exatamente ajudar os bolsistas a (re)aprenderem a aprender.

Assim, parece-nos, que mesmo diante dessas barreiras, os professores têm sido peças essenciais no sentido de acolherem e integrarem esse aluno que lhe chega às mãos com grande entusiasmo, mas com algumas deficiências importantes e certos receios. Algumas respostas comprovam tal tese: “tenho facilidade de integração e isso facilitou bastante, principalmente por causa do professor” (ACBEU); “minha experiência foi muito boa, sobretudo pela habilidade dos professores” (NELG); “sempre fui muito tímida e ansiosa, o medo de errar era um entrave, mas o bom relacionamento com a turma e o professor me ajudou muito” (ACBEU); “gostava da forma lúdica como o professor conduzia a aula” (NELG).

Tema 4: A motivação durante a aprendizagem

No tocante à motivação durante a aprendizagem, vê-se que embora alguns ex-alunos registrem momentos de desmotivação por causa de outros afazeres e devido às modalidades (intensivo: mais rápido; regular: mais lento), a maioria indica que os níveis de motivação sempre foram muito altos: “do iniciante ao nível intermediário, senti dificuldades, mas no decorrer do curso as coisas melhoraram” (ACBEU); “estive mais motivado nos cursos intensivos que nos regulares” (NELG); “apesar de achar o inglês difícil, sempre tive curiosidade e interesse” (ACBEU); “perdi a motivação apenas no final do curso porque achei que não estava evoluindo” (NELG); “sim, muito motivada porque inglês sempre foi minha língua estrangeira preferida” (NELG).

Faz-se importante registrar, mais uma vez, o papel do professor como agente decisivo de motivação, transformando, na opinião desses ex-alunos, as aulas em um processo dinâmico e interessante, mesmo deparando-se com muitas dificuldades: “confesso que alguns professores ajudaram bastante nesse processo, com aulas dinâmicas seguras e interessantes” (ACBEU); “sempre estive motivado, pois os professores são maravilhosos” (NELG); “sim, pelo fato do professor trazer muitos materiais alternativos” (NELG).

De certa forma, tais registros sobre a qualidade do ensino vêm corroborar com o fato de que mesmo diante de condições e circunstâncias desfavoráveis, o que não é o caso das duas iniciativas, um bom professor, engajado, criativo e preocupado com o desempenho e as necessidades de seu aluno, ainda faz uma grande diferença, mesmo com todo o avanço tecnológico que hoje cerca a prática educacional. Formá-lo, lapidá-lo, mantê-lo motivado, sensível ao perfil de seus alunos, colaborando com sua constante capacitação, é um desafio que quando trabalhado e alcançado, certamente, produz resultados positivos inimagináveis e de grande impacto para o ambiente instrucional. Os depoimentos positivos dos ex-alunos comprovam tal premissa.

Tema 5: Materiais didáticos

Em relação aos materiais didáticos utilizados nos cursos, as opiniões dos ex-alunos tenderam muito mais para as qualidades que para os defeitos. Em momento algum emerge uma posição mais crítica em relação ao conteúdo do livro didático, o que demonstra, mais uma vez, que os alunos, sejam de classes populares ou não, pouco prestam atenção a tais características dos materiais que são adotados: “o material foi perfeito, pois o livro abordava a gramática de forma clara e o professor facilitava o aprendizado” (ACBEU); “a qualidade visual do livro facilitou a assimilação dos conteúdos” (NELG); “o livro facilitou porque as perguntas eram claras e objetivas” (ACBEU); “o material didático foi de grande utilidade” (NELG).

Como coloca Canagarajah (1993), a atração por materiais ocidentais de inglês como LE permeia pelos mais diversos contextos, e políticas de resistência e contestação ainda são muito raras. Se temos algum tipo de opinião contrária ao livro didático, elas se resumem a questões mais metodológicas que político-ideológicas. Alguns dos nossos informantes rejeitaram aspectos do livro usado nos seus cursos, mas nada que fosse além de questões práticas: “no meu caso, o livro não ajudou muito” (ACBEU); “no início, o livro adotado não era bom, mas depois da mudança de livro, as coisas melhoraram” (NELG); “não gostei do livro, o CD com as gravações tinha um ritmo que eu não conseguia acompanhar” (ACBEU); “os ‘listens’ eram muitos difíceis, depois me acostumei” (ACBEU).

Os programas aqui mencionados utilizam livros didáticos publicados por grandes grupos editoriais multinacionais que notabilizam-se por colocar no mercado materiais com um perfil global, embora, na essência, ainda sejam voltados para Estados Unidos e a Inglaterra. Pelos depoimentos coletados, fica explícito que tal condição parece não incomodar os informantes.

Por outro lado, chama a atenção a questão do que seria considerado material tradicional versus material moderno, comunicativo: “eu gostava do material mais tradicional” (ACBEU); “Tinha pouca gramática” (ACBEU). Por serem alunos adultos, sentem-se muito mais seguros analisando a língua, ao invés de aventurarem-se a falá-la de imediato, ou seja, a partir de uma abordagem mais lexical, muito popular nos livros didáticos atuais.

Alguns informantes adicionaram também a qualidade dos materiais extra-classe, sejam eles acessórios dos livros didáticos, que são inúmeros hoje em dia, ou preparados pelo professor na forma de apostilas: “o material extra-classe era vasto e bastante diversificado” (ACBEU); “material adequado e facilitou bastante o fato do professor trazer material

extra bem legal” (NELG); “o livro foi apropriado e as dificuldades surgidas eram superadas com materiais extra-classe” (ACBEU).

Lembrar da biblioteca, embora não por muitos, foi também um fato relevante: “o material era de boa qualidade e minha frequência à biblioteca ajudou bastante” (NELG). Esse é um recurso extremamente importante, disponibilizado pelas instituições em questão, mas que, pelos mais diversos motivos, é muito pouco usufruído.

Tema 6: A relação com outra(s) cultura(s) e de que forma foi(ram) apresentadas

Quanto aos aspectos culturais e à forma como foram apresentados, o estudo traz constatações que demonstram ainda uma visão pouco clara sobre a relação língua e cultura. Vários ex-alunos indicam que estudaram temas culturais de forma superficial, provavelmente impulsionados pelo livro didático, mas também pontuam que foram despertados para a curiosidade no tocante a tais aspectos, sem explicitar a que culturas de referência tiveram acesso, tampouco como a cultura nativa foi trabalhada no contexto instrucional: “cultura é sempre interessante; foi mostrada de forma simples e criativa” (ACBEU); “em sala de aula, o professor costumava trazer textos, contar experiências etc.” (NELG); “foi interessante o contato com informações de outras culturas” (ACBEU); “relação interessante, pois tive acesso a curiosidades e comparações em situações cotidianas” (ACBEU); “natural, pois sempre tive a mente aberta para questões culturais; tenho pais estrangeiros e já havia viajado para o exterior antes” (NELG); “foi boa, os professores apresentavam outras culturas dentro de contextos pertinentes (o assunto das aulas) e nos incentivavam a buscar informações extra-classe (filmes, revistas etc.), mostrando-nos uma relação estreita entre idioma e cultura para compreensão de ambos” (ACBEU).

Como se sabe, o ensino sistemático de cultura na sala de aula de LE ainda é algo incipiente nos mais diversos contextos (OMMAGIO

HADLEY, 1993). Entretanto, quando posto em prática mais abertamente, seja por iniciativa do próprio professor ou dos materiais didáticos, o processo, geralmente, reflete modelos que se ancoram numa pseudo-neutralidade ideológica e pouco privilegiam um diálogo intercultural, voltando-se basicamente para normas, valores, crenças e referências do falante nativo de língua inglesa (ALPTEKIN; ALPTEKIN, 1984, BURNS, 2005, CORTAZZI; JIN, 1999, McKAY, 2001, 2002, RAJAGOPALAN, 2004). Mesmo assim, embora um informante tenha mencionado um certo “estranhamento”, não emergiram respostas que indicassem a percepção de que esses alunos gostariam de romper com essa tradição no intuito de terem acesso a bens culturais mais diferenciados e próximos de sua realidade. Na verdade, vários deles corroboram com o que já sabíamos, demonstrando através das falas que cultura na sala de aula de língua inglesa quando estudada mais especificamente, não vai além de um certo nível de superficialidade: “não tive relações aprofundadas com outras culturas” (ACBEU); “o contato que tive foi superficial; por isso, não considero ter estudado muito outras culturas” (NELG); “li algumas coisas interessantes nos livros e vídeos, mas de forma superficial” (NELG); “além da língua, não acredito ter entrado em contato com outras culturas no meu curso” (ACBEU).

Tema 7: O uso do inglês após o curso

Quanto ao uso efetivo da língua inglesa após o término do curso, quase todos os informantes indicaram que fazem uso do inglês atualmente, o que comprova que, mesmo sendo algo adquirido para aplicação em situações muito específicas, aprender a língua proporcionou-lhes ganhos importantes traduzidos aqui como oportunidades no trabalho, preparação para mestrado, comunicação com amigos estrangeiros etc.: “uso na universidade, seleções de estágio e agora na preparação para o mestrado” (NELG); “um pouco no trabalho e na *internet*” (ACBEU); “sim, para trabalhos acadêmicos, comunicação com amigos estrangeiros, dar

aulas e até mesmo no lazer (leitura de textos e acesso à *internet*)” (NELG); “para entender músicas que canto e nos *e-mails* que envio para amigos estrangeiros” (ACBEU); “sim uso, inclusive com aulas particulares que eu dou” (NELG); “uso em pesquisas, conversação quando necessito”; (ACBEU); “sim, pois trabalho num curso de inglês, onde às vezes é necessário utilizá-lo no atendimento” (ACBEU).

Tais observações, carregadas muitas vezes de satisfação e um sentimento de superação, reforçam a importância de, cada vez mais, a sociedade poder contar com iniciativas inclusivas dessa natureza, patrocinadas pelo setor público, mas especialmente pelo setor privado que domina o mercado dos cursos de línguas na sua quase totalidade. Testemunhar que tais oportunidades têm aberto espaço para que pessoas de classes populares tenham acesso a um bem outrora exclusivo das camadas mais abastadas, é uma prova de que esse é o caminho para podermos vislumbrar uma sociedade mais igualitária e justa.

Outros comentários:

Nos comentários adicionais, “precisei me afastar do curso, mas não vejo a hora de retornar” (ACBEU); “os professores do curso são muito bons; muitas vezes a turma fez abaixo-assinado para continuar com o mesmo, pois somos amigos dentro e fora da sala de aula”; “adorei estudar lá, tive ótimos professores” (NELG); “a coordenação eficiente contribui para o bom andamento do curso” (NELG) etc., os ex-alunos lembram de elogiar seus professores e incluem as coordenações, reconhecendo, com toda justiça, o trabalho e a dedicação desses profissionais que, rodeados por todo tipo de dificuldade, se deparam com o enorme desafio de juntar no mesmo espaço alunos tão socialmente diferentes, não se deixando levar pelo desânimo nem pela máxima de que aprendizes das classes populares não reúnem as condições necessárias para aprenderem uma língua estrangeira.

No nosso contexto educacional, poucos são os cursos de formação e de treinamento que abordam sistematicamente tais questões nos seus conteúdos programáticos. Como a maioria dos cursos oferecidos é fortemente voltada para a prática de sala de aula, calcando-se, basicamente, na reprodução de métodos e pacotes pedagógicos, ou seja, para a vertente mais tecnicista da profissão, temáticas como essa, assim como outras mais amplas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua como um ato político, raramente despertam o interesse tanto de formadores como de formandos. Sendo assim, o testemunho positivo dos ex-alunos vem demonstrar que a maioria dos docentes que atua nos projetos aqui pesquisados tem conseguido preencher esses vazios e obter excelentes resultados, mesmo que não tenham discutido tais aspectos na formação acadêmica ou nos cursos de treinamento e formação profissional (pré-serviço e em-serviço) que, naturalmente, devem ter frequentado.

Em suma, a riqueza das respostas que emergiu na voz de alunos e ex-alunos dos três programas nos leva a refletir que tais iniciativas de inclusão despertaram nessas pessoas uma vontade muito grande de aproveitar a oportunidade que lhes é/foi oferecida, uma vez que, como coloca Damianovic (2006), ninguém que deseje ampliar seus conhecimentos e participar ativamente do momento histórico em que vive, nega que é preciso “aprender inglês para não perder o bonde da história”. Esse, certamente, é também o caso dos nossos informantes.

Reflexões finais

A aprendizagem de uma LE, principalmente voltada para alunos oriundos de espaços populares, antes de ser delineada formalmente em um curso qualquer, necessita passar por um processo de conscientização étnico-cultural que reforce a identidade dos sujeitos envolvidos. Por acreditarmos em tal premissa, a maioria das respostas relativas à (a) decisão por estudar inglês, (b) adequação do material didático e (c) relação do

aprendiz com outras culturas nos surpreendeu, principalmente pela ausência de uma visão crítica por parte dos informantes. Ou seja, no tocante a (a), nota-se que o fator motivador é basicamente o acesso ao inglês para fins de crescimento profissional e não como forma de afirmação de identidade ou elemento propulsor da construção do cidadão crítico. Com relação a (b), o material didático também funciona como elemento positivo, servindo de ponte para a motivação, apesar dos conteúdos monoculturais que tematizam. Já em (c), o contato com outras culturas realiza muitas vezes o desejo de conhecer o outro mesmo que no espaço limitado da sala de aula, não provocando com isso a esperada estranheza ou até a confrontação saudável entre cenários pluriculturais.

Os depoimentos não revelaram, assim, a perspectiva política que defende uma “pedagogia de apropriação”, como nos fala Canagarajah (1999). E esse silêncio não é por acaso, já que tanto a classe dominante quanto a dominada, parecem orientar-se pelos mesmos parâmetros socioculturais, faltando à segunda apenas o poder para perseguir e realizar seus intentos. Ou seja, a condição de dominação imposta ao longo de séculos a essa parcela da população, de certa maneira, vem calando sua voz e, infelizmente, as oportunidades que são proporcionadas a essas pessoas servem, no máximo, para que almejem ser iguais ao dominador, deixando-se de lado toda uma postura crítica que venha contribuir para o seu desenvolvimento como indivíduos e como cidadãos plenos de direitos e cientes do seu papel transformador numa sociedade cada vez mais refratária a discursos não-hegemônicos.

Falar a língua global sim, desde que isso signifique um meio de empoderamento para a pessoa colocar-se no mundo, sendo respeitados os seus contextos culturais e discursivos, e não apenas transformando-a em mera receptora de informações, teorias, crenças e valores advindos de países hegemônicos ou reprodutora de certos discursos pré-fabricados supostamente neutros e/ou isentos de conotação política.

Um outro aspecto, já brevemente mencionado, nos remete à questão dos diversos mitos relacionados ao aprendizado de uma LE. O mais comum deles é o que preconiza que os alunos oriundos de espaços populares, principalmente aqueles da escola pública, não são competentes para aprender línguas estrangeiras. “Não sabem português, quanto mais inglês” é o preconceito vigente contra esses aprendizes. Assim, estigmatiza-se que o acesso ao inglês é uma prerrogativa das elites, hipótese comprovada até na música que serve de epígrafe ao nosso escrito.

Diante disso, considerando que a maioria dos alunos que permaneceu nos programas seguiu adiante nos próximos níveis, cai por terra a expectativa de fracasso eminente que tal clientela suscitaria. É importante observar também que o sistema de avaliação desses alunos vem passando por um processo de re-estruturação com o objetivo de se privilegiar uma metodologia de aferição de aprendizagem menos formal e mais centrada no aprendiz, especialmente a partir da introdução do componente de auto-avaliação, produzindo, assim, resultados mais condizentes com a ideologia democratizante dos projetos apresentados.

Finalmente, ao se aproximarem das ideias freireanas que concebem a educação como prática de liberdade e como busca pela consciência crítica (FREIRE, 1970), tais iniciativas reforçam o cunho humanizador inerente a todo processo de aprendizagem, demonstrando que inglês *for all* não é uma utopia. Além disso, programas dessa natureza firmam o compromisso de fomentar entre aprendizes e professores um diálogo produtivo que privilegia o respeito às diferenças e dá visibilidade aos traços de identidade como construtores de uma política de solidariedade.

Notas

¹As reflexões desenvolvidas nesta seção, bem como na próxima, “O ensino de inglês no Brasil”, serão retomadas na tese de doutorado em preparação intitulada: “Inglês como língua internacional: por uma peda-

gogia intercultural crítica”, na UFBA, por Sávio Siqueira, sob a orientação da professora Dra. Denise Scheyerl.

²Aqui, o autor refere-se à região do Atlântico Norte, pertencente ao Reino Unido, outrora riquíssima em petróleo.

³Agradecemos aos professores Robério Rubem de Matos coordenador do NELG-UFBA, à Dra. Florentina Souza, coordenadora do Projeto Conexões de Saberes-UFBA e aos superintendentes da ACBEU, José Antonio Lago França e Athiná Arcadinos Leite, por viabilizarem o acesso dos pesquisadores aos grupos de informantes e pelo acolhimento à nossa iniciativa.

Referências

ALPTEKIN C.; ALPTEKIN, M. The question of culture: EFL teaching in non-English speaking countries. *ELT Journal*, v. 38, n. 1, p. 14-20, jan. 1984.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BRUN, M. (Re)construção identitária no contato da aprendizagem as línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.

BURNS, A. Interrogating new worlds of English language teaching. In: BURNS, A. (Org.). *Teaching English from a global perspective*. Alexandria, VA: TESOL, 2005. p. 01-15.

CAMPOS, E. Souza. *Educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1940.

CANAGARAJAH, S. Critical ethnography of a Sri Lanka classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 601-626, 1993. Winter.

_____. *Resisting linguistic imperialism in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University, 1999.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E. (Ed.). *Culture and second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University, 1999. p. 196-219.

CRYSTAL, D. *English: the global language*. United Kingdom: The US English Foundation, 1996.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University, 1997.

DAMIANOVIC, M. C. Aprender inglês para não perder o bonde da história. *SOLETRAS: Revista do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ*, v. 12, p. 20-31, 2006. Disponível em: <www.filologia.org.br/soletras>. Acesso em: 27 ago 2006.

DUFF, P. A.; UCHIDA, Y. The negotiations of teachers. Sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 451-486, 1997. Autumn.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRADDOL, D. *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. The British Council. London: The English Company, 1997.

KACHRU, B. B. World Englishes: Approaches, issues, and resources. In: BROWN, D. H.; GONZO, S. T. (Org.). *Readings in SLA*. New Jersey: Prentice Hall, 1995. p. 229-259.

MATOS, F. Gomes de. Foreign language teaching in Latin America. In: In: R. LADO, W. et al. (Ed.) *Current Trends in Linguistics*. The Hague: Mouton, 1968. p. 446-488. (Ibero-American and Caribbean Linguistics, v. 4).

McKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Hong Kong: Oxford University, 2002.

_____. Teaching English as an international language: the implications for cultural materials in the classroom. *TESOL Journal*, p. 07-11, 2001. Winter.

LOPES, L. P. da Moita. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. In: SIMPÓSIO INGLÊS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: AMPLIANDO OPORTUNIDADES SOCIAIS POR MEIO DA EDUCAÇÃO, 2005, São Paulo. [Anais...]

São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 2005. Patrocínio da TESOL International Foundation. Realizado em 25-26 de abril de 2005.

_____. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

OMAGGIO HADLEY, A. *Teaching language in context*. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle, 1993.

PAIVA, V. L. M. O.; PAGANO, A. S. English in Brazil with an outlook on its function as a language of science. In: AMMON, Ulrich (Ed.). *The dominance of English as a language of science*. Mouton de Gruyter, 2001. p. 425-445. Disponível em: <www.veramenezes.com/outlook.htm>. Acesso em: 9 maio 2006.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University, 1992.

RAJAGOPALAN, K. The concept of World English. and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, apr. 2004.

_____. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.

_____. ; RAJAGOPALAN, C. The English language in Brazil: a boon or a bane? In: BRAINE, G. (Org.). *Teaching English to the world: history, curriculum, and practice*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 01-10.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 213-230.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: Signorini, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 231-264.

QIANG, N.; WOLFF, M. China and Chinese, or Chingland and Chinglish? *English Today* 74, v. 19, n. 2, p. 09-11, apr. 2003.

YAJUN, J. English as a Chinese language. *English Today* 74, v. 19, n. 2, p. 03-08, apr. 2003.

Maria Lina Garrido

O papel do professor de inglês na sociedade globalizada

Para falar da posição da língua inglesa e do papel do professor de inglês como língua estrangeira neste momento histórico, em uma sociedade globalizada, universalizada, mundializada, ou ainda em uma sociedade planetária, como querem outros, precisamos entender o contexto que caracteriza este período de mudanças aceleradas e constantes, em dimensões nunca vistas anteriormente.

Não temos a pretensão de discorrer sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos com a competência e a profundidade com que um sociólogo, um economista ou um analista político fariam. Pretendemos, sim, na perspectiva de uma professora de língua inglesa, preocupada com a formação de professores e com sua própria postura política em relação à questão, refletir sobre alguns pontos característicos da globalização que estão diretamente ligados à presença frequente do inglês na comunicação dos dias atuais. Não desejamos, portanto, provocar uma discussão de cunho sócio-político e econômico sobre tema tão polêmico: se a globalização se apresenta de forma perversa, se apenas algumas nações se incluem de fato no mundo globalizado, ou ainda, se é um modelo adequado de relação entre países. Não vamos aqui entrar no mérito dessa discussão. Entretanto, partimos do pressuposto de que a globalização é um processo irreversível; a rede de relações entre os países está instalada e isto não pode ser ignorado.

Para melhor entender esse processo, recorreremos a alguns estudiosos da área. Um dos autores consultados, Octavio Ianni (1996), sociólogo brasileiro, entende a globalização como um modelo de organização da sociedade que tem início após a Segunda Guerra Mundial e é reafirmada por fatos históricos que se sucedem, como a unificação da Alemanha, quando da queda do Muro de Berlim, o fim da Guerra Fria, com a extinção do Pacto de Varsóvia, a democratização dos processos políticos em países tradicionalmente socialistas como a Rússia e a China, a perda da liderança dos países do bloco soviético pela União Soviética, dentre outros. Tais fatos, no seu conjunto, terminaram por fortalecer o regime capitalista que impera no mundo moderno.

O modelo de globalização vigente, fundamentado no capitalismo, apresenta como características principais: a internacionalização da produção, ou seja, as empresas fabricam componentes de um mesmo produto em diversas regiões do mundo ou instalam suas filiais em vários países para fabricarem partes de um mesmo produto; a globalização das finanças e seguros comerciais através de organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, que estabelecem procedimentos semelhantes, ainda que atuando em países distintos; a mudança da divisão internacional do trabalho – pessoas que se des-territorializam e se reterritorializam em um vasto movimento migratório do sul para o norte, da África, América Latina e Ásia em direção à Europa, Estados Unidos e Canadá, em busca de melhores condições de trabalho; além da expansão da indústria do lazer como uma grande fonte de divisas.

Pode-se notar que a grande interdependência entre as nações não se limita às questões político-econômicas. A sociedade moderna convive com problemas supranacionais como as drogas, o narcotráfico, doenças como a AIDS e o câncer, assim como preocupações com a preservação do meio ambiente e, mais recentemente, com o terrorismo. São questões que extrapolam o domínio do Estado-Nação e que, conseqüentemente, exigem também ações supra-estatais.

No Brasil, convivemos com situações que bem ilustram o contexto globalizado em que o país está inserido: a presença de empresas multinacionais (GM, Fiat, Volkswagen etc.) assim como a instalação de grupos brasileiros no estrangeiro, como a Sadia e a Perdigão na Rússia e a Embraer nos EUA e China. Ainda no que diz respeito à internacionalização da produção, o Brasil exporta jatos para os Estados Unidos, calçados e aparelhos telefônicos para a Argentina, carrocerias de ônibus para o México, motores elétricos para a Inglaterra e, em contrapartida, importa trigo do Canadá e da Argentina, petróleo dos países árabes e de países da América Latina, equipamentos da Alemanha e do Japão. Outras informações

dizem respeito à ingerência feita pelo FMI e pelo Banco Mundial em vários setores da economia nacional. Além do mais, organizações estrangeiras e nacionais têm desenvolvido trabalhos conjuntos na tentativa de encontrarem meios para a cura de doenças, para melhor preservação dos recursos ambientais, para o combate ao tráfico de drogas, assim como outras questões supranacionais.

Em termos regionais, a Bahia, um dos estados mais procurados por suas atrações turísticas, apresenta-se como uma área de grandes investimentos estrangeiros em redes hoteleiras como a Rede Marriott (grupo americano), o Complexo Iberostar (grupo espanhol), o Sofitel e o Club Med (grupos franceses), além de multinacionais como a Ford e a Dow Química. O movimento inverso de saída de produtos brasileiros também é cada vez mais intenso. A Bahia exporta produtos derivados de petróleo, papel e celulose, algodão e subprodutos, frutas, couro, cachaça e artesanato para Estados Unidos, Bahamas, Argentina, México, China, Bélgica, França, Venezuela, Alemanha, Tailândia, Chipre, Austrália e Países Baixos (BAHIA..., 2005).

O renomado geógrafo brasileiro, Professor Milton Santos (1996), defende que, paralelamente às questões sociais, políticas e econômicas, ao analisar a sociedade de um determinado período, não se pode deixar de falar sobre a evolução da técnica naquele momento. Santos (1996) lembra que, em outro momento da história, era preciso avaliar a técnica que levou à primeira mecanização, com as máquinas têxteis e as fundições, a máquina a vapor e a estrada de ferro, a engenharia elétrica, a engenharia mecânica e os produtos siderúrgicos, chegando, ao final do século XIX e início do século XX, à produção principalmente de automóveis, aviões e produtos sintéticos. Atualmente, a atenção está voltada para a ciência e a tecnologia, especialmente para os satélites, a robótica e os meios de comunicação de massa.

A mesma posição é defendida pelo jornalista e escritor americano Thomas Friedman (2005), que em seu livro *O mundo é plano*, em que se

propõe a fazer uma breve história do século XXI, destaca dez forças que, a seu ver, achataram o mundo. Enfatiza o surgimento da *Netscape*, o uso de *softwares* de fluxo de trabalho, a capacidade de armazenamento e de transmissão ilimitada de informações, o serviço de transmissão de voz via *internet*, os avanços das videoconferências, as câmaras acopladas a computadores, assim como os celulares com vídeo, recursos que possibilitam a conexão de pessoas entre si, a auto-organização de comunidades, a criação de projetos comuns, dentre inúmeras outras possibilidades de interação.

Ora, se há comprovadamente uma acentuada conexão entre os países do mundo e se, juntamente com esse movimento, a evolução tecnológica caminha na direção de recursos que aperfeiçoam a comunicação tanto no sentido da imediaticidade da informação como no sentido do alcance dessa informação, torna-se necessário o uso de códigos linguísticos de conhecimento comum, a fim de que se estabeleçam as relações entre organismos internacionais, empresas, conglomerados, bancos, universidades, grupos de pesquisadores, turistas, pessoas interessadas em outras culturas etc.

A urgência de dispor de um idioma universal comum que neutralize as diferenças lingüísticas entre os povos não é uma questão atual. O médico polonês Ludwig Zamenhof, ao idealizar o Esperanto em 1887, vislumbrava, desde então, a importância de haver uma língua comum ao mundo científico, tecnológico, financeiro e político. Entretanto, por ser uma língua artificial, distante de uma base cultural, não foi assimilada, na prática, como opção para a comunicação intercultural. (VALDÉS, 1994)

Nos dias atuais, o aprendizado de línguas estrangeiras em todas as partes do mundo tem sido uma prática constante numa tentativa de solucionar as dificuldades de comunicação em larga escala. Na Alemanha, a predominância é o inglês, seguido do francês e, em menor proporção do espanhol. Na Suíça, onde há quatro línguas nacionais (o alemão, o francês, o italiano e o romanche), costumava-se falar a língua materna e

outra língua nacional. Hoje, fala-se a língua materna e o inglês e compreende-se uma segunda língua nacional. Na Espanha, um dos países com leis rígidas quanto ao uso indiscriminado de línguas estrangeiras, aprende-se obrigatoriamente o inglês, desde o primário, sendo ensinada uma segunda língua, sem caráter obrigatório, a partir dos doze anos (GUILLAUME, 2001). Países como a Grécia, a Bélgica, a Dinamarca e a Suécia, a partir da década de 90, passaram a incluir o inglês no currículo das primeiras séries do curso fundamental. (DOLON, 2001, p. 4)

O interesse pelo aprendizado de novos idiomas ocorre mesmo nos países cuja língua oficial é o inglês. A Austrália, país em que a língua estrangeira até pouco tempo tinha pouca presença nas escolas, passou a incluir nos currículos o japonês. (CRYSTAL, 2000, p. 17) Na Inglaterra, com a criação da União Européia e, conseqüentemente com a convivência mais estreita com os países do Continente, o aprendizado de uma segunda língua tornou-se indispensável. Hoje, uma língua estrangeira moderna é obrigatória a partir dos 11 anos de idade, quer seja o francês, o alemão ou o espanhol. Na universidade, fica a critério do próprio aluno estudar um novo idioma. (GUILLAUME, 2001, p. 22)

Nos Estados Unidos, a situação não é diferente. Dentre os estudantes americanos, 57% estudam espanhol, 17%, francês, seguido do alemão (8%), do italiano (4%), do japonês (3%), do chinês (2,5%) e do russo (2%), além de português, hebraico moderno e árabe. (GUILLAUME, 2001, p. 23) Nos dias atuais, o cidadão americano tem acrescentado ao elenco de línguas estrangeiras citadas o aprendizado do mandarim, língua oficial da China.

Dentre os idiomas mais estudados e utilizados para a comunicação atual, sem dúvida, o inglês desponta como o idioma universal, língua franca ou língua transnacional. A definição de Elia (1989, p. 70) resume bem esses conceitos:

[...] uma língua de cultura de um determinado país que, graças ao seu prestígio internacional e eficientes meios de comunica-

ção, atravessa o espaço aéreo sem fronteiras e vai penetrando em áreas lingüísticas estrangeiras.

Nesse caso, o poder político, econômico e militar dos Estados Unidos e o grande poder da Inglaterra sobre suas colônias, sua grande influência comercial, industrial, financeira e política no mundo fazem do inglês uma língua transnacional na sociedade moderna.

A expansão da língua inglesa não ocorreu subitamente. O inglês começou a se firmar como língua de prestígio após o fim da Segunda Guerra Mundial, e foi se instalando como língua franca através das tecnologias modernas de comunicação, envolvendo o poder da imprensa, da mídia, da indústria do lazer e da pesquisa intelectual internacional.

No que diz respeito à imprensa, por exemplo, em pesquisa realizada para avaliar os jornais de maior influência em escala mundial, os cinco jornais mais importantes foram os americanos *The New York Times*, *The Washington Post*, *The Wall Street Journal* e os ingleses *The Times* e *The Sunday Times*. Esses são alguns exemplos de publicações em língua inglesa, sem contar a propaganda, o cinema, a música etc. (CRYSTAL, 2000, p. 84)

Quanto à pesquisa, estima-se que 88% da produção científica e técnica seja originalmente documentada em textos escritos em inglês (IANNI, 1996, p. 74). No que diz respeito ao domínio da língua, Crystal (2000), baseado em diversas fontes estatísticas, chega a afirmar que 670 milhões de pessoas falam inglês como língua nativa ou têm um bom domínio do idioma.

O inglês é utilizado como língua oficial ou língua de trabalho em organizações em todo o mundo, desde organismos de atuação internacional, como as Organizações das Nações Unidas, até entidades com interesses regionais, como a Associação Africana de Editores para a Ciência, organizações esportivas, como a Associação Asiática do Atleta Amador ou ainda o Centro Demográfico de Cairo, dentre outras. (CRYSTAL, 2000, p. 80)

Outro dado recentemente divulgado pela imprensa que pode ser agregado às nossas reflexões é a notícia de que o portal de busca *Google* visa a colocar em disponibilidade milhares de obras via *internet*. Seus representantes têm negociado com diversos países a autorização para veicular suas obras, no entanto a discussão ainda não se esgotou pelo fato de o *Google* querer traduzi-las para o inglês, posição com a qual os dirigentes dos países contatados não têm concordado.

Como se vê, há um grande número de testemunhos que podem ser arrolados para ilustrar a expansão inusitada de uma língua estrangeira em dimensões nunca encontradas em outro momento histórico.

Diante da rede de conexão entre os países, das novas relações de trabalho, da indústria do lazer, da intensa mobilidade física e eletrônica das pessoas, da relevância das comunicações, qual o papel do professor de inglês em uma sociedade que exige de seus membros conhecimento de línguas estrangeiras, de etiqueta internacional, de direitos humanos, que espera que os membros da comunidade adotem atitudes pró-ativas ao tempo em que assumem uma postura de um cidadão global? Como pode o professor contribuir para que o aluno se ajuste e faça parte dessa sociedade não como mero espectador, mas como um ator crítico e equilibrado de uma sociedade em constante transformação?

O ensino de língua estrangeira, em uma sociedade de mudanças tão numerosa e tão acelerada está intrinsecamente vinculada a essa dinâmica. A velocidade com que as alterações ocorrem e a razão instrumental que rege a sociedade moderna resultam em um ensino de línguas influenciado pela ótica da instrumentalidade. Surge uma grande demanda de cursos específicos para determinadas áreas com o intuito de facilitar o desempenho profissional, como por exemplo, cursos dirigidos a executivos, engenheiros, médicos, mestrandos e doutorandos, além de profissionais que atuam em áreas de vocação turística, como guias mirins, policiais, taxistas e assim por diante. A solicitação de cursos de cará-

ter instrumental se faz refletir nos títulos de livros publicados recentemente por editoras estrangeiras, tais como *Telephoning in English*, *Professional Presentations*, *Business Reports in English*, lançados pela Cambridge University Press.

Em termos pedagógicos, o professor de língua inglesa precisa, então, ter a competência para ministrar aulas no âmbito do chamado inglês geral, em que lida com as habilidades fundamentais para um bom desempenho linguístico e com um amplo *spectrum* do conhecimento sistêmico da língua, como também deve estar apto a planejar cursos com fins específicos, que focalizem uma ou duas habilidades apenas, podendo ser a escrita, a fala, a compreensão oral ou a leitura. Nesse caso, o professor precisa ser criterioso na seleção do conteúdo programático do curso a ser ministrado e planejar atividades condizentes com o desenvolvimento da habilidade que aquele aluno pretende pôr em prática no uso da língua estrangeira. Seguramente, uma recepcionista de hotel não precisará ser treinada em redação de textos rebuscados, mas sim de pequenas anotações, mensagens, orientações sucintas; o candidato à seleção de pós-graduação, que será testado apenas na sua capacidade de ler e compreender um texto, não deverá passar por um treinamento intensivo da expressão e compreensão oral; o guia turístico, por sua vez, precisa dominar o léxico relativo ao horário de funcionamento de prestadores de serviço, deve estar apto a informar sobre pontos turísticos, preços, distâncias e meios de transporte.

A demanda de cursos instrumentais ou específicos gera uma situação em que o próprio professor precisa exercitar a capacidade que ele tanto quer ver desenvolvida em seu aluno: a capacidade de aprender a aprender. No momento em que lhe é solicitado um curso na área de Direito Internacional, Gestão de Meio Ambiente ou de Engenharia Mecatrônica, por exemplo, ele precisa ser capaz de lidar com o jargão de campos de estudo que até então fazia parte de um conhecimento passivo ou era de desconhecimento total. Então, enfrenta o desafio de aplicar, juntamente com sua habilidade de aprender a aprender, o conhecimen-

to da língua inglesa ao estudo do léxico, da sintaxe e, muitas vezes, dos conceitos de determinadas áreas do saber.

A objetividade dos cursos de caráter instrumental exige ainda a inclusão de um novo elemento – a etiqueta nas relações internacionais. O estudante, profissional ou novo residente em um país estrangeiro precisam ter consciência das diversidades culturais, que incluem as relações de hierarquia, linguagem corporal, relações grupo-indivíduo etc. É importante saber, por exemplo, que ele deve, diferentemente do comportamento no Brasil, sempre optar por usar o último nome ao se referir a alguém, posto que em algumas culturas só se utiliza o primeiro nome quando assim for permitido pelo interlocutor; que a proximidade física entre brasileiros é desejável e comum, enquanto que o britânico se sente desconfortável se a distância entre duas pessoas for menor que 12 polegadas; que um tapinha na cabeça de uma criança, gesto tão comum no Brasil, é considerado um insulto em países de cultura islâmica, onde a cabeça é considerada sagrada, e assim por diante (www.communicaid.com).

O professor, no contexto atual, precisa estar atento ao registro dos diferentes ‘ingleses’ que convivem hoje no mundo; estar ciente de que, por necessidade de inserção do vocabulário local, de gírias e pronúncias, já se fala não apenas em inglês britânico e americano, mas também em inglês asiático, inglês australiano, inglês caribenho e inglês sul-africano. Acrescente-se ainda a essas variedades o que tem sido chamado de inglês internacional *English as an International Language (EIL)* ou inglês global, utilizado entre falantes não nativos.

Como falantes de inglês como língua estrangeira, muito provavelmente os brasileiros se encontrarão com frequência em situações em que a comunicação se dá em inglês internacional. Portanto, a nosso ver, é pertinente trazer como exemplo das características do *EIL* os resultados da pesquisa desenvolvida pela Profa. Jennifer Jenkins (www.teachingenglish.org.uk).

Após a realização de alguns estudos, Jenkins concluiu que o conceito de inteligibilidade tem se modificado pelo fato de falantes da lín-

gua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira estarem cada vez mais em contato com falantes não-nativos da língua. No que diz respeito à pronúncia, seus resultados demonstraram que há características importantes que interferem na inteligibilidade. Dentre elas, podem ser citadas: a) todas as consoantes são importantes, exceto os sons do ‘th’; b) os grupos consonantais no início e meio de palavra (ex. *string*) devem ser claros; c) o contraste entre vogais curtas e longas (*sit/seat*) precisa ser feito; e d) a acentuação tônica deve ser correta.

Surpreendentemente, um dos sons que os professores brasileiros mais se preocupam em fazer com que os alunos pronunciem de acordo com o padrão de um nativo, o ‘th’, segundo a pesquisadora, não se constitui um problema de inteligibilidade. O mesmo acontece com a qualidade da vogal quando o componente longo/breve não está em jogo (quando um alemão pronuncia a vogal de *chess* mais próximo do som da vogal ‘a’ de *cat*), ou quando as palavras como *to, of, from* são pronunciadas com vogais fortes e não com o *schwa*, o que seria o padrão mais frequente entre nativos da língua inglesa. Esses são sons emitidos de forma distinta dos nativos, porém não comprometem a inteligibilidade, segundo a pesquisadora.

Não queremos dizer, entretanto, que o professor tenha que dominar todas as formas do inglês, mas é preciso ter clareza de qual é a sua posição em relação ao padrão de língua a seguir no seu trabalho e deixar claro para o aluno a sua opção (inglês britânico, americano, australiano, ou ainda o internacional). No entanto, devido às diversidades linguísticas, é preciso estar atento às diferentes possibilidades de realização da língua para pontuá-las quando se fizer necessário na sala de aula.

Quanto aos recursos didáticos, tem havido uma grande corrida na busca da otimização da nova tecnologia por parte de educadores, pedagogos e professores, tanto para aulas presenciais como para aulas a distância. Espera-se que os professores, em especial os de línguas estrangeiras, dominem os modernos recursos da tecnologia a fim de utilizá-los como instrumentos didáticos em sala de aula. É desejável que aparelhos

de vídeo e DVD façam parte da rotina dos planos de aula, com o intuito de: a) exercitar a compreensão e a expressão oral; b) realizar gravações de som e imagem que resultem em produção de textos orais; c) apresentar aspectos culturais e comportamentais etc. A *internet*, por sua vez, deve, dentre inúmeras outras possibilidades, ser utilizada para: a) fazer pesquisa; b) criar um espaço virtual de interação entre grupos de alunos; c) possibilitar que professores e alunos tomem conhecimento das discussões correntes sobre o ensino de inglês em outros países através de associações *on-line*; d) permitir que participem de conferências internacionais *on-line* etc. Além disso, sempre que possível, devem inscrever-se em *sites* de jornais e revistas estrangeiras e em *sites* especializados em ensino de línguas para mantê-los atualizados e bem informados. É preciso ainda, no que tange à moderna tecnologia, estar familiarizado com os recursos de salas de videoconferência e de salas de aula telepresenciais, às vezes operados por técnicos, outras vezes pelo próprio professor. Enfim, são inúmeros os recursos tecnológicos, juntamente com as incalculáveis possibilidades de suas aplicações didáticas, com os quais o professor precisa aprender a lidar na sociedade contemporânea.

Os aspectos que demandam mudanças na atitude do professor, no século XXI não se esgotam aí. Do ponto de vista da formação do ser humano, do cidadão global, espera-se que os professores, como elementos facilitadores do processo de aprendizagem, agreguem às suas metas discussões sobre causas e efeitos da destruição de ecossistemas, sobre a paz e situações de conflito; em relação à justiça, espera-se que sejam promovidas discussões com o intuito de fazer ver ao aluno a importância do seu compromisso com a defesa de seus próprios direitos e dos direitos dos outros, assim como desenvolvam uma consciência planetária, em que aprendam a respeitar todos os seres vivos e seu lugar no ecossistema geral, levando sempre em conta, em suas decisões, o bem-estar do planeta e da humanidade. (PIKE; SELBY, 1999)

Ao enfatizar os pontos concernentes ao cidadão global, espera-se que o professor contribua para desenvolver no aluno um senso crítico tal, que fique evidente que seu interesse por outras culturas não deve resultar, de modo algum, no predomínio daquela cultura em detrimento da cultura nacional. É importante fazer ver ao aluno que, no mundo globalizado, o conhecimento de línguas estrangeiras não é apenas um recurso de acesso a multiculturas, um dado de prestígio ou *status* social, mas representa, igualmente, um instrumento de defesa dos interesses locais. Cabe ao professor desenvolver uma postura crítica nos alunos, a fim de que passem

[...] de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: que façam o uso de uma língua estrangeira como uma forma de agir no mundo para transformá-lo. (BRASIL. Ministério da Educação, 1998, p. 40)

É de conhecimento geral que todos estão expostos, cada vez mais, a diferentes valores, filosofias de vida, costumes, crenças e religiões. O professor de inglês pode e deve se aproveitar da disposição do aluno para se inteirar de outras culturas, para interagir com pessoas oriundas de outras partes do mundo, do desejo de tomar conhecimento das peculiaridades de nações estrangeiras, para desestimular qualquer atitude preconceituosa no que concerne às diferenças aí encontradas e, principalmente, para estimular que essa mesma atitude de tolerância seja adotada quando se tratar das minorias de sua própria comunidade. Se o papel social do professor de inglês é entendido dessa forma, podemos, então, corroborar as palavras de David Crystal (2000, p.11), registradas em seu livro *English as a global language*:

[...] o conhecimento da língua materna e de outras línguas estrangeiras fortalece a identidade cultural e estimula um clima de respeito mútuo [...] proporciona oportunidades culturais e promove um clima de inteligibilidade internacional.

Como a mobilidade das pessoas e profissionais tem sido constante, conforme comentamos anteriormente, a possibilidade de o professor atuar junto a culturas distintas tem sido também frequente. Por necessidade de adequação à mudança de local de trabalho, o *Tesol Law Journal*, publicação de uma das mais importantes sociedades de professores de inglês como língua estrangeira e como segunda língua, divulgou recentemente uma versão preliminar de uma proposta de Código de Ética, datada de 15 de janeiro de 2006, defendida pelo ex-presidente do TESOL-Coréia, Robert Dickey, que demonstra uma clara necessidade de se estabelecerem normas de conduta para os professores. O texto abrange tópicos que variam desde as obrigações do professor para com o estudante e para com seus pais até as obrigações legais relativas às leis do país em que está atuando (www.tesol-law.com/codeofethics).

Não poderíamos deixar de comentar o mercado de trabalho. Se, por um lado, a globalização exige um professor de inglês versátil, atento às solicitações dos mais variados tipos de cursos, tendo constantemente que, em curto espaço de tempo, aprender ou reaprender a linguagem de determinadas áreas, por outro há uma grande oferta de empregos para aqueles que demonstrem uma característica pró-ativa, no sentido de ter habilidade e competência para planejar o curso requisitado adequado à necessidade de seu aluno, assim como para adotar uma postura ética, baseada no respeito aos direitos humanos e aos recursos ambientais.

Após essas considerações, concluímos que o ensino de língua inglesa, que há alguns anos se baseava em tradições culturais e estudos literários e tinha como pano de fundo a cultura original do país cuja língua oficial estava sendo tratada, evoluiu para um panorama em que se fala em vários ‘ingleses’ e em uma língua desnacionalizada. Há, ainda, uma grande preocupação com as relações internacionais, expressas pela exigência de atitudes adequadas a determinados contextos sociais e por interesses comuns às nações, como questões ecológicas e relativas aos direitos humanos, além de ter surgido uma nova exigência, que é o estar-em-dia com o

último avanço tecnológico e o saber fazer uso dele com a competência de quem domina com total familiaridade equipamentos de última geração.

Fazemos, então, das palavras de Carl Rogers nossas palavras ao defender que o objetivo primordial da educação moderna é

[...] facilitar a mudança e o aprendizado e não o de transmitir conhecimento em uma escala de valores, atitudes e crenças pré-estabelecidas como se todos vivessem em um mundo imutável. (Cf. SELBY, 1999, p. 88)

Constatada a irreversibilidade da globalização, o desenvolvimento da tecnologia dos meios de comunicação e, com isso, a necessidade de códigos linguísticos comuns, o papel do professor de língua inglesa, ciente da função de mediador na formação de seus alunos como cidadão em uma sociedade globalizada, traduz-se no desempenho da profissão com clareza de seu compromisso pedagógico, político e social.

O cenário exposto suscita uma questão crucial para posterior reflexão: como um professor de língua estrangeira de uma nação ainda em desenvolvimento, com escassos recursos, conseqüentemente, com poucas condições de mobilidade entre os estados do próprio país, em que a competência intercultural se encontra no âmbito da teoria e cujo mundo real está restrito ao seu estado, pode contribuir para a formação de um ator planetário?

Referências

- BAHIA invest. *A Tarde*, Salvador, 7 nov. 2005. Caderno Especial.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University, 2000.

- DICKEY, R. *Code of ethics*. 2006. Disponível em: <www.tesol_law.com/Codeofethics>. Acesso em: 4 fev. 2006.
- DOLON, L. L. *odyssée polyglotte. Keep in touch*, n. 11, p. 5, jan./fév. 2001.
- ELIA, S. *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática, 1989.
- ELRINGTON, H. *Communicaid: global communication. Introduction to cross-cultural awareness*. [200?] Disponível em: <[www.communicaid](http://www.communicaid.com)>. Acesso em: 10 jun. 2006.
- FRIEDMAN, T. *O mundo é plano: uma breve história do século XXI*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- GUILLAUME, G. *Les langues à l'étranger. Expolanguages 2001*, Paris, p.22, janr./fevr.,2001,
- IANNI, O. *A era do globalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. *A sociedade global*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- JENKINGS, J. *Global English and the teaching of pronunciation*. Disponível em: <[em www.teachingenglish.org.uk/think/pron/global-english.shtml](http://www.teachingenglish.org.uk/think/pron/global-english.shtml)>. Acesso em: 10 maio 2006.
- PIKE, G.; SELBY, D. *Educação global: o aprendizado global: preparando o jovem, o adulto e o profissional de hoje para os desafios do século XXI*. São Paulo: Texto Novo, 1999.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- VALDÉS, J. M. *Culture bound*. New York: Cambridge University, 1994.

Marcia Paraquett

As dimensões

políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil:
tradições e inovações

Felizes aqueles que podem escrever ou ler artigos que falem de temas otimistas e transformadores. Não será nosso caso, infelizmente, porque a história da presença/ausência do espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil foi marcada por um percurso que confirma a falta de compromisso com uma política que, de fato, tenha se dedicado à construção de uma relação dialética entre o Brasil e os países hispânicos. Com este espírito e no intuito de dar objetividade a este artigo, vou dividi-lo em três partes: na primeira, tomarei a *Gramática* de Nebrija (1492) como ato inaugural de uma política de hegemonia linguística; na segunda, apresentarei uma cronologia que explica, de certa forma, o percurso de E/LE no Brasil; e na terceira, discutirei os reflexos que a Lei 11.161, de 05/08/2005¹, está provocando entre a comunidade hispânica de nosso país. Ao final do artigo, apresento uma bibliografia que pretende contribuir para os que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre esse tema tão ausente em antologias brasileiras.

Uma política inaugural de hegemonia do Espanhol Peninsular

É fundamental que se volte ao ano de 1492, marco de glória da história moderna da Espanha. Além da “Descoberta da América”², naquele ano os espanhóis terminaram de expulsar os judeus e os mouros de seu território, e ainda publicaram a *Gramática de la lengua castellana*, cujo autor foi Elio Antonio de Nebrija.

Esses não são fatos isolados, naturalmente. Ao contrário, deixam clara a política de nacionalização e de formalização linguística dos reis católicos, Fernando e Isabel. Expulsar judeus e árabes significou a romanização da Espanha ou, se prefere, significou devolver aos cristãos o domínio cultural e religioso daquela nação que se constituía. E não é por outra razão que a historiografia oficial batizou esse movimento de “Reconquista”, entendendo que os árabes haviam conquistado o territó-

rio romano, portanto cristão, e que por isso era direito dos católicos reconquistar suas terras.

Por outro lado, a publicação da primeira gramática revela o cuidado que tiveram aqueles reis para que a língua dos castelhanos dominasse a península. Portanto, o empreendimento político não era apenas religioso, o que faz com que a Espanha fosse, em certo aspecto, pioneira na dominação linguística de outros povos, já que se valeu de um procedimento bastante moderno para a época. Por isso mesmo, pode-se afirmar que foi a primeira experiência de se pensar no ensino da língua como estrangeira. A “Gramática” de Nebrija formaliza a língua castelhana, tenta unificar os diferentes falares e ainda garante aos castelhanos o lugar de imperadores. Não foi por casualidade que seu autor deixou escrita, no Prólogo, sua célebre frase: “A língua sempre foi companheira do império” (NEBRIJA, 1492)³. Essa *Gramática* surge, então,

[...] no momento em que o espanhol se configura como uma língua de prestígio. A situação do espanhol é favorável a sua expansão no exterior, especialmente na Europa. Ali a Espanha emerge como império e potência. (SEBOLD, 2000, p. 57)⁴

A chegada dos espanhóis à América, embora tenha sido consequência de um equívoco (recordemo-nos que Colombo imaginou ter chegado às Índias), traz consigo esse espírito de reconquista. Ou seja, o espanhol que desembarcou em território americano representava um poder preocupado com questões de dominação, fossem elas de cunho religioso, étnico ou linguístico.

A Descoberta da América, então, representou a oportunidade de impor religião e língua aos conquistados, tarefa que aqueles espanhóis souberam fazer com maestria. Lembremo-nos que esse episódio histórico teve, pelo menos, dois momentos bem delimitados, o da descoberta e o da conquista, e as duas grandes figuras que simbolizam esses dois momentos são, respectivamente, Colombo e Cortês.

Isso está muito bem discutido no ensaio *A conquista da América*, de Todorov (1993), publicado no Brasil por ocasião do Quinto Centenário, comemorado em 1992. Outras obras vieram à tona, propondo reflexões e tentando entender esse encontro que marca, para muitos, o início da Modernidade. Entre elas, o ensaísta e romancista mexicano, Carlos Fuentes, publicou *El espejo enterrado* (1992)⁵, onde se propõe a revisar a História da América Hispânica a partir da chegada dos europeus. Um paralelo entre as duas obras mostra o quanto diferem os autores nos seus pontos de vista. Enquanto o primeiro procura compreender esse episódio a partir da Semiótica, levantando a hipótese da dificuldade de comunicação entre espanhóis e indígenas, o segundo escreve um detalhado ensaio que se perde entre as fronteiras do linguístico, do literário e do histórico para justificar seu ponto de vista que se resume em afirmar que todo descobrimento é mútuo. Ficamos com a hipótese de Todorov que, a meu ver, explica melhor a derrota de um contingente tão grande de indígenas frente a um pequeno exército espanhol. E minha opção se explica por muitos motivos, conforme veremos abaixo.

Para o intelectual búlgaro e radicado na França, as razões para a vitória dos espanhóis são o comportamento hesitante de Montezuma, a exploração que Cortês faz das divisões internas entre as várias populações indígenas, a superioridade dos espanhóis em matéria de armas, a fragilidade dos povos indígenas na resistência a doenças trazidas pelos europeus. No entanto, esses fatos parecem a Todorov pouco importantes quando comparados ao grande número de indígenas que habitavam aquela região. E o autor encontra explicação para isso nas crônicas indígenas, onde leu que “tudo aconteceu porque os Maias e os Astecas perderam o controle da comunicação. A palavra dos deuses tornou-se ininteligível, ou então os deuses se calaram” (TODOROV, 1993, p. 59).

Todorov nos explica que há duas formas de comunicação: uma entre os homens e outra entre o homem e o mundo. Parece-lhe que enquanto os espanhóis cultivavam a primeira forma, os indígenas cultiva-

vam a segunda. Talvez seja por isso que Montezuma tenha se negado a comunicar-se com os espanhóis. Era notadamente conhecido como grande orador, um mestre da palavra, e seu silêncio é o reconhecimento de sua derrota.

Ressalta, também, que a fala entre os indígenas tem uma função muito diferente se comparada aos espanhóis. Para aqueles, é memória social, é fala memorizada, sempre citada e, por isso, ritualística. Como afirma o semiótico, os discursos indígenas “materializam o conjunto de leis, normas e valores que devem ser transmitidas de uma geração a outra, para garantir a identidade da coletividade” (TODOROV, 1993, p. 57).

Não se pode esquecer que aquelas sociedades não tinham uma escrita no modelo ocidental, já que os Astecas se valiam de pictogramas, e entre os Maias era possível encontrar rudimentos de uma escrita fonética. Para Todorov, há uma relação entre o grau de desenvolvimento da linguagem e a crença de que os espanhóis eram deuses. Assim, os Incas que não tinham nenhum tipo de escrita acreditavam mais fortemente nessa possibilidade, seguidos dos Astecas e finalmente dos Maias, que em lugar de chamar os espanhóis de deuses, chamavam-nos de estrangeiros.

Importa ressaltar que a ausência da escrita transfere à palavra a função de materializar a memória, o que explica a hesitação de Montezuma, somando-se a isso a crença de que o tempo se repete e que sempre traz de volta a profecia que tem raízes no passado. Acostumado com um mundo ritualístico, o imperador asteca não soube como se comportar frente a um acontecimento único, o que o levou a comunicar-se de maneira inadequada. Para explicar-nos, Todorov cita o exemplo do ouro, dizendo que os indígenas acreditavam que presenteando os espanhóis com o que eles mais haviam gostado (o ouro), estes partiriam felizes. Mas, ao contrário, cada vez mais os espanhóis se convenciam de que deveriam permanecer. Com um olhar atual, a atitude de Montezuma pode parecer-nos inocente, mas se nos transportamos no tempo, vamos perceber que o imperador asteca valeu-se do

código que julgava correto. Ou seja, de fato as formas de comunicação é que eram muito diferentes. Além de que, no caso específico do ouro, o valor desse objeto não mantinha correspondência numa sociedade e noutra. Percebe-se com isso que para aquelas sociedades, os signos são unicamente o que designam, enquanto que para os espanhóis (e as sociedades modernas como um todo), podem ser uma grande arma de manipulação.

Hoje a linguagem não existe sem a possibilidade da mentira, assim como também da metáfora ou da ironia. Por isso os indígenas eram, no julgamento dos espanhóis, inocentes. Esse julgamento de valor, que foi repetido muitas vezes, é resultante de ignorância ou incompreensão da forma de comunicação existente naquelas sociedades. Pode-se imaginar o refinamento de Cortês quando percebeu a “inocência” dos indígenas: transformou a palavra em armas e eliminou o adversário. Quando percebe que Montezuma crê que ele é a volta do deus esperado⁶, alimenta essa ilusão e a utiliza como arma de dominação. Para o conquistador, a palavra não é um reflexo do mundo, mas sim um meio de manipulação. E, segundo Todorov, o que garantiu sua vitória foi o domínio dos signos.

Percebe-se, então, que a política linguística inaugurada em 1492, com a publicação da *Gramática* de Nebrija, se desenvolveu durante o processo de conquista, facilitando o domínio daquele poder sobre este continente, e explicando uma vitória difícil de compreender quando se considera o grande número de indígenas que habitavam a América e seu grau de desenvolvimento. Há, portanto, dois fatos de ordem sociolinguística que nos levam a pensar numa possível resposta à hegemonia do Espanhol Peninsular sobre o americano: a política de formalização da língua castelhana em território peninsular e a superioridade na comunicação com os indígenas americanos.

Saltemos na História para conhecer as políticas linguísticas na Espanha do século XX e compará-las com as inaugurais. Começo ressaltando a medida tomada pelo General Francisco Franco, ditador por mais de 40 anos, que assim como Isabel e Fernando preocupou-se com a

hegemonia linguística no território que governava com mãos de ferro. A língua oficial do país passou a ser apenas o Espanhol (ou Castelhana) e as demais (o Catalão, o Galego e a do País Basco – Euskera) ficaram proibidas como línguas oficiais. Seu uso restringiu-se ao espaço privado, mas felizmente isso não determinou seu extermínio nem mesmo o abrandamento de seu uso. Ao contrário, conservá-las foi uma forma de resistência ao regime franquista. Aliás, é preciso lembrar que os reis católicos também se frustraram no seu empenho porque a língua dos castelhanos nunca conseguiu eliminar as demais, e essas línguas nem sempre conviveram em harmonia. E isso vale para a Espanha e suas antigas colônias americanas.

Quando se está fora da Espanha, é comum que se pense apenas no Espanhol como língua oficial e os livros didáticos reforçam essa visão. No entanto, qualquer visitante sabe que a língua espanhola passa a ser a segunda em detrimento das outras, quando se sai do centro de poder do país. O Espanhol é a primeira língua de Madri e de outras comunidades que não têm sua língua oficial, mas em Barcelona, por exemplo, ele perde para a política de hegemonia do Catalão. Ou seja, nem o empenho dos Reis Católicos, nem o sistema autoritário do General Franco eliminaram as demais línguas da península, mas o Castelhana continua sendo a língua do poder central constituído. E o mesmo acontece em muitos países hispano-americanos, onde convivem diferentes línguas.

Franco também trabalhou em nome da Igreja Católica. O duplo empreendimento iniciado pelos Reis Católicos – o religioso e o linguístico – foi revigorado por ele em tempos que já se considerava ultrapassada essa política de hegemonia. Embora a decisão de Franco tenha-se frustrado, como já foi considerado acima, ela explica a postura de linguistas do século XX, que assumem a hegemonia do Espanhol oficial, tentando eliminar ou menosprezar outras variantes utilizadas na América. É o caso, por exemplo, de Francisco Marcos Marin (1987). Observemos o que afirma com relação ao uso do pronome de segunda pessoa, “vos”

(variante conhecida como *voseo*), corrente na Argentina e utilizado também em outras regiões hispano-americanas:

O *voseo* é um resíduo arcaico difícil de suprimir, precisamente por seu emprego no uso familiar, no trato de confiança, que é onde menos influi a escola. No entanto, cremos que nesse ponto os educadores devem fazer o maior esforço possível para acostumar os ouvidos ao *tu*, e exigir esta forma na língua escrita, estas profundas divergências estruturais são um perigo muito maior que as divergências de léxico, que se podem reparar com certa facilidade (MARIN, 1987, p. 222)⁷.

Depreende-se, facilmente, a postura reacionária, conservadora e autoritária do gramático, quando afirma ser um “perigo” a utilização de ‘vos’ em substituição ao ‘tu’, forma corrente no sistema da língua espanhola em território peninsular. Marcos Marin chega ao cúmulo de sugerir aos educadores a sua proibição, pedindo-lhes que “exijam” o uso de ‘tu’ na língua escrita. Esse linguista não reconhece o fato da Argentina ser um grande centro político (e conseqüentemente, linguístico) da América Espanhola e que cabe aos argentinos e demais usuários dessa variante pronominal discutirem seu uso dentro do sistema linguístico. Parece-me que Marcos Marin representa uma velha voz ibérica, autoritária, que continua a ditar ordens a partir de Madri, como se os tempos não tivessem mudado. E essa voz, lamentavelmente, é a que se encontra, ainda, na maioria dos livros didáticos utilizados no Brasil.

A presença/ausência de E/LE no Brasil

Passo a apresentar uma espécie de cronologia que toma, muitas vezes, o Rio de Janeiro como lugar de referência porque é neste Estado que se concentra boa parte dos acontecimentos que delimitam a presença (e também a ausência) do ensino e da aprendizagem de E/LE no Brasil. Além disso, falar a partir do Rio de Janeiro é confundir, intencional-

mente, minha história pessoal com a história do Espanhol no currículo das escolas brasileiras.

- Em 1919, acontece a institucionalização dessa disciplina no Colégio Pedro II, a partir da aprovação, em concurso, do professor Antenor Nascentes para a cátedra de Espanhol, que foi mantida como disciplina optativa até 1925. A prática pedagógica de Nascentes orientou sua visão contrastiva entre o Português e o Espanhol, levando à publicação de sua “Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros”, em 1934, texto que vai servir como ponto de partida para uma interessante reflexão, feita por Celada e Gonzalez (2000), sobre a equivocada relação que se costuma estabelecer entre “proximidade” e “facilidade” na aprendizagem de E/LE por brasileiros. Esse equívoco vai ser reforçado com a publicação do *Manual de Español*, de Idel Becker, em 1945, utilizado como livro didático para muitas gerações de aprendizes de E/LE no Brasil.

- Em 1941, ocorre a criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pela primeira vez o Espanhol era uma língua estrangeira estudada num curso de formação de professores, embora fosse, apenas, mais uma das línguas estudadas por aqueles alunos do Curso de Letras. Além do Espanhol, formavam parte do conjunto de Letras Neolatinas, o Italiano e o Francês. É importante, também, ressaltar, que naquele momento se dedicava mais à literatura que aos estudos lingüísticos ou metodológicos. Em 1951, é a Universidade Federal Fluminense que cria o curso de Letras Neolatinas, incluindo-se, portanto, a formação de professores de Espanhol. A especificidade da habilitação Português/Espanhol, na UFF só se dará em 1961 e na UFRJ, em 1963.

- Em 9 de abril de 1942, é assinado o Decreto-Lei n. 4.244, que dispunha sobre a Lei Orgânica do ensino secundário e fazia referência explícita ao Espanhol. Incluía, na área de Línguas, as disciplinas de Português, Latim, Grego, Francês, Inglês e Espanhol, infomando-se que no Curso Clássico, a disciplina era dada nas duas primeiras séries, enquan-

to no Curso Científico, apenas na primeira série. Essa determinação vai ser modificada mais tarde, conforme veremos.

- A partir de 1958, segundo Barros (2001), foram apresentados quinze projetos de lei, na Câmara dos Deputados, versando sobre o ensino do Espanhol no Brasil. Vale recordar que naquele ano, o presidente do país era Juscelino Kubitschek, cuja política de integração continental se traduzia na ideia do Panamericanismo. Isso explica a criação do Projeto de Lei 4.606/58, do Poder Executivo, que alterava o Decreto-Lei 4.244/42, obrigando o ensino de Espanhol nos dois ciclos, a ter as mesmas bases do ensino do Inglês. Vieram, depois, muitos outros Projetos de Lei (PL 867/83; 5.791/90; 200/91; 408/91; 3.998/93; 425/95; 1.105/95) que justificavam a obrigatoriedade do Espanhol em nome da “integração econômica, social, política e cultural dos povos da América Latina, preceituado na Constituição Federal em seu artigo 4, inciso XI e em seu parágrafo único”. (BARROS, 2001, p. 7) O próprio Fernando Henrique Cardoso, quando senador, apresentou o PL 35/87 e o reapresentou em 1991 (PL 48/91), obrigando o ensino do Espanhol nos currículos dos estabelecimentos do chamado primeiro grau. Esses projetos nasceram e morreram sem a assinatura da lei, mas é interessante observar que esse interesse político não é novo e que quase sempre foram levados à Câmara dos Deputados em nome da integração com a América Latina. Outras vezes, os projetos de lei mostravam preocupação com a crescente hegemonia do Inglês nas escolas brasileiras, como foi o caso do PL 6.547/82, do PL 396/83 e do PL 447/83, que se apoiavam no parecer do Professor Aogar Renault, do CFE, que acusou de equivocada a interpretação dada ao art. 7º. da LDB/71, hoje revogada, que dispunha que os currículos deveriam ter ‘uma’ língua estrangeira moderna. Segundo Renault, “as escolas passaram a interpretar a palavra ‘uma’ como ordinal, e não como artigo indefinido” (BARROS, 2001, p. 7). Pese a boa intenção do Professor, no texto da lei, ‘uma’ era mesmo numeral. Nos anos de 1990 aparecem novos PL, inclusive o polêmico 88/92, de autoria do Senador Pedro Simon,

que versava sobre a obrigatoriedade do Espanhol em escolas brasileiras dos estados fronteiriços. As discussões sobre o que seriam essas fronteiras, os interesses paralelos do Mercado Comum do Conesul (MERCOSUL) (nascido no ano anterior) e a proximidade da Lei de Diretrizes e Base (LDB/96), tudo isso atrapalhou o Projeto que só viria a ser assinado como Lei em 2005, como veremos mais adiante.

- Em 1961 e 1971, são assinadas as respectivas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), onde não se especifica a língua estrangeira a ser estudada nas escolas, deixando-se essa escolha para as instituições, que deveriam privilegiar, pelo menos, uma língua estrangeira moderna. Portanto, nunca houve indicação direta e objetiva de nenhuma língua estrangeira moderna para o currículo escolar brasileiro, o que me leva a concluir que a presença quase exclusiva do Inglês, por muitos anos e em muitas instituições públicas e privadas, é o resultado de uma política de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras. Pode-se encontrar explicação para essa hegemonia no (falso) caráter utilitário que essa língua tem no imaginário da classe média brasileira e que, de certa forma, repete o discurso ideológico e econômico que vem crescendo desde a metade do século XX. Portanto, a maciça presença do Inglês não está relacionada à obrigatoriedade legal, mas sim a questões de ordem sociolingüística.

- Em 1979, Niterói vai ser o berço de uma nova modalidade que começaria a crescer no país: os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEMO). É o caso do CELEMO, que funcionou e continua funcionando no Liceu Nilo Peçanha, a mais tradicional escola da cidade. Essa modalidade de instituição de ensino é, hoje, bastante freqüente nos estados do Paraná⁸ e São Paulo⁹, substitui, de certa forma, o compromisso que deveriam ter as escolas regulares da rede pública estadual desses estados.

- Em 1980, já no processo de reabertura democrática, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro faz a opção pelo Espanhol, juntamente com o Inglês e o Francês, como língua estrangeira a ser ofereci-

da nos Centros de Estudos Supletivos. Dessa forma, o Espanhol passa a ser, outra vez, uma opção de língua estrangeira na rede pública estadual.

- Em 1981, fomentando uma política em acordo com o processo democrático que se reiniciava, funda-se a primeira associação de professores de Espanhol no Brasil. Trata-se da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), dirigida nos seus três primeiros mandados pela Professora Maria de Lourdes Cavalcanti Martini, atuando naquele momento como professora e pesquisadora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dois anos depois (1983), funda-se a Associação de São Paulo (APEESP), dando-se continuidade à criação de uma série de associações em todo território nacional. Essas associações tiveram um papel fundamental na organização de uma comunidade que passou a encontrar-se a cada dois anos, em congressos que serviram para definir questões de ordem política e científica de grande importância.

- Em 1983, é implantado o espanhol como língua estrangeira no ensino fundamental, e em caráter obrigatório e exclusivo, na Escola Aldeia Curumim, instituição privada da cidade de Niterói. Não se tem notícia de outra instituição que tenha feito, anteriormente, essa opção, inaugurando-se, assim, uma escolha que viria a acontecer em diversas escolas do país, sobretudo aquelas cuja proposta pedagógica era menos conservadora. Pela data, compreende-se que essa opção vinha no bojo da abertura política que começava a viver o país. O espanhol que tinha sido pouco privilegiado durante o sistema ditatorial, começava a receber atenção em projetos de caráter mais aberto e inovador, conforme era o caso da escola citada.

- Em 1984, como consequência de um documento organizado pela APEERJ, a câmara dos deputados do Rio de Janeiro vota parecer favorável para a inclusão do espanhol no então segundo grau, embora apenas em caráter optativo. Em 1985, realiza-se o primeiro concurso público para professores da rede estadual do Rio de Janeiro e em 1988, o parecer

evolui para um artigo na constituição estadual, estabelecendo-se a obrigatoriedade de oferta de espanhol nas escolas públicas estaduais de segundo grau, com livre escolha da disciplina por parte dos alunos, que optavam entre Espanhol, Francês ou Inglês. Cabe ressaltar, no entanto, que essa obrigatoriedade não foi cumprida a contento porque houve resistência por parte de muitos diretores de escolas e também pela comunidade como um todo, já que ainda não se podia compreender a importância da aprendizagem de E/LE por brasileiros. Até o momento, ainda é preciso que a APEERJ esteja atenta ao cumprimento da lei, principalmente, no âmbito da rede pública estadual de ensino.

- Em 1986, a CESGRANRIO, instituição responsável pelo vestibular unificado naquele momento, garantiu uma nova opção aos candidatos: o Espanhol. A procura por esta língua nos vestibulares do Rio de Janeiro vem crescendo a cada ano, fenômeno que se repete em outros estados. E a explicação pode estar não só no crescimento que, de fato, o Espanhol vem tendo nas redes privada e pública de ensino do país, como devido àquele binômio a que nos referíamos anteriormente e que foi inaugurado a partir da “Gramática” de Antenor Nascentes: se o Espanhol se parece com o Português, então deve ser mais fácil do que as demais opções oferecidas. Esse equívoco é também responsável pelas baixas notas obtidas pelos candidatos que optam pelo Espanhol, conforme atestam estudos estatísticos produzidos pela UFF ao longo dos últimos anos.

- Em 1991, assina-se o Tratado de Assunção que viria a dar início ao acordo do mercado comum entre o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai, conhecido como MERCOSUL, ao que se vieram juntar-se outros países viriam como Estados Associados. Mas nunca é demais chamar a atenção para o aspecto comercial desse tratado, embora viesse a servir em falsos discursos que a falam de pluralidade linguística ou de integração continental, conforme poderemos ver mais adiante.

- No ano seguinte, 1992 se dá criação do Instituto Cervantes na Espanha, órgão que chegaria ao Brasil em 1998, primeiramente na cida-

de de São Paulo e em 2001 no Rio de Janeiro.¹⁰ Este é o órgão oficial do Ministério da Educação da Espanha para fomentar o Espanhol como língua estrangeira fora do território nacional, sendo, portanto, de cunho político. Ter vindo para o Brasil depois da criação do MERCOSUL, pode não ser apenas uma coincidência, mas sim a confirmação de que a Espanha seguia com sua política linguística externa, lutando por garantir a presença do Espanhol fora de seu espaço geopolítico. Além da oportuna presença do Instituto Cervantes, houve a partir dos anos noventa uma intensa corrida de editoras às instituições brasileiras de ensino, no propósito de vender manuais didáticos que seriam utilizados, farta e cegamente, na rede privada e pública de nosso país. Esses materiais traziam em si, e sem disfarce, as marcas da política de hegemonia linguística, conhecida, pela primeira vez, nas caravelas dos conquistadores.

- Em 1993, torna-se obrigatória a inclusão do ensino do espanhol nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º graus. Essa obrigatoriedade está no Substitutivo que o Senado Federal faz ao PL 4.004/93 e que nunca conseguiu avançar. No entanto, é desse PL que vai evoluir a atual lei de obrigatoriedade, porque seu relator, o Deputado Átila Lira, já apresentara em 15/12/00 um projeto de lei, onde chamava a atenção para esse tema sem solução. Em 2005, será ele o relator da Lei 11.161.

- Em 1996, assina-se a atual LDB, que fala em plurilinguismo e sugere a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar. A assinatura da nova lei vai levar muitas escolas, em particular as da rede privada, a adotarem o Espanhol em seus programas, fazendo com que essa língua estrangeira não seja, apenas, um diferencial em projetos pedagógicos menos conservadores.

- Em 1998, devido à significativa presença do Espanhol, realiza-se o primeiro concurso para professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro para o nível de Ensino Fundamental, tornando-se a primeira rede a incluir essa língua em seu currículo como língua obrigatória, em-

bora opcional para o aluno. Há que se dizer, no entanto, que embora em menor escala que na rede estadual, nem sempre esse direito à opção por parte do aluno tem sido resguardado, embora muitos esforços venham sendo despendidos.

- Em 2000, funda-se a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), durante seu primeiro congresso realizado na Universidade Federal Fluminense, sob a direção do Professor André Trouche. Tão logo é fundada, a ABH estabelece sua sede de caráter itinerante na Universidade Estadual de São Paulo (USP), tendo como presidente para os dois primeiros mandatos, o Professor Mário González. Essa associação realizou em setembro passado (2006) o seu quarto congresso, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)¹¹, e a principal discussão foi a implantação da Lei 11.161/05 que trata da obrigatoriedade do espanhol. Como associação, essa entidade vem administrando os interesses políticos e acadêmicos da comunidade de pesquisadores e professores de Espanhol do Brasil, fazendo-se mais representativa que as associações de professores fundadas nos anos de 1980.

- Finalmente, em 2005, a Lei 11.161 é sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 5 de agosto, determinando a oferta obrigatória do Espanhol pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno nos currículos plenos do ensino médio. A obrigatoriedade da oferta do espanhol também está facultada ao ensino fundamental de 5^a. a 8^a. série, tanto para a rede pública como para a rede privada de todo país. Essa lei tem determinado uma movimentação na comunidade hispânica e na mídia de nosso país, temas que passo a discutir na terceira e última parte desse artigo.

Repercussões da Lei

No momento da assinatura da Lei, foi possível ver com diferentes textos publicados na mídia brasileira e espanhola, o que me levou a ob-

servar a forma como se apresentava um imaginário, algumas vezes, inocente e engraçado, revelando-se o total desconhecimento do complexo caminho já percorrido até então por nossa comunidade. A título de ilustração e também para confirmar a falta de compromisso com a verdade que alguns textos tiveram, ou mesmo para pôr em evidência a equivocada política lingüística por parte do Estado (espanhol e brasileiro), passo a apresentar alguns fragmentos de textos.

Começo por uma nota publicada pela Associação Brasileira de Editores de Livros, em 05/08/05, ou seja, no mesmo dia da assinatura da lei:

A diretora de ensino médio da Secretaria de Educação Básica, Lúcia Lodi, informou que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e o MEC estão examinando a produção de materiais didáticos que possam apoiar os sistemas públicos de ensino médio dos Estados para a implantação da língua espanhola como determina a nova lei. De acordo com dados preliminares do Censo Escolar de 2004, realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o ensino médio tem 9,1 milhões de matrículas. Desse total, 8 milhões de alunos estão nos sistemas públicos municipal, estadual e federal e 1,1 milhão na rede privada.¹²

Não é difícil observar que a ABEL está preocupada com as cifras, o que me leva a pensar que seu interesse estaria na grande quantidade de livros que o MEC compraria para disponibilizar entre os professores da rede pública. Junto com a lei nasce, portanto, um discurso mercantilista que dominará a mídia e que vai culminar na apresentação das licitações à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) que, de fato, selecionaram um livro, uma gramática e dois dicionários em Língua Espanhola (um bilíngue e outro monolíngue) para serem doados aos professores que já ensinavam Espanhol no Ensino Médio em escolas públicas.

Também vale a pena conhecer uma nota publicada no MaxPress, antes da assinatura da lei, em 08/07/05, e cujo autor é Alexandre Costa. Observemos o que diz:

Segundo o secretário de Educação Básica do MEC, Francisco das Chagas Fernandes, a medida vai contribuir para estreitar os laços culturais do Brasil com os demais países da América Latina, o que já é uma orientação do governo federal. “Existe uma tendência mundial em busca da integração econômica, onde o domínio da língua oficial dos países com os quais nos relacionamos é muito importante.”¹³

Há diferenças no discurso de Alexandre Costa e Francisco Chagas Fernandes: o jornalista ressalta que a medida vai contribuir para as relações com a América Latina, mas, na fala destacada pelas aspas, o secretário de Educação Básica teria informado que a tal integração é econômica. Ele estaria dizendo, portanto, que é importante aprender e ensinar línguas para estabelecer acordos comerciais, o que confirma que os interesses do MERCOSUL estão absolutamente vivos e prestigiados na assinatura da nova lei.

Observemos, agora, o que teria dito o Embaixador da Espanha a Sandro Santos, e que foi publicado no boletim da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP), em 08/08/05:

Para aproximar as comunidades dos países do Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul), o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou nesta sexta-feira, 5, a lei que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de ensino médio.

Em decorrência desta medida, os governos brasileiro e espanhol estão em negociação para converter parte da dívida com o país europeu em formação e capacitação de professores.

É importante salientar que esta lei não revoga a Lei de Diretrizes e Bases. A comunidade possui autonomia para escolher a língua a ser oferecida.

O artigo 36, inciso 3º, da LDB, diz que uma língua estrangeira escolhida pela comunidade é obrigatória e outra optativa. Se a comunidade escolher uma língua que não seja o espanhol, a optativa deverá ser o espanhol. Caso contrário, a instituição fica livre para oferecer outro idioma qualquer. Isto compatibiliza a lei sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva com a LDB.

O embaixador da Espanha, Ricardo Conde, disse que este é um momento histórico para o Brasil. “A Espanha irá ajudar com todos os meios materiais, mas o mais importante será contribuir com a formação de professores”, acrescentou o embaixador.¹⁴

Esse fragmento é de imensa importância para explicar as discussões que estão ocorrendo na comunidade hispânica do Brasil, exatamente nesse momento em que escrevo¹⁵ este artigo. Com isso, estou alertando para o risco do que foi aqui dito sofrer modificações em questão de horas, dias ou meses. Nossa comunidade está reivindicando um posicionamento político, decisivo, por parte do MEC no que se refere, principalmente, ao compromisso que têm as universidades brasileiras na formação de professores de Espanhol no Brasil.

Destaquemos o que teria dito o embaixador Ricardo Conde: “A Espanha irá ajudar com todos os meios materiais, mas o mais importante será contribuir com a formação de professores”. Comparemos com esta outra frase: “os governos brasileiro e espanhol estão em negociação para converter parte da dívida com o país europeu em formação e capacitação de professores”. Ora, o embaixador da Espanha se refere ao acordo que já havia estabelecido com o governo brasileiro. Há, nitidamente, um acordo entre governos que desconsiderou o papel que o MEC tem na figura das suas universidades e das faculdades que funcionam em nosso país sob sua responsabilidade legal. Emitir diplomas ou formar professores é competência do MEC brasileiro e não do espanhol. E o que nos parece mais sério é envolver essa negociação com o pagamento de dívidas.

No quarto parágrafo do fragmento citado, encontra-se a voz do jornalista, alertando para o fato de a Lei ser compatível com a LDB/96, que prevê a inclusão de “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, 1996). Portanto, a comunidade que não escolher o Espanhol como língua obrigatória deverá oferecer duas línguas estrangeiras modernas para que a lei se cumpra. Certamente que outras comunidades linguísticas (e também a nossa) estarão perguntando se a obrigatoriedade do Espanhol não vai resultar na hegemonia dessa língua, assim como aconteceu (e ainda acontece) com o Inglês, embora por motivos diferentes. O receio é que as comunidades escolares (ou melhor, os donos de escolas privadas) se conformem com a escolha de apenas uma língua estrangeira por medidas de economia, já que a lei fala em “dentro das disponibilidades da instituição”. E nesses casos, o Espanhol terá que ser a língua estrangeira moderna escolhida. E o tiro pode sair pela culatra porque se corre o risco de, a longo prazo, trocar apenas de hegemonia, e também porque o aparente discurso da integração latino-americana vai acabar trazendo de volta a política de hegemonia lingüística do Espanhol vista na perspectiva apenas peninsular.

Cabe perguntar, então, quais seriam os interesses do governo espanhol no pagamento da dívida em troca de formação e capacitação de professores? Se não conhecêssemos as políticas linguísticas inauguradas na *Gramática* de Nebrija, talvez não tivéssemos motivos para estar em alerta. Mas a história já mostrou que a Espanha tem como pauta de política externa a expansão de sua língua, porque ela acredita ainda hoje, que “a língua é sempre companheira do império”. O “império” já não se preocupa mais com o ouro ou a evangelização, mas como indicam esses simples fragmentos, pode querer garantir a vitória na corrida editorial que começou lá nos anos de 1980.

O pagamento da dívida foi acertado durante a *XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*, realizada em Salamanca, Espanha, nos dias 14 e 15 de agosto de 2005. Nos itens 12 e 26 da *Declaración de Salamanca* se lê o seguinte:

(12) Com o objetivo de ampliar os investimentos que promovam a inclusão social e de contribuir ao alívio da dívida externa na América Latina, e no propósito de buscar mecanismos inovadores, nos comprometemos a animar o maior número de financiadores bilaterais e multilaterais à utilização do instrumento de conversão de dívida por investimento social e, em especial, em educação.

(26) Nos alegra constar a decisão do Brasil de estabelecer a língua espanhola como disciplina de oferta obrigatória no currículo escolar do ensino médio do país. Esta medida contribuirá de maneira muito positiva à afirmação dos processos de integração sul-americana e latino-americana, e favorecerá assim à consolidação do espaço ibero-americano. Manifestamos, igualmente, nossa vontade de impulsionar a difusão da língua portuguesa nos países ibero-americanos de língua espanhola.¹⁶

Esse documento foi assinado por todos os chefes de estado presentes naquele encontro, incluindo-se Luis Inácio Lula da Silva. Portanto, o presidente do Brasil aceitou essa proposta que, na perspectiva social, parece mesmo muito pertinente. No entanto, a comunidade de professores e pesquisadores de Espanhol no Brasil está perguntando quais seriam os reais interesses do governo Espanhol, e em particular do Banco Santander, na promoção desse bem estar social aos ibero-americanos? Seria o pagamento da culpa histórica? Teriam eles culpa histórica? Ou seriam outros os interesses? Por que o Banco Santander estaria tão envolvido com essa proposta? O fato é que nos dois últimos meses (agosto e setembro de 2006), circularam diversos textos na Internet, com as notícias do projeto de formação de professores (anexo B), convite da Secre-

taria Estadual de Educação (anexo C), cartas de repúdio (anexo D), esclarecimentos públicos (anexo E), textos que confirmam o mal estar que está causando esse episódio à nossa comunidade. Não cabe aqui comentar esses textos, mas os deixamos em forma de anexos, para que cada um possa tirar suas conclusões acerca dos interesses econômicos que estão manobrando a lei assinada em agosto do ano passado.

Só me resta lamentar que tanta corrida, que tanto movimento, que tanto empenho não tenham permitido que a comunidade de professores e pesquisadores de Espanhol no Brasil (sejam brasileiros ou estrangeiros) comemore a assinatura da lei 11.161/05 porque, mais uma vez, parece que as aparências enganam.

E para terminar, trago fragmentos de textos de dois autores, bastante diferentes nos seus pontos de vista, mas que contribuem para essas conclusões. Com o título “Bobagem quixotesca”, o jornalista Hélio Schwartsman, publicou na *Folha Online*, no dia 14/07/2005, alguns comentários que revelam os equívocos e o desconhecimento que caracterizam muitos dos oradores da mídia brasileira. Referindo-se às consequências que a opção do espanhol em detrimento do inglês poderia causar aos jovens brasileiros, o jornalista afirmou que:

[...]seria um despropósito se lhes suprimíssemos o inglês para meter-lhes o espanhol. Eles estariam já de saída perdendo neste novo mundo globalizado, no qual, gostemos ou não, vivemos. De resto, o espanhol é uma língua próxima o bastante do português para permitir a intercomunicação entre falantes dos dois idiomas. A leitura, então, é mais fácil ainda. Se Espanha e Portugal estivessem num plano mais periférico (na África ou no centro da Ásia, por exemplo), é muito possível que seus respectivos falares não fossem tratados como línguas independentes, mas como meros dialetos. Não existem critérios linguísticos objetivos para distinguir claramente idiomas de dialetos e estes de falares regionais. O prestígio político das partes envolvidas é sem dúvida um dos fatores considerados.

Não estou, com essas observações, defendendo que as pessoas deixem de aprender o castelhano ou se satisfaçam com oportunhol. Só afirmo que a prioridade do espanhol é, no meu entender, mais baixa que a do inglês e de outras duas ou três línguas européias que, valendo-me de um critério que combina legado literário e dificuldade de compreensão, parecem-me mais fundamentais.

O texto do jornalista peca em dois aspectos: confirma a confusão que se faz na relação entre “proximidade” e “facilidade” do espanhol e do português; e desconhece os reais motivos que justificam a aprendizagem de uma língua estrangeira por parte dos jovens ou dos não jovens brasileiros. Além disso, mete-se a dar palpites numa área que não é a sua, fazendo afirmações minimamente grotescas como as que faz sobre a leitura ou o dialeto. Jornalistas como este podem contribuir mais quando se mantêm calados ou quando discutem essas questões de maneira séria e comprometida com a verdade. Mas quem sabe, esse jornalista apenas represente (e é preciso lamentar) o discurso corrente em nosso país em questões relativas a políticas linguísticas.

Mas para encerrar este artigo de maneira menos pessimista, tomamos uma fala de Eduardo Galeano, escritor uruguaio, em entrevista a Janaína Figueiredo, publicada em *O Globo* de 06/08/05, quando se manifestou sobre as consequências que a Lei 11.161/05 poderia trazer à América Latina:

Em minha opinião deve ser feito um grande trabalho cultural para que possamos assumir os latino-americanos, nossas necessidades. É uma pena que nossos países não sejam bilíngües. Deveríamos falar espanhol e português para que a muralha que nos separa deixe de existir. Eu falo português com toda naturalidade. Isso deveria ser normal. Esse seria um primeiro passo para a integração de verdade. Se a integração não é cultural não funciona.

Notas

¹ Veja-se o anexo A.

² Valho-me do itálico porque quero ressaltar que a estou utilizando no seu sentido mais corrente, embora esteja de acordo com aqueles que afirmam que a América não foi descoberta porque já existiam aqui importantes civilizações.

³ Tradução minha de: “siempre la lengua fue compañera del imperio”.

⁴ Tradução minha de: “en el momento en que el español se configura como una lengua de prestigio. La situación del español es favorable a su expansión en el exterior, especialmente en Europa. Allí España emerge como imperio y potencia”.

⁵ A primeira edição da obra de Fuentes é de 1992, mas utilizei a de 1993. No caso de Todorov, a primeira é de 1989, mas só chega ao Brasil, traduzida, anos depois. Utilizei, aqui, a edição de 1993.

⁶ Os Astecas esperavam a volta do deus Quetzalcoatl e acreditaram que Cortês era sua materialização.

⁷ Tradução minha de: El voseo es un resto arcaico difícil de suprimir, precisamente por su empleo en el habla familiar, en el trato de confianza, que es donde menos influye la escuela. No obstante, creemos que en ese punto los educadores deben hacer el mayor esfuerzo posible para acostumar los oídos al *tú*, y exigir esta forma en la lengua escrita, estas profundas divergencias estructurales son un peligro mucho mayor que las divergencias de léxico, que se pueden subsanar con cierta facilidad.

⁸ No Estado do Paraná, esses Centros de Línguas Modernas foram conhecidos por CELEM e fundados em 1986.

⁹ No Estado de São Paulo, foram chamados de CEL e fundados em 1987.

¹⁰ Informação disponível em: <http://pruebas.saopaulo.cervantes.es/es/sobre_nosotros_brasil_espanol.htm>

¹¹ No momento da reedição desse artigo, já se realizou o quarto congresso, ocorrido em 2008 na Universidade Federal de Minas Gerais, quando também foram discutidas, calorosamente, as conseqüências da referida lei. Daquele congresso saiu um documento que foi encaminhado ao MEC, solicitando maior controle e medidas para sua implantação.

¹²Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivroso.asp?id=1310>>. Acesso em: 10 ago. 2005.

¹³Disponível em: <<http://www.maxpressnet.com.br/noticia.asp?TIPO=PA&SQINF=186556>>. Acesso em: 10 agosto de 2005.

¹⁴Disponível em: <<http://www.fundep.ufmg.br/homepage/noticias/3966.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2005.

¹⁵Vale lembrar que a primeira versão deste artigo foi escrita no final de 2005.

¹⁶Disponível em: <<http://www.oei.es/xvcumbredec.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2005. Tradução minha de: **(12.)** Con el objetivo de ampliar las inversiones que promuevan la inclusión social y de contribuir al alivio de la deuda externa en América Latina, y en el marco de la búsqueda de mecanismos innovadores, nos comprometemos a animar al mayor número de acreedores bilaterales y multilaterales a la utilización del instrumento de conversión de deuda por inversión social y, en especial, en educación.

(26.) Nos complace dejar constancia de la decisión de Brasil de establecer la lengua española como materia de oferta obligatoria en el currículo escolar de la enseñanza secundaria del país. Esta medida contribuirá de manera muy positiva a la afirmación de los procesos de integración suramericana y latinoamericana, y favorecerá asimismo a la consolidación del espacio iberoamericano. Manifestamos, igualmente, nuestra voluntad de impulsar la difusión de la lengua portuguesa en los países iberoamericanos de lengua española.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de.; LOMBELLO, Leonor C. (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1997.

BARROS, Helena Heller Domingues de. *Língua Espanhola: estudo*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BARROS, Luizete Guimarães. Lengua y nación en la Gramática de Bello. *Revista Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, Brasília: Thesaurus, n 10, p.47-55, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 151, 8 ago. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006. Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: Ministério de Educação, 2006. p.127-164.

CABRAL, Paulo José Mathias. *Resumos de dissertações e teses sobre língua espanhola: análise da estrutura interna e mapeamento da produção científica*. 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

CELADA, Maria Teresa. *Espanhol para brasileiros: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 275f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____.; GONZALEZ, Neide. Los estudios de lengua española en Brasil. *Revista Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília: Thesaurus, p. 35-58, 2000. Suplemento: el Hispanismo en Brasil.

FANJUL, Adrián P. *Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos, SP: Clara Luz, 2002.

FARIAS, Marise R. O ensino de Espanhol como língua estrangeira no Brasil. In: GUBERMAN, Mariluci (Org). *Español: un idioma universal*. Rio de Janeiro: APEERJ, 2002. p. 365-379.

FUENTES, Carlos. *El espejo enterrado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

GARCÍA BORDAS, M. A La enseñanza de la lengua española en el Brasil: unas reflexiones. *Revista Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, Brasília: Thesaurus, n. 1, p.27-33, 1991.

GUBERMAN, Mariluci. (Org.). *Español: un idioma universal*. Rio de Janeiro: APEERJ, 2002. p. 83-95.

KULIKOWSKI, Maria Zulma; GONZÁLEZ, Neide Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una

cercanía. *Revista Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, Brasília: Thesaurus, n.9, p.11-19, 1999.

MARÍN, Francisco Marcos. *Curso de Gramática Española*. Madrid: Cincel, 1987.

MARTINI, Maria de Lourdes Cavalcanti. Língua Espanhola e realidade cultural brasileira. *Revista Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 1, p.80, 1990.

MENDES, Edleise. A mesma face, duas moedas: materiais para o ensino de português a falantes de Espanhol. In: PARAQUETT, Marcia; TROUCHE, André. *Formas e linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Publishing House, 2004. p.17-36.

MERINERO, S. I. Lenguas en contacto: la enseñanza de Español en Brasil. In: REIS, Livia; TROUCHE, André. *Hispanismo 2000*. Niterói: EDUFF, 2001. p. 295-300.

NEBRIJA, Elio Antonio. *Gramática de la Lengua Castellana*. Prólogo. 1492. Disponível em: <<http://www.jabega.net/nebrija/index.html>>. Acesso em: 23 set. 2006.

PARAQUETT, Marcia. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol LE no Brasil. In: REIS, Livia; TROUCHE, André (Org.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Embaixada da Espanha no Brasil, 2001. p.186-194.

PARAQUETT, Márcia; TROUCHE, André (Org.). *Formas e linguagens: tecendo o Hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS, 2004.

SEBOLD, Maria Mercedes Quintans. La unificación de la lengua española a través de la Gramática de Elio Antonio de Nebrija. *Revista Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, Brasília: Thesaurus, n. 1, p.57-65, 2000.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1993.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. O ensino do espanhol como língua estrangeira. *Revista Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, Brasília: Thesaurus, n. 1, p.11-18, 1991.

ANEXO A:

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

FERNANDO HADDAD

(DOU Nº 151, 8/8/2005, SEÇÃO 1, P. 1)

ANEXO B:

El portal educativo *Universia* coordinará el plan para formar a 45.000 profesores de español en Brasil

Miles de profesores brasileños del Estado de São Paulo recibirán formación para dar clases de español a unos cinco millones de niños. El proyecto comenzará con un plan piloto para la capacitar a los primeros 2.000 profesores en un plazo máximo de 18 meses. La segunda fase, que se iniciará a mediados del 2007, permitirá la incorporación al proyecto de 7.500 docentes por año, hasta completar la cifra total, 45.000 docentes.

El proyecto, impulsado por el Banco de Santander mediante un convenio con la Administración pública educativa, contará con la colaboración del Instituto Cervantes, que diseñará los contenidos a estudiar, y con el apoyo académico que prestarán las universidades del Estado brasileño.

El portal educativo *Universia* Brasil hará la coordinación general del proyecto y facilitará el acceso a la plataforma de enseñanza a través del portal *Universia*, lo que permitirá que los profesores sigan el curso desde las más de 6.000 escuelas en las que trabajan y desde sus casas.

El presidente del Banco Santander, Emilio Botín, que se entrevistó con el presidente del Gobierno brasileño, Lula da Silva, señaló durante el acto de la firma del convenio que “el español es un tesoro de valor incalculable. Un tesoro cultural generador de riqueza y desarrollo. El español es un activo estratégico”.

El País.es/Internacional, publicado em 07/09/06 e acessado em 08/09/06.

ANEXO C:

Miracatu, 04 de setembro de 2006.

Ofício Circular **028 / 2006** – DERM/nrte

Assunto : **Projeto OYE – espanhol para professores**

Prezado (a) Senhor(a),

Vimos, por meio deste, informar que, estão abertas as inscrições para o CURSO OYE – Espanhol para Professores, **até o dia 21 de setembro**. O Curso está direcionado, neste primeiro momento, aos professores que estão atuando, em sala de aula, no Ensino Médio. Em anexo uma síntese do Projeto, bem como a ficha de inscrição e o termo de habilidades para o uso da internet, disponíveis também nos sites, <http://demiracatu.edunet.sp.gov.br>, link OYE espanhol para professores e www.educacao.sp.gov.br link CENP. Solicitamos uma ampla divulgação entre os docentes, visto que envolve mais uma oportunidade de atualização pessoal e profissional. Maiores informações, Supervisora Elisa Yossie Akamine e ou ATP –TE Leiko.

Sem mais para o momento, agradecemos a atenção.

Atenciosamente,

Lourdes Maria Baptista da Costa Silva

Dirigente Regional de Ensino

Ilmos Srs.

Diretores de escolas – DER Miracatu

ANEXO D:

Aos Magníficos Reitores da Universidade de São Paulo - USP

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Universidade de Campinas - UNICAMP

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

c/c **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e
MEC – Secretaria Nacional do Ensino Médio**

Rio de Janeiro, 5 de setembro de 2006

Magníficos Reitores,

Diante da proposta feita pelo Uniersia Brasil – Portal de Educação – às três Universidades Públicas do Estado de São Paulo para apoiar a implantação do espanhol no Ensino Médio da Rede Pública Estadual, professores da área de Espanhol dessas instituições reuniram-se durante o IV Congresso Brasileiro de Hispanistas para avaliá-la. A reunião contou também com a presença de professores da Universidade Federal de São Carlos e da Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP). Após discutirem amplamente a questão, manifestam o seguinte:

1. Dentro das exigências da legislação vigente, é responsabilidade das universidades a formação e capacitação de profissionais na área do ensino de línguas estrangeiras – entre elas o espanhol –, o que faz com que essas instituições não possam limitar-se a cumprir uma função meramente mediadora no projeto acima mencionado que lhes é, em essência, alheio.
2. Em função disso, para implementar a lei 11.161/2005 no Estado de São Paulo, os professores das universidades públicas paulistas se propõem a discutir e formular, conjuntamente, projetos de capacitação de professores de Espanhol Língua Estrangeira para a rede pública do Estado de São Paulo com os devidos níveis de exigências e qualidade nunca inferiores aos que já desenvolvem. Tais projetos, por outro lado, deverão adequar-se aos princípios formulados para educação nacional e às exigências da legislação vigente.
3. Por fim, ressaltam seu desejo de participar ativamente desse processo, em todas suas fases: discussão, elaboração, execução e avaliação. Deixam em aberto a possibilidade de realização de convênios ou parcerias com instituições públicas e privadas, desde que cumpridas as condições mencionadas acima.

Assim sendo, solicitam às autoridades universitárias a convocação de uma reunião entre os especialistas no ensino e pesquisa na área de

Espanhol Língua Estrangeira vinculados às quatro instituições públicas que atuam no Estado de São Paulo – aberta à participação de outras instâncias que venham a envolver-se no projeto –, com a finalidade de definir os rumos do trabalho.

Na espera de uma resposta,

(Assinam diversos professores de Universidades do Estado de São Paulo)

ANEXO E:

Ante las numerosas quejas recibidas en distintos medios del ámbito de la enseñanza de la lengua española en Brasil en relación al acuerdo entre el gobierno del estado de São Paulo, el Banco de Santander y el Instituto Cervantes, esta Consejería de Educación entiende pertinente realizar el siguiente comunicado:

a) La Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil no forma parte de las entidades que suscriben el acuerdo citado. Como tampoco forma parte de tales entidades el MEC del Reino de España.

b) Como consecuencia de lo anterior entendemos que aquellas instituciones y/o profesionales que crean lesionados sus derechos o invadidas sus competencias por el acuerdo mencionado, debieran dirigir sus críticas y observaciones a las entidades firmantes del mismo, no implicando en el acuerdo a otras instancias, como la Consejería de Educación, que ni han sido consultadas al respecto, ni han suscrito el mencionado acuerdo y que han caracterizado su actuación de muchos años en Brasil por el más escrupuloso respeto a instituciones y competencias profesionales propias del estado y de las universidades brasileñas.

Jesús I. Martín

Cordero Consejero de Educación Embajada de España en Brasilia
(tf: 61 3244 93 65)

Ana Antônia de Assis-Peterson

Hippie ou hype?

Para refletir sobre o binômio erro-correção no ensino de línguas

Neste artigo, situo a noção de erro, refazendo um breve percurso teórico na área de aquisição¹ de segunda língua², predominantemente norte-americana e britânica, tendo em vista sua forte influência na compreensão do conhecimento sobre o tema por parte de pesquisadores brasileiros. Relembro, também, o lugar de seu par adjacente – a correção – no ensino em conformidade com a concepção de língua, aprendizagem e ensino que se adota. Finalmente, mediante a análise de um exemplo de “correção pública”, estampado em um cartaz na entrada de uma loja de roupas em um *shopping center*, explico as ideologias de língua, em jogo no binário erro-correção, que permeiam o senso comum com o propósito de refletir acerca do binômio erro-correção no ensino de línguas e nas pesquisas de aquisição de segunda língua.

O erro no processo de aquisição de segunda língua

Aprender uma outra língua é um fenômeno tão complexo e multifacetado que hoje, pode-se dizer, há uma multiplicidade de teorias, modelos e princípios na área da aquisição de segunda língua que pretendem descrever ou explicar um ou vários aspectos de como o aprendiz desenvolve seu conhecimento sobre a segunda língua e como a utiliza nas interações sociais. São vários os mecanismos internos (dimensão cognitiva e afetiva) ou externos (dimensão social, cultural e política) que influenciam o processo de aquisição de línguas. Hoje se sabe que a aquisição da segunda língua não é um fenômeno uniforme nem prognosticável, como a princípio se acreditou, nem há uma única maneira pela qual o aprendiz adquire esse conhecimento³.

Inicialmente, as diferentes configurações adotadas por pesquisadores da área, para explicar a aquisição de segunda língua, refletiram (e ainda refletem) dois paradigmas. De um lado, tem-se o estudo do código linguístico para desvendar os processos cognitivos da aquisição ou os universais linguísticos; de outro, tem-se a exploração da natureza social

da linguagem para mostrar que os conhecimentos linguístico e cognitivo estão aliados a funções sociais.

No tocante ao que se sabe sobre o papel do erro na aprendizagem, pode-se dizer que o estudo da natureza da língua do aprendiz de segunda língua nasce sob a égide do erro, isto é, o erro é mostrado como componente inerente ao processo. O olhar dos pesquisadores ao se dirigir para os enunciados falados ou escritos dos aprendizes incidiu sobre o erro. Identificar, descrever e explicar os tipos de erros que os aprendizes faziam foi a tônica das pesquisas iniciais na área. Quer dizer, os estudos de aquisição de segunda língua focalizavam mais o que os aprendizes erravam do que o que eles acertavam. Conforme a teoria psicológica behaviorista norte-americana dominante dos anos cinquenta e sessenta explicava, a aprendizagem ocorria quando os aprendizes tinham a oportunidade de praticar a resposta correta de um dado estímulo. Os alunos aprendiam imitando modelos de formas linguísticas, recebendo reforço positivo quando acertavam e correção quando erravam.

As influências da psicologia behaviorista e do estruturalismo linguístico são notadas na primeira hipótese conjeturada análise contrastiva (LADO, 1957) para explicar a abundância de erros cometidos por aprendizes. Conforme essa teoria, os erros ocorriam por conta das diferenças das estruturas linguísticas da segunda língua e da língua materna. Mediante o estabelecimento de uma relação de causalidade, ao comparar as semelhanças e diferenças existentes entre a estrutura da segunda língua e da língua materna, a linguística contrastiva estipulou que a causa primeira de dificuldade e do erro na aprendizagem da segunda língua decorria do grau de divergência entre as estruturas das duas línguas.

Essa visão, como sabemos, teve consequência desastrosa na sala de aula evidenciada pelo método do audiolinguismo. Nesse método, a língua materna tornou-se a “madrasta” da aprendizagem. As estruturas linguísticas da língua materna que não convergiam com as da segunda língua interferiam e conduziam os aprendizes a cometer erros. Os “maus

hábitos” deveriam ser corrigidos pelo professor. O desenvolvimento da segunda língua consistia, então, num conjunto de “bons hábitos” a ser adquirido e demonstrado pelo aprendiz da língua. Aprender uma segunda língua significava criar novos hábitos sem a interferência daqueles da primeira. Os traços da língua materna seriam/deveriam ser apagados à medida que os aprendizes repetissem as formas corretas da língua-alvo. O professor oferecia o modelo para o aluno mimetizar. Se a repetição da forma linguística pelo aluno não correspondesse ao modelo ditado pelo professor, seguia-se uma série de *drills* (repetições) até que o aluno conseguisse repetir o modelo corretamente.

Nos anos setenta do século passado, no entanto, começa a ocorrer uma virada positiva da visão dos “erros” sob a influência de mudanças que ocorreram na linguística e na psicologia cognitiva. Block (2003), citando Michael Sharwood Smith (1994), salienta dois conceitos-chave predominantes a determinar as pesquisas na área de aquisição de segunda língua do final da década de sessenta ao final da década de setenta: o conceito de ‘interlíngua’ e o conceito de ‘construção criativa’.

A mudança da visão da análise contrastiva para a visão da análise de erros é marcada por vários conceitos centrais⁴ desenvolvidos pelo linguista britânico Pit Corder (1967) e, mais tarde, por Nemser (1971), Selinker (1972) e outros. Um desses conceitos que me interessa relembrar aqui é de que os erros, sistematicamente produzidos por aprendizes, não eram prova de aprendizagem incompleta, mas de que os aprendizes ao desenvolverem a língua possuem alguma forma de competência linguística que é sistemática. Em outras palavras, os aprendizes possuem um sistema linguístico próprio, baseado em parte na língua materna, mas também diferente dela e da segunda língua, chamado por Corder de sistema transitório e cunhado pelo linguista norte-americano Larry Selinker (1972) de ‘interlíngua’.

Na análise de erros, os erros não são creditados à “má” interferência da língua materna, pelo contrário, indicam estágios do desenvolvi-

mento do processo de aprendizagem da segunda língua, salientando o papel criativo da linguagem e o papel ativo do aprendiz. Os erros são resultados de vários processos cognitivos, entre eles, a suprageneralização (alguns elementos da interlíngua são resultantes de generalizações errôneas de aspectos semânticos e gramaticais da segunda língua) e a transferência (alguns itens ou subsistemas da interlíngua do aprendiz podem ser transferidos da língua materna).

Aprendizes lançam mão de estratégias complexas e criativas de aprendizagem. Eles constroem uma série de interlínguas (representações mentais) e revisam essas gramáticas de maneira sistemática na medida em que avançam no *continuum* da interlíngua. Os aprendizes criam regras únicas que não aparecem na língua materna ou na segunda língua. No dizer de Corder, trata-se de uma espécie de “idioleto” na segunda língua, único ao indivíduo em contraste a “dialeto”, compartilhado por muitos. Gradualmente, os aprendizes complexificam essas regras em direção àquelas da segunda língua. Usam também estruturas da língua materna e, gradualmente, as reestruturam quando descobrem que são diferentes da segunda língua.

Na virada da análise de erros, a idéia behaviorista de que a aquisição de linguagem é meramente uma questão de formação de hábitos é desbancada. O erro, então, adquire outro *status*: ele é parte dos sistemas de regras que aprendizes constroem e revisam continuamente, ele é um recurso salutar para a aprendizagem e demonstra que os alunos estão aprendendo. Esse argumento toma como base pesquisas com crianças aprendendo a língua materna em que se observou que erros típicos de crianças não aparecem na fala dos adultos.

Pode-se dizer que o erro concebido como “construção criativa” não carece de correção. O próprio sistema o reestrutura na medida em que a língua se desenvolve. Na sala de aula, professores poderiam ignorar o erro e refrear-se de corrigi-lo ou de fazer os alunos repetirem modelos corretos oferecidos por eles. O desenvolvimento das estruturas linguísticas

passa a ser entendido como apresentando uma ordem natural de aquisição resultante de estratégias universais semelhantes às aquelas observadas na aquisição de língua materna, seguindo seu próprio curso⁵. A noção de “gramática interna” (*inbuilt syllabus*), proposta por Corder (1967), se associa à ideia de que aprendizes não aprendem aquilo que não estão prontos para aprender. Neste sentido, a noção de “construção criativa” mantém a visão de que a aquisição de L1 e a de segunda língua são semelhantes e desenvolvidas pelos mesmos mecanismos inconscientes de aprendizagem, não afetados por intervenção consciente e translinguística.

As pesquisas desenvolvidas à luz da construção criativa e influência mentalista, para examinar a ordem natural do desenvolvimento da aquisição via análise de aquisição de morfemas e estruturas linguísticas como a estrutura interrogativa e negativa, por exemplo, culminaram na teoria desenvolvida por Krashen (1981) com base em cinco hipóteses. Aqui, faço referência a apenas uma: a do insumo compreensível, por ser nuclear à construção do modelo interacionista psicolinguístico, denominado por Block (2003) de insumo-interação-produção (*Input-Interaction-Output*)⁶, no início da década de 1980, vigente até os dias de hoje.

Na teoria do insumo compreensível, Krashen (1981) postulou que a segunda língua é adquirida através da compreensão de insumo linguístico⁷ que contém vocabulário e estruturas novas, um pouco além do nível linguístico atual do aprendiz. Pesquisadores como Long (1983), Swain (1985) e Pica (1993), entre outros, empreenderam, então, uma série de pesquisas quase-experimentais para examinar a forma e a função dos enunciados dirigidos ao aprendiz na interação professor-aluno e aluno-aluno ou em atos comunicativos entre falantes nativos e aprendizes da segunda língua e determinar se haveria aspectos formais e interacionais necessários à aquisição. Concluíram que aprendizes, por meio de modificações interacionais (e não da modificação do insumo linguístico *per se*), fazem ajustes linguísticos que permitem a eles enten-

der o insumo da segunda língua e manipular e modificar a sua própria produção em direção a formas mais precisas⁸.

A introdução da análise da interação e comunicação na agenda dos pesquisadores de segunda língua também respondeu ao apelo de Wagner_Gough e Hatch (1975) de que a conversação era a base para o desenvolvimento da sintaxe sob a influência da teoria sociolinguística da competência comunicativa⁹ proposta por Hymes (1971).

No modelo interacionista, o erro é parte do insumo que quando não compreendido ou aceito pode desencadear uma interrupção na comunicação, levando os interlocutores a negociar sentidos via sequências interativas para reparar a compreensão e retomar o fluxo da conversa. O erro não é empecilho para a aprendizagem, ele é visto como um componente dos enunciados linguísticos que pode ser auto-reparado ou reparado por outros mediante movimentos interativos em que sentido e forma se integram por meio de processos de negociação encetados por interlocutores em busca de mútua compreensão¹⁰.

Todavia, em um artigo anterior, Assis-Peterson já reconhecia que, apesar de aprendizes negociarem o sentido com seus interlocutores na interação, trabalhando dentro de uma relação social proveitosa para os aspectos linguísticos e cognitivos da aprendizagem, o modelo interacionista me parecia limitado por investigar “processos linguísticos e cognitivos sem levar em conta que as ações dos participantes na interação são socialmente construídas e estão imersas em redes culturais de sentido” (ASSIS-PETERSON, 1998, p. 35).

Argumentei na época, embora timidamente, que o modelo psicolinguístico continuava tendo como maior ponto de referência processos cognitivos ao invés de uma noção de língua(gem) constituída por processos históricos, sociais e culturais. De certo modo, ainda perpassava a idéia de que os falantes eram falantes ideais a trocar informações e não pessoas concretas, vivendo em contextos concretos de aprendizagem (dentro e/ou fora da sala de aula), ao modo como postulava Hymes

na sua *Etnografia da Fala*, ao investigar a competência comunicativa de grupos de falantes. Alinhando-me com Erickson (1991), posicionei-me que para entendermos a aquisição da segunda língua,

[...] é importante identificar quais são os propósitos sociais da interação, as relações sociais entre as pessoas envolvidas e as suas ações durante o desenrolar da interação, assim como identificar os recursos linguísticos pelos quais se realizam os objetivos e processos da interação. Todo conhecimento existe primeiramente no plano social e então é adquirido no plano individual. (ERICKSON, 1991, p. 341 apud ASSIS-PETERSON, 1998, p. 36)

Fala, falantes e ouvintes são relações sociais inseparáveis. A aprendizagem não é somente abstração, mas é intrínseca ao contexto sócio-cultural em que os aprendizes participam, pois a língua(gem) é forma de ação ou interação, um processo pelo qual interlocutores em situação face a face criam os próprios eventos em que estão engajados. No dizer de McDermott (1976, p. 33 apud ERICKSON, 1996, p. 284) “as pessoas em si constituem o próprio ambiente para as suas ações”. Nesse sentido, a língua(gem) deixa de ser vista apenas como um código linguístico ou um sistema formal/abstrato de relações entre várias unidades cujo significado pré-existe a qualquer contexto. A língua(gem) é emoldurada e moldada pelo contexto, por construtos culturais, conhecimento mútuo dos membros de uma comunidade de fala, situações e práticas sociais, identidades sociais dos falantes/ouvintes.

Nas teorias de aquisição de segunda língua aqui revistas, a relação de poder a mediar qualquer interação entre pessoas encontra-se silenciada. No paradigma que estuda o código linguístico para desvendar os processos cognitivos da aquisição, o erro é interpretado, por exemplo, ou como decorrente da interferência da língua materna, ou como componente inerente do sistema da interlíngua a ser reestruturado em direção

à segunda língua. No paradigma que explora a natureza social da linguagem para mostrar que o conhecimento linguístico e o cognitivo estão aliados às funções sociais, o erro é visto como insumo não compreendido a ser reparado mediante negociação.

A concepção de que o erro pode arranhar a face ou a imagem pública de uma pessoa na interação com o outro não é aventada¹¹, pois nesses modelos não se concebe que a relação entre uma primeira língua e uma segunda é sempre uma relação de poder e de exposição do *self* ou identidade. Conforme Block (2003, p.81), na interação, “há muito mais em jogo do que simplesmente transferência de informação de uma mente para outra”. Assim, continua ele, “se há negociação de sentido em um nível, na comunicação, há também negociação de identidade num sentido geral e, particularmente, negociação de solidariedade, apoio e face”¹². Tal visão é componente central da Linguística Aplicada Crítica e das pedagogias críticas (CANAGARAJAH, 1999, COX; ASSIS-PETERSON, 1998, 1999, 2001, GARCEZ, 2006, KRAMSCH, 1995, MOITA LOPES, 2006, NORTON; TOOHEY, 2004, PENNYCOOK, 1994, 1998, PHILLIPSON, 1992, RAJAGOPALAN, 1998, 2003, entre outros).

A correção de erros no ensino da segunda língua

Como vimos acima, dependendo da teoria adotada para explicar a aprendizagem, emanam-se implicações para a sala de aula, assim como posturas epistemológicas em relação ao erro e a seu par adjacente: a correção. Desta forma, como deve se comportar o professor perante o erro do aluno? No modelo da análise contrastiva, o professor deve corrigir o erro procedendo à correção explícita imediata ao oferecer o modelo correto. Na análise de erros e construção criativa, o erro pode ser ignorado já que existe uma ordem natural de aquisição que não será afetada por insumo linguístico. No modelo interacionista, espera-se que o aluno empreenda movimentos de auto-reparo em direção à língua-alvo. Das per-

guntas iniciais do final da década de 1970 – O que corrigir? Quando corrigir? Como corrigir? Quem deve corrigir? (HENDRICKSON, 1978) – para demarcar a influência do tratamento corretivo do erro, tem-se hoje uma compreensão mais elaborada do papel da correção de erro em vista de resultados de pesquisas.

De acordo com Freudenberger e Lima (2006, p. 121), em recente artigo que examina a prática corretiva, houve apenas um único momento em que muitos professores deixaram de corrigir o erro em sala de aula. Isso se deveu à tentativa de aproximar o contexto instrucional aos ambientes cotidianos de comunicação com base na teoria de Krashen (1981) que defendia que apenas o insumo compreensível seria suficiente para a aquisição da segunda língua. Acrescentaria também que, simultaneamente, a abordagem comunicativa, buscando enfatizar o sentido e não a forma, era um forte apelo, por estabelecer uma noção mais realista de competência comunicativa em oposição à noção clássica de competência linguística (CHOMSKY, 1965) altamente teórica e idealizada. No entanto, vale lembrar que, segundo Chaudron (1988, p.153), o que ocorria era que mais do que deixar de corrigir, o que os professores faziam era corrigir aleatoriamente: ora eles corrigiam, ora não corrigiam. Além disso, o que corrigiam e o modo de corrigir variavam. O autor argumentou que o principal “erro” que os professores cometiam era pressupor que o que ocorre como correção na sala de aula correspondia automaticamente a uma ação de aprendizagem por parte do aluno.

Entretanto, como sabemos, não demorou muito para que os pesquisadores descobrissem as consequências de uma abordagem comunicativa radical, demonstrando que, embora fluentes, a fluência dos alunos era prejudicada em razão da falta de exatidão linguística. O modelo interacionista que já havia demonstrado que alguns tipos de *feedback* levam o aprendiz a reformular o seu enunciado a princípio incompreensível, levou alguns pesquisadores a investigar o papel do tratamento corretivo integrado ao contexto comunicativo de ensino e aprendizagem.

Surgia o modelo com foco na forma cuja orientação é ensinar pensando no sentido, sem, contudo, deixar de prestar atenção à forma e ao contexto¹³. Dessa maneira foi possível descobrir entre os diferentes tipos de movimentos corretivos que decorriam dos erros, quais os tipos de prática corretiva a auxiliar o desestabilizar das formas linguísticas incorretas ou inadequadas.

No artigo de Freudenberguer e Lima (2006), em que as autoras examinam a prática corretiva de uma professora em sala de aula de uma turma de Letras (Inglês) na perspectiva sociointeracional vygotskyana¹⁴, elas reportam que a estratégia corretiva mais produtiva para desestabilizar o erro do aluno é o uso de *recasts* (*feedback* negativo implícito) por propiciar a auto-correção. Todavia, as autoras alertam, apoiando-se em Nicholas, Lightbown e Spada (2001), que o estágio de desenvolvimento do aprendiz, a área da língua a ser tratada e o item linguístico específico são fatores de influência.

Os estudos focalizando provimento de *feedback* corretivo interacional foram realizados em ambientes experimentais como também no contexto natural da sala de aula, que passa a ser vista como comunidade de prática em que a aprendizagem ocorre durante o desenvolver de atividades comunicativas contextualizadas. Freudenberguer e Lima (2006, p. 125), alinhando-se com Donato (1994), argumentam que, nesse caso, “o principal foco de investigação é observar a co-construção do conhecimento que leva à mudança linguística, uma vez que a mudança é determinada pelo contexto da interação”. As autoras, no entanto, distinguem que professor e aprendizes possuem papéis institucionais que influenciam as regras interacionais de modo diferente da conversa informal. Acrescentam que ao professor, por ser especialista no assunto, cabe estruturar as práticas instrucionais realizadas. Também, cabe ao professor oferecer algum tipo de *feedback* após cada produção do aprendiz conforme a sequência iniciação, resposta e avaliação (IRA).

Na perspectiva sociocultural, corrigir erros seria então na visão de Freudenberger e Lima (2006, p.126) uma “atividade social de participação conjunta e negociações significativas entre professor e alunos”. Apoiando-se em Nassaji e Swain (2000, p. 35-36), as autoras defendem que a eficácia do *feedback* corretivo interacional deve ser observado nos tipos de negociação que se desenvolvem em torno da correção de erros. Argumentam que mesmo quando a professora buscou chamar a atenção dos alunos para a forma linguística de modo explícito, quando o fazia, incorporava os enunciados de contribuição dos alunos na sua própria explicação recontextualizando-os. Ela também forneceu um modelo de língua para os alunos, porém relacionando-o ao conhecimento prévio dos alunos. Em outras palavras, nesse contexto, por meio do diálogo ao fornecer *feedback*, a professora pode abrir um espaço, de co-construção do conhecimento da língua-alvo. As autoras veem um papel promissor para a correção de erros linguísticos, se o professor “incorporar o enunciado do aprendiz no discurso de sala de aula ou ao conhecimento de língua construído anteriormente” (FREUDENBERGUER; LIMA, 2006, p. 126).

Essa visão de tratamento corretivo, embora signifique, por um lado, um avanço na visão de erro na área, por partir da premissa de que o conhecimento é co-construído socialmente e que o *feedback* corretivo fornecido dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP¹⁵) do aprendiz é mais bem sucedido do que o *feedback* aleatório, por outro, poder-se-ia questionar se para os alunos há realmente suspensão das regras sociais em torno do jogo da face quando eles se sentem corrigidos ou recebem/obtem *feedback*, seja explícita ou implicitamente. Muitas vezes, observo que alguns alunos pedem com insistência para o professor corrigir seus erros, não em situações de evento público na sala de aula, mas em suas atividades individuais. No entanto, mesmo nesse caso, percebe-se certo desconforto.

Em um outro artigo (ASSIS-PETERSON, 2005), relato a experiência em torno do meu sotaque na língua inglesa e das dificuldades que as

pessoas têm para aceitar a linguagem que não seja aquela que desejam ouvir (tal qual um professor de língua na sala de aula resistente à língua do aluno por pressupor que ela não se enquadra em um modelo a ser atingido). Argumento que a crença de que existe um inglês ideal expõe um dos mitos no ensino de inglês (por um tempo talvez mais do que o necessário): o apego à correção linguística numa vigília incansável em busca do inglês nativo. Além do português perfeito, devemos falar também o inglês perfeito.

O que estou querendo dizer é que apesar das boas intenções dos modelos interacionistas aqui examinados em busca do ligamento do social com o cognitivo, penso que, se continuarmos a investir no binômio erro-correção, como constituído de componentes intrínsecos e interdependentes da sala de aula, corre-se o risco de não efetuarmos plenamente a adesão ao desejado segundo paradigma, justamente, pela visão utópica do purismo da língua a perpassar ainda a visão do par erro-correção. Na visão purista, a língua se confunde com a norma padrão ou com o modelo ideal do falante nativo e tudo que escapa ao conjunto das prescrições é considerado erro, desvio, formas sem direito à existência. Nessa visão, a noção de competência comunicativa, proposta há décadas por Hymes (1971, 1974), em prol de uma “linguística socialmente constituída”, continuará esquecida por não atribuímos o *status* de “comunidade de fala” à sala de aula. Na esteira de Block (2003, p. 64), significa adotar uma visão de competência comunicativa mais abrangente, ou seja,

[...] mostrar uma preocupação não só com a comunicação referencial a serviço da troca de informação, mas também com a comunicação interacional e interpessoal a serviço da construção social da identidade, afiliação ao grupo, solidariedade, apoio, confiança etc.

Como teóricos sociais asseveram, as subjetividades são incertas, contraditórias e em fluxo, reconstituídas continuamente no discurso no

momento em que pensamos ou falamos. A subjetividade e sua relação com o mundo não pode, portanto, ser ignorada na sala de aula, pois significaria deixar de lado o “mundo da vida” (*lifeworld*) de que nos fala Mishler (1984) nas suas análises, visando às diferenças de padrões interacionais e comunicativos entre médico e paciente ao contrapor o conhecimento de senso comum do paciente ao conhecimento científico do médico.

Além dos olhos/ouvidos exigentes, cercando a pronúncia e o acento, à forma linguística podem se juntar outros olhos/ouvidos desconfiados demarcando a natureza da identidade do indivíduo, desqualificando-o como pessoa. No artigo mencionado acima, relato que o fato de ser professora de inglês levou colegas, principalmente das áreas de literatura e língua materna, a me atribuírem a pecha de ingênua, alienada, apolítica, acrítica, um ser colonizado, agente do imperialismo americano. Tento com isso dizer que o apego à crença de que o erro do outro deve ou pode ser “corrigido”, mesmo que implicitamente no decorrer de ações comunicativas, perigosamente se alia à correção ideológica, sem dúvida, um tipo de correção indesejável que coloca a identidade do falante em risco.

Na seção abaixo, apresento as metamensagens que infiro de um cartaz, ostensivamente exposto em frente de uma loja de roupas de um shopping da cidade de Cuiabá onde moro. Busco explicitar as ideologias de língua em jogo na ação corretiva da proprietária da loja envolvendo o termo *hype* em inglês, o segundo nome da loja, denominada de “Espaço Hype”.

***Hype* ou *Hippie*? Um caso de correção pública**

Assim que tomei conhecimento da existência do cartaz¹⁶, me dirigi à loja para observá-lo. Munida de uma câmera, fotografei-o e procurei falar com a proprietária para saber as razões que a levaram a escolher o nome da loja “Espaço Hype”¹⁷ e a colocar o cartaz em frente a sua loja.

Todavia, mesmo após várias tentativas, não tive sucesso em falar com ela para ter o seu ponto de vista, o que, certamente, seria relevante para a análise, sem, no entanto, inviabilizá-la.



O cartaz era um pôster com molduras de madeira pintadas de branco, talvez medindo mais de um metro de comprimento por meio metro de largura. No fundo verde limão, letras escritas em maiúsculas salientavam-se em cor preta e branca. Na cor preta, lia-se a pergunta: “Você sabia que *hype* não é *hippie*?” Em cor branca mais abaixo, seguia-se a explicação: “*Hype* é um item, pessoa ou marca de sucesso!!!” Após novo espaço, seguia-se em letras brancas: “A pronúncia correta de *hype* é RAIPE !!!”, termo este escrito em letras pretas e grandes. Na sequência, em letra menor lia-se: “Ser *hype* é ser antenada, descolada, autêntica”. Esse último enunciado, com os adjetivos no feminino, indicava que a proprietária se dirigia às mulheres, suas possíveis clientes, já que a loja vendia roupa feminina.

O cartaz de aparência durável estava colocado estrategicamente do lado de fora da loja, talvez pensado para lá permanecer por um longo tempo. Por meio dele, a proprietária corrige incisivamente suas possíveis clientes. Esse evento comunicativo de correção pública traz à tona meca-

nismos engendrados para sustentar uma concepção de língua(gem) e cultura ancorada no essencialismo em que a alteridade linguística é posicionada em situação subalterna e autoritariamente rechaçada.

A linguagem do cartaz rememora a nossa vivência de alunos quando aprendemos na carne que devemos perseguir a pronúncia nativa. Ora, ensina a proprietária, rememorando o *ethos*¹⁸ professoral residual há muito incorporado, que a pronúncia padrão do termo *hype* se pronuncia [χajpi] e não [χipi]. Recorre ao sistema de escrita português para esclarecer, melhor dizendo, para bradar em tom maior, que a pronúncia correta do termo inglês *hype* é [χajpi]. Esclarece, também, o sentido de *hype* em oposição a *hippie*, sem, no entanto definir o que seja *hippie*¹⁹. O termo *hype* é também definido como um item, uma pessoa ou marca de sucesso, além de significar uma mulher “antenada, descolada, autêntica”.²⁰

Certamente, entender o sentido de *hype* e pronunciar o termo corretamente é muito importante para a marca da proprietária que quer que o seu estabelecimento seja reconhecido como uma loja que vende produtos que estão na moda, produtos associados com sucesso, *status* social, nada semelhante à imagem que se faz da cultura *hippie*. Ser *hype* (ou comprar no Espaço *Hype*) é estar sintonizada com o que há de melhor não só em termos de produto de qualidade, mas da própria imagem da cliente. Quem não é *hype*, não está na moda, não é autêntica, não é pessoa de sucesso, não é “chique”. É caipira, é brega e ... não pode falar [χipi], isto é, não pode imprimir na palavra inglesa, índice de modernidade, o modo da pronúncia em português, índice do indivíduo provinciano. Essa cliente está, por conseguinte, alijada do Espaço *Hype*. Curiosamente, ou contraditoriamente, vale lembrar que o nome da loja, escolhido pela proprietária, é uma mistura de dois signos linguísticos, um em português e outro em inglês. O nome (da loja da proprietária) pode ser mestiço, mas a pronúncia (da cliente) não.

O fato de grafar o termo “*hippie*” na forma em inglês e não como “*ripe*” sugere também que a proprietária pode ter interpretado que os

clientes, ao pronunciarem “hype” como [χipi], associam-no e, conseqüentemente, a sua loja, com o grupo *hippie* dos anos sessenta, cujo estilo de vida nem sempre era ou é bem-vindo. Os *hippies*, que faziam parte de um movimento contracultura (os valores tradicionais do *establishment*), eram considerados pelas pessoas do *establishment* como “anti-higiênicos”, seja pelos longos cabelos e barba, seja pelas atitudes iconoclastas.

Dessa forma, o que está em jogo ao se corrigir um erro não é apenas a correção linguística, corrige-se também a imagem do outro, coloca-se em jogo a negociação de identidade. Se nos guiarmos pelo construto da polidez de Brown e Levinson (1987) e a noção de face de Goffman (1964), a correção estampada neste cartaz carece de polidez em termos de sensibilidade em relação à face da cliente, à sua autoestima e privacidade. O ato de correção da proprietária, ao se dirigir à cliente como alguém que fala “com sotaque” a diminui como pessoa (e possível compradora). O objetivo de chamar clientes para a loja pode ter assim um efeito bumerangue, pois uma cliente mais atenta poderá se sentir atingida na sua identidade de cuiabana e brasileira falante de português. Pode entender que não é bem-vinda à loja. Esse ato ostensivo de correção, ao invés de construir laços de convergência e propiciar aproximação, produz distanciamento social, reforçando, se não uma hierarquização sócio-econômica, ao menos uma hierarquização quanto ao grau de conhecimento da língua inglesa.

Se o encontro com uma outra língua é problemático e acende reações contraditórias de repulsa ou atração decorrentes de subjetividades diversificadas, práticas sociais imperfeitas, relações sociais desiguais e controversas, como continuar a desejar a idéia de língua como código estável, regulamentado, impessoalizado, ou seja uma pronúncia em inglês que mimetize o *native self*?

Para abolir essa figura mítica do falante nativo, puro, original, que paira sobre o par erro-correção, precisamos realizar a virada socialmente constituída da língua. O apego à correção do erro e o conseqüente apego

à correção do outro nos impede de abraçar a multiplicidade, a competência comunicativa e discursiva em estado de fluxo, ultrapassando a fixação no nível linguístico e abrindo espaço para a inteligibilidade e a troca de significados. É no plano da significação que o professor se desvencilha de ações corretivas e permite ao aluno deslanchar e se apropriar da língua que aprende de modo antropofágico, tornando-a sua, transformando-a, ampliando seu repertório linguístico e discursivo. O melhor da energia das aulas de segunda língua deve ser empregado na compreensão responsiva do discurso do outro que envolve o encorajamento para o aprendiz recontar com suas próprias palavras o que ouve/lê, ao invés de ser empregado para a memorização e esterilização da pronúncia.

O “erro”, nessa perspectiva, não é interpretado como erro a ser corrigido, através de incansáveis exercícios de repetição. O erro também não é interpretado como insumo não-compreendido a ser reparado, ou como uma inadequação tolerável, compreensível. O erro é, antes de tudo, uma marca de identidade. O erro, então, poderá ser acolhido como um sinal de que o aluno está aprendendo, está dialogando com o repertório disponível na sua língua materna e não ser rechaçado como uma “doença contagiosa”. Nessa visão, os textos que os alunos falam e escrevem não devem ser considerados apenas como exemplos de instâncias de enunciação fonológica, gramatical ou lexical, mas como enunciados situados social e culturalmente, contribuindo para a construção de subjetividades. Acolher o erro é aceitar dialogar com a alteridade. O paradigma “socialmente constituído”, proposto por Hymes (1971, 1974), nos incita a acreditar que o aprendiz ativo, ele mesmo, imerso nas esferas sociais de comunicação, dentro e fora da sala de aula, descobrirá os momentos em que precisa monitorar seu estilo.

Vale lembrar, que o *ethos* “corretor”, presente no senso comum e exposto no cartaz analisado, não é manifestação de expressões individualizadas, mas uma reencenação de um ideário hegemônico cimentado em um sistema de preconceitos que perpassa as formas de pensamento

cotidiano de cada indivíduo de forma insidiosa e subliminar. A meu ver, dois fatos contribuem para a invisibilidade dessa dimensão ideológica a caracterizar o ensino de línguas nas escolas regulares, nos cursos de idiomas e mesmo nas universidades: a estrutura IRA (iniciação-resposta-avaliação) e a propaganda das escolas de idiomas insistindo na imagem do inglês nativo²¹.

Nada incorpora melhor a ideologia purista, subjacente ao par erro-correção, do que a estrutura IRA ainda prevalente nas aulas de língua estrangeira. Na estrutura IRA, o professor detém o turno e o tópico nas interações mediante o uso de perguntas²² em busca de respostas pré-especificadas. Nesse sistema, chamado de “diálogo pedagógico” por Skidmore (2000), a mola mestra é o discurso autoritário ou monológico, que nos dizeres de Bakhtin (1981), identifica a tendência de retratar a posição do falante como a “última palavra”. Provavelmente, a proprietária da loja cansada de ouvir as pessoas pronunciar [χipi], talvez temerosa de realizar uma correção face a face, expôs sua “palavra final”, de modo inequívoco e categórico para quem ousasse confundir “hype” com “hippie”.

Conforme Skidmore (2000), baseando-se nas noções de dialogismo e heteroglossia de Bakhtin, somente uma “pedagogia dialógica” acomodaria a diversidade e a heterogeneidade (e por extensão, o erro). Uma pedagogia dialogicamente organizada pressupõe o uso de perguntas autênticas, genuínas, que suscitam respostas abertas e imprevisíveis. Permite também a incorporação de enunciados prévios em enunciados subsequentes, alto nível de avaliação, isto é, grau de expansão em que os professores encorajam a tomar a palavra e a modificar o tópico. É um diálogo efetivo entre professor e aluno.

A estrutura IRA é a quintessência da ideia, propagada nos cursos de idiomas e na mídia, de que a língua é um sistema de conhecimento pré-empacotado a ser adquirido (comprado) e de que o melhor produto é o importado, o original, o autêntico, o perfeito, o modelo do outro. Essa

aliança tem sido incondicional ao longo dos anos na seara da língua estrangeira e mais resistente do que na seara da língua materna, onde a polêmica entre o discurso purista e o discurso do relativismo linguístico-cultural é mais calorosa. É relutante em se lançar rumo ao incerto, em se reconhecer a primazia do debate e a impossibilidade de qualquer palavra ser “final”.

Na crítica de Block (2003) ao modelo interacionista de aquisição de segunda língua, é preciso retomar de maneira contundente, radical as proposições de Hymes (1971, 1974) acerca do componente sociocultural da linguagem, num sentido realístico e constitutivo. Com Goffman (2002), ousaríamos dizer que a situação social não pode continuar a ser negligenciada dentro ou fora da sala de aula, sob pena de continuarmos a alimentar atitudes preconceituosas. Conhecimentos advindos de outras tradições de pesquisa como a Sociolinguística, Etnografia da Fala, Sociolinguística Interacional, Análise da Conversa, Microetnografia, Psicologia Social, Análise do Discurso e concepções de linguagem de base hymesianas, vygotskyanas e bakhtinianas são alternativas a serem trilhadas por nós, pesquisadores da Linguística Aplicada, em busca de uma pedagogia solidária e democrática. Temos um longo e instigante caminho pela frente.

Notas

¹ No decorrer do texto, os termos ‘aquisição’, ‘adquirir’, ‘aprendizagem’ e ‘aprender’ são usados de maneira permutável, ou seja, referem-se a processos de conhecimento conscientes ou não.

² Segunda língua é entendida aqui de maneira abrangente como a língua que é aprendida subsequentemente à língua materna seja no país de origem ou não.

³ Para um breve percurso histórico das fundações teóricas e das expansões das pesquisas da área de aquisição de segunda língua veja Sharwood Smith (1994), Pica (2003) e Block (2003), entre outros.

⁴ Para uma discussão dos conceitos-chave de Pit Corder e contribuição para a agenda programática da área de aquisição de segunda língua veja discussão de Sharwood Smith (1994) e Block (2003).

⁵ Deve-se salientar que, durante a era liderada por Corder, pesquisadores examinavam as formas linguísticas de aprendizes para descobrir como as pessoas aprendem línguas. Eles não estavam procurando nenhuma justificativa para uma teoria da linguística ou da psicologia, mas criando uma agenda para a pesquisa da área de aquisição de segunda língua ou da Linguística Aplicada (BLOCK, 2003, p. 18).

⁶ Veja críticas tecidas a esse modelo por Block (2003) e Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), pesquisadores que advogam uma visão social de comunicação e interação mais afinada com as áreas da Sociolinguística, Etnografia da Fala e Análise da Conversa do que com a área da Psicolinguística.

⁷ Insumo, de modo geral, no campo de aquisição de segunda língua, é entendido como dados linguísticos dirigidos ao aprendiz e, mais recentemente, como o resultado da negociação de sentido entre falante e ouvinte durante a interação.

⁸ Para uma descrição detalhada do papel da comunicação e da negociação nos processos cognitivos, linguísticos e sociais da aprendizagem de segunda língua do modelo interacionista e compreensão abrangente das pesquisas da área de aquisição de segunda língua vejam Pica (1993, 2003), Gass (1997) e Doughty e Long (2005).

⁹ Para Hymes (1971), adquirir uma língua não é apenas adquirir uma competência linguística gramatical ou ter habilidade para formar sentenças corretas, mas também adquirir uma competência comunicativa, isto é, conhecer regras socioculturais do falar ou saber quando e onde usar essas sentenças e para quem. (Como se sabe, a noção de competência comunicativa é uma reação aos conceitos de Chomsky (1965) de competência e desempenho).

¹⁰ Em Assis-Peterson e Oliveira (2004), as autoras, com base no modelo interacionista, mostram o papel significativo da negociação de sentido quando aprendizes interagem em par por meio de determinadas tarefas comunicativas, permitindo-lhes trabalhar a língua, formular hipóteses e testá-las integrando forma e sentido.

¹¹ Para uma discussão abrangente e crítica do modelo psicolinguístico insumo-interação-produção da área de aquisição de segunda língua

em contraste com um modelo socialmente informado de base sociolinguística veja Block (2003). Block argumenta que apesar de as concepções de aquisição, língua(gem) e segunda língua serem concebidas com base em diferentes paradigmas de conhecimento, o modelo insumo-interação-produção poderia ser expandido se incorporasse essas noções com base em uma abordagem socialmente informada pela área da sociolinguística e da análise da conversa.

¹² Para uma visão do debate instalado entre a posição de pesquisadores da área de aquisição de segunda língua que seguem o modelo interacionista e a posição socialmente informada professada por analistas da conversa veja Firth e Wagner (1997, 1998); Long (1997, 1998) e Gass (1998) e Block (2003).

¹³ Para uma compreensão abrangente dos resultados de pesquisas nessa área veja Lyster e Ranta (1997) e Doughty e Williams (1998).

¹⁴ A visão sociointeracional vygotskyana tem sido a base das pesquisas de Lantolf com vários outros pesquisadores (cf. LANTOLF; APPEL, 1994, LANTOLF, 2000, LANTOLF; PAVLENKO, 2001) no estudo de aprendizagem de segunda língua. Nessa perspectiva, processos mentais são tanto sociais quanto individuais, tanto internos quanto externos. Essa perspectiva e as análises provenientes da análise da conversa são, sem dúvida, promissoras no sentido de desemaranhar nuanças entre atos de *feedback* implícito e produção de atos de auto-reparo e entre pedidos de ajuda (*appeal for assistance*) e auto-reparo na constituição de subjetividades.

¹⁵ A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em inglês *zone of proximal development*, é definida por Vygotsky (1978, p. 86) como “a diferença entre o nível de desenvolvimento da criança tal qual determinado pela resolução de um problema independente e o nível mais alto de desenvolvimento potencial tal qual determinado por meio de resolução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (tradução da autora).

¹⁶ Agradeço a Elisa Pagliarini Cox, filha de Maria Inês Pagliarini Cox, linguista e parceira de trabalho, que em uma de suas idas descontraídas ao *shopping*, vislumbrou, com surpresa, indignação e riso, um cartaz que poderia ser de interesse para “cientistas de linguagem” e “professores de inglês”, e resolveu compartilhar com a mãe e comigo a descoberta.

¹⁷ No momento, desenvolvo uma pesquisa acerca de estrangeirismos, conversando com proprietários de lojas acerca dos nomes escolhidos para suas empresas quando esses contêm palavras em língua inglesa.

¹⁸ *Ethos* designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 220).

¹⁹ De modo geral, o termo *hippie* do inglês se refere ao jovem dos anos sessenta do século passado, que rejeitava os valores de uma sociedade do “ter” associada com o *establishment*. Adeptos da vida nômade, eram contra os valores tradicionais da classe média norte-americana, contra o nacionalismo e a guerra do Vietnã.

²⁰ O termo *hype* em inglês refere-se a um assunto, pessoa ou produto que recebe atenção exagerada ou muita publicidade da mídia, promoção em excesso. A copa do mundo é um bom exemplo, assim como eventos de moda.

²¹ Em um artigo, Cox e Assis-Peterson (1998) analisaram uma propaganda de uma escola de idiomas que estampava o enunciado “Aprenda inglês com quem ensinou o mundo a falar”, acompanhado sugestivamente da imagem do globo recoberto pela bandeira inglesa deixando a descoberto a América Latina, para persuadir, via *outdoor*, os transeuntes de uma grande cidade a comprar um curso de inglês e não outro. As autoras argumentam que o preenchimento do vazio no enunciado com o termo elíptico inglês (Aprenda inglês com quem ensinou o mundo a falar inglês) traz à tona metagens acintosamente colonialistas.

²² Geralmente chamadas de perguntas referenciais, didáticas, retóricas.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. A aprendizagem de segunda língua: alguns pontos de vista. *Espaço*, Rio de Janeiro, n. 9, p.30-37, 1998. Informativo técnico científico do INES.

_____. Sotaque: apagar ou mostrar? In: MOZZILO, Isabella et al. (Org.). *O plurilingüismo no contexto educacional*. In: FÓRUM INTER-

NACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 3., Pelotas. [Anais...] Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2005. p.179-191.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; OLIVEIRA, Ana Larissa A. M. Tarefas comunicativas: um contexto favorável à aprendizagem de gramática e vocabulário na sala de aula de L2? In: DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana (Org.). *A gramática e o vocabulário no ensino de Inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004. p.145-164.

BAKHTIN, Mikhail. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, M. (Ed.). *The dialogical imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas, 1981.

BLOCK, David. *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University, 2003.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University, 1987.

CANAGARAJAH, Suresh. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Hong Kong: Oxford University, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Patrick. *Dicionário de análise do discurso*. Campinas: Contexto, 2004.

CHAUDRON, Craig. *Second language classrooms : research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University, 1988.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT, 1965.

CORDER, Pit S. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, n. 5, p.161-169, 1967.

COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Critical Pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p.433-452, 1999.

_____. Leituras de uma propaganda da escola: cultura Inglesa: efeitos de sentido. *Acta Scientiarum*, v. 20, n.1, p.17-25, 1998.

_____. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001.

DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. (Ed.). *The handbook of second language acquisition*. UK: Blackwell Publishing, 2005.

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University, 1998.

ERICKSON, Frederick. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, Barbara F. (Ed.) *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, Mass: D. C. Heath & Company, 1991. p.338-353.

_____. Ethnographic Microanalysis. In: MACKEY, Sandra L.; HORNBERGER, Nancy H. (Ed.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University, 1996, p. 283-306.

FIRTH, Alan; WAGNER, Johannes. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p.286-300, 1997.

_____. SLA property: no trespassing! *Modern Language Journal*, v. 82, n. 1, p.91-94, 1998.

FREUDENBERGUER, Francieli; LIMA, Marília dos Santos. A correção dos erros como co-construção de conhecimento na aula de línguas estrangeira. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, v. 45, n. 1, p.119-134, jan./jun, 2006.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, v. 4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.

GASS, Susan. Apples and oranges: or why apples are not oranges and don't need to be. A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, v. 82, n. 1, p.83-90, 1998.

_____. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

_____. A situação negligenciada. In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Branca T. (Org.). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p.11-15.

HENDRICKSON, James M. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, n. 62, p.387-398, 1978.

HYMES, Dell. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1974.

_____. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1971.

KRAMSCH, Claire. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, v. 8, n. 2, p.83-92, 1995. Disponível em: <<http://www.spz.tudarmstadt.de/projektejournal/jg012/bietrag/kramsch2.htm>>. Acesso em: 15 set. 2003.

KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LADO, Robert . *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, 1957.

LANTOLF, James (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University, 2000.

_____.; APPEL, Gabrielle (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. Noorwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LANTOLF, James; PAVLENKO, Aneta. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In: BREEN, Michael (Ed.). *Learner contribution to language learning*. London: Longman, 2001. p.172-82.

LONG, Michael H. Native-speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p.126-141, 1983.

LONG, Michael H. Construct validity in Sla research: a response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p.318-323, 1997.

LONG, Michael H. SLA: breaking the siege. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, v. 17, n. 1, p.79-129, 1998.

LOPES, Luiz Paulo Moita (Org.). *Por uma lingüística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p.37-66, 1997.

McDERMOTT, R. P. *Kids made sense: an ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first grade classroom*. 1976. Doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA

MISHLER, E. *The discourse of medicine: dialectics of medical interviews*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Company, 1984.

NASSAJI, H. and SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random vs negotiated help on the learning of English articles. *Studies in Second Language Acquisition*, v.19, p.37-66, 2000.

NEMSER, William. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, n. 9, p.115-123, 1971.

NICHOLAS, J.; LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, v. 51, n. 4, p.719-758, 2001.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kellen (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University, 2004.

PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of English as an international language*. London; New York: Longman, 1994.

_____. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.), *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.23-49.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University, 1992.

PICA, Teresa. Communication with second language learners: what does it reveal about the social and linguistic processes of second language learning? In: ALATIS, J. (Ed.) *Language communication and social meaning*. Washington, DC: Georgetown University, 1993. p.435-464.

PICA, Teresa. Second language acquisition research and applied linguistics. *Working Papers in Educational Linguistics*, Philadelphia, v.18, n. 2, p.1-26, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavilill. O conceito de identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI,

Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercados de Letras: FAPESP: Faep: Unicamp, 1998, p. 21-45.

_____. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, n. 110, p. 209-231, 1972.

SHARWOOD SMITH, Michael. *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman, 1994.

SKIDMORE, David. From Pedagogical Dialogue to Dialogical Pedagogy. *Language and Education*, v.14, n. 4, p. 283-296, 2000.

SWAIN, Merrill. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, Susan; MADDEN, C. (Ed.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-256.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University, 1978.

WAGNER-GOUGH, Judy; HATCH, Evelyn. The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, v. 25, n. 3, p. 297-308, 1975.

Parte 2.....

A Língua Portuguesa: expansões, motivações e celebrações

Enilde Faulstich

A Dinâmica

do plurilinguismo na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)

Princípios de supranacionalidade

O idioma, no papel de entidade supranacional, congrega todas as variedades da língua. Nesse papel, o idioma é uma entidade abstrata superior, sustentado por um Estado político, segundo um processo cíclico, quer dizer, os idiomas existem, um Estado sustenta sua presença e a comunidade fortalece uma deriva do idioma por meio da concretização de uma língua. Em um mesmo território, podem conviver *unidade* – representada pelo idioma oficial, e *diversidade* – representada pela língua vernácula, pelas línguas nacionais, pelas oficiais, pelas autóctones e pelas alóctones.

Assim, no encaixe desse movimento que vai do mais abstrato para o menos abstrato, o idioma e a Nação se situam no topo da escala, a língua e o Estado no nível intermediário, e a **língua** descrita como **portuguesa** está no nível mais abaixo, no da concretização, por ser a expressão política da comunidade territorial, como se pode ver no quadro seguinte:

Nível	Objeto	Poder linguístico	Critério	Representação
+ abstrato	Idioma	Nação	Supranacional	CPLP = lugar de unidade
	Língua	Estado A ou B, C, D etc.	Superfuncional	País = lugar de diversidade (variedade, variação)
- abstrato	Língua X ou Y ou Z	Comunidade territorial	Funcional	Território = lugar do movimento (variedade, variação)

Em decorrência disso, as leis que oficializam as línguas têm caráter internacional, no sentido de que elevam uma entidade social abstrata ao topo do Estado.

As questões relativas à oficialização podem ser interpretadas sob um ponto de vista interno e outro externo. Do ponto de vista interno, o país estabelece, por meio de leis constitucionais, política(s) para o(s)

idioma(s): decreta a oficialização da(s) língua(s), regulamenta as línguas de ensino e de aprendizagem, estabelece diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras etc.

Do ponto de vista externo, as políticas movimentam a língua oficial de maior repercussão no espaço da diversidade. No caso da Língua Portuguesa, oficial em oito países, o reconhecimento de uma unidade subjacente excitou valores patrióticos e disso resultaram esforços para que Portugal, Brasil e a África de Língua Oficial Portuguesa se servissem do idioma para formar uma sociedade comum que reunisse os diferentes continentes. Vale ressaltar que o oitavo país, membro da CPLP, o Timor Leste somente entrou para a Comunidade mais tarde, depois de assegurada a criação do Estado. Com a intenção de formar um bloco político, surge, em 1996, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), cuja declaração constitutiva foi assinada pelos presidentes dos sete países lusófonos. E a CPLP, um foro multilateral, terá de administrar, entre outros, os conceitos complexos de políticas distintas, tais como, política de idioma, política de língua, políticas linguísticas e políticas de ação educacional para a preservação das línguas locais e para a difusão da língua portuguesa.

Políticas linguísticas condizentes com políticas de ação educacional, estruturadas à luz das necessidades do Estado, garantem a comunicação nacional e transnacional eficiente, ao mesmo tempo em que promovem a língua em causa. E, no bojo dessa promoção, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe assinaram, em 17 de julho de 1996, a declaração constitutiva que institucionalizou a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Vale lembrar que, em julho de 2006, a CPLP completou dez anos de criação. No Artigo 3º dos Estatutos da CPLP estão claramente expostos os objetivos:

1. integração político-diplomática entre os seus Membros em matéria de relações internacionais, nomeadamente para o reforço de sua

presença [da CPLP] nos fóruns internacionais;

2. cooperação, particularmente nos domínios econômico, social, cultural, jurídico e técnico-científico;

3. materialização de projetos de promoção e difusão da Língua Portuguesa¹.

A criação da Comunidade foi objeto de numerosas reuniões no Brasil, em Portugal e na África. O principal entusiasta e coordenador do projeto, à época embaixador do Brasil em Portugal, José Aparecido de Oliveira, pontificou a importância da formação da CPLP em relação à formação da Comunidade Européia, ao afirmar que “os países se organizam em blocos por definição geográfica ou interesses econômicos. Por que não criar um bloco por afinidades sócio-culturais?”² E complementa: «A idéia é consolidar uma cooperação cultural e assegurar a presença política»³.

A institucionalização da CPLP provocou uma tomada de consciência do fator linguístico e induziu Brasil e Portugal a exigirem junto à ONU e à UNESCO que o português se tornasse uma das línguas de trabalho daquele Organismo internacional. Mas, foi somente em 26 outubro de 1999, e por iniciativa do Governo de Cabo Verde, que a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa logrou *status* de observador na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU). A CPLP passou, assim, a igualar-se a outras organizações criadas com base na língua, como a *Commonwealth* e a comunidade francófona. A vantagem dessa nova posição é que a CPLP, com apenas 4 anos de existência, à época, passou a beneficiar-se com as experiências dos outros e a aumentar a capacidade de articulação política dos países de língua portuguesa no plano internacional.

Pela natureza da Comunidade, não cabem à CPLP políticas linguísticas individualistas, mas políticas coletivas, a fim de evitarem-se as distorções no relacionamento entre os Povos de língua portuguesa. Uma dessas distorções diz respeito ao mau uso da expressão lusofonia.

Lusofonia é uma abstração cujo conceito se espalha pelo universo diversificado das nações que falam a língua portuguesa. Por ser uma

abstração, requer que se estabeleçam parâmetros de incidência linguística para que se compreenda até onde, no plano concreto, falar português identifica pertencer a uma comunidade lusófona.

Dois pontos de vista dinamizam os conceitos de lusofonia. Um que desliza para a história das descobertas e que, por isso, localiza todos os portos tocados pelos portugueses, nos quais a língua foi disseminada, como espaço de lusofonia. Nestes, os sujeitos são identitários de uma cultura ibérica, que, em maior ou menor grau, formou a cidadania do Estado-nação. Neste caso, a lusofonia é mais um sentimento do que um fato. O outro ponto de vista considera que os movimentos da língua no tempo, no espaço e nas sociedades desenham as relações de fala e de poder lingüístico do português no mundo. Trata-se mais de identidade do que de sentimento.

O conceito de lusofonia, contido no significado de CPLP, não relaciona necessariamente os falantes do português ao mundo luso. Somos um conjunto de países de língua portuguesa com acentuada diversidade de normas e de usos. Por conseguinte, um conjunto de países que tem o português como língua oficial, materna ou adotada, é uma Comunidade de Países de Língua Portuguesa.

Para o historiador Michel Cahen,

[...] a lusofonia nunca poderá ser dilatação da lusitanidade. Na lusofonia, a língua portuguesa pode ser a língua materna, identitária. Mas pode ser também uma língua segunda, de uso freqüente. E há ainda enormes áreas em que o Português é uma língua completamente estrangeira – como no interior de Moçambique.⁴

A fala plurilíngue

Reunidos sob a forma de grupo de trabalho (GT), na Universidade de Brasília em fevereiro de 2001, professores, educadores e pesquisa-

dores dos países de Língua Portuguesa expuseram experiências decorrentes do uso das línguas nos respectivos espaços geográficos. O que se pretendeu foi discutir, em um primeiro estágio, de que maneira instituições de ensino de língua portuguesa nos Estados membros da CPLP podem unir esforços para, por meio de materiais e atividades adequados para cada situação de ensino e de aprendizagem do português, fortalecer, no ambiente de diversidade, o uso da língua portuguesa. Mas esse foco de discussão se ampliou, e os fatos narrados tornaram-se dados de identificação e de diferenciação.

Os resultados⁵ ilustram como a diversidade se preserva na unidade, nos oito países, e, por outro lado, como a unidade se diversifica nos contextos socioculturais e territoriais distintos. Ficaram retratados os sentimentos e o modo de ser de cada povo que vive em sociedades diferentes e se comunica por meio da mesma língua. Assim, em Cabo Verde, o português é língua escrita em qualquer situação, mas, na linguagem oral, não é empregado, na generalidade. Esse fato pode ser constatado no dizer de Dulce Almada Duarte (1998)⁶ quando questiona:

Pergunte-se [...] aos jovens quadros cabo-verdianos, mesmo os formados na antiga metrópole – médicos, engenheiros, professores, advogados, sociólogos, economistas – qual a língua que utilizam nos convívios. Pergunte-se, igualmente, qual a língua de que se servem os deputados da Nação nas curtas pausas de cada sessão legislativa. Pergunte-se, ainda, qual a língua de comunicação entre os quadros superiores de qualquer Ministério cabo-verdiano. Isso quer dizer que, por mais que exista em Cabo Verde um bilinguismo elitista, o crioulo é uma presença constante nas relações informais, mesmo daqueles que dominam o português.

Ora, ensinar o português em Cabo Verde é lutar contra a interferência⁷. O estudante adquire, no dia-a-dia, fonética, morfologia e sintaxe do crioulo que são estruturas diferentes daquelas que se encontram

na gramática do português, porém, há, naturalmente, interferência de uma língua na outra. No processo de aquisição do vocabulário, o falante não parte do zero, porque há zonas comuns entre as duas línguas e a lacuna de uma é preenchida com a outra. Há um crioulo fundo, que fica mais longe do português e um crioulo mais leve, que é mais próximo do português e o mais usado, mas há também variantes de crioulo entre as ilhas, que não chegam a constituir dialetos. Nessas circunstâncias, a escola passa a ser um momento isolado, pois,

[...] apesar de o português continuar a ser para muitos a única língua de prestígio, esses são unânimes em reconhecer que só a língua materna lhes permite exprimir a sua autenticidade cultural.²² (DUARTE, 1998, p. 24)

Em Cabo Verde, o português faz parte da história, pois está presente desde a primeira hora do descobrimento. Conforme Veiga (2002, p. 6):

O CcV⁸ (Crioulo caboverdiano) nasceu de um parto difícil, cresceu no sofrimento e na resistência constante, consolidou-se e consolida-se ainda no meio de uma luta desigual cuja vitória começou a ser hoje uma certeza.

No contexto da sua formação encontramos, pois, o sistema de exploração escravocrata e de dominação colonial, o encontro e o confronto de mundos e de universos diferentes, a força da resistência e a determinação de todo povo na defesa da sua própria dignidade.

E, mais adiante, informa:

Entre os séculos XV e XVIII foi o período de formação e de autonomização. Durante esse tempo, o CcV teve sobressaltos normais, próprios da formação de uma língua num contexto pluri-étnico, pluri-linguístico e com a premência de comunicação, isto é, a necessidade vital de relacionamento entre os actores sociais. (VEIGA, 2002, p. 13).

Continua a narrar o fato histórico e revela que:

A notícia mais abonatória que no referido período conseguiu registrar é a do Anônimo de 1784⁹ que diz: “Até os mesmos brancos são poucos civilizados, de sorte que são bem raros os que sabem falar a língua portuguesa com perfeição, e só vão seguindo o estilo de falar da terra, que é uma corruptela tão rústica que se não pode escrever.

Durante séculos o Ccv não foi reconhecido como língua. Mesmo após a Independência Nacional de Cabo Verde, o discurso de cunho colonial afirmava que o Ccv não podia ser ensinado porque esse ensino representava uma ameaça à aprendizagem do português. Porém a revisão constitucional de 1999 instituiu a necessidade de serem criadas as condições para que “o Ccv venha a ser a língua co-oficial, em paridade com o português [...] e não tardará o dia em que o Ccv será oficializado, o dia em que será alargado o seu ensinamento e o seu uso nos mass-média, na literatura e na administração do País.” (VEIGA, 2002, p. 172)

Fatos linguísticos curiosos podem ser relacionados. Na gramática do caboverdiano, o artigo não existe como classe gramatical: *kasa di Ntóni* (St.)¹⁰ e *kasa de Ntone* (Sv.) que correspondem ao português (Port.) *a casa de Antônio* (Veiga, 2002:67). Quando se manifesta, confunde-se com o adjetivo demonstrativo, pela expressão *kel: kel ómi ki N odja* (St.), *kel ome ke N oiá* (Sv.) equivalentes ao Port. *o* ou *aquele homem que vi* (VEIGA, 2002, p. 67).

A Guiné-Bissau teve sua independência reconhecida por Portugal em 1976. Antes da independência, porém, o PGC já havia determinado que a língua oficial seria o português, mesmo com a consciência de que 13 ou 14 línguas eram faladas no território¹¹ e normalmente usadas pelas diversas etnias. As principais etnias são balantas, fulas, futa-fulas, manjacos, mandingas, papéis, beafadas, brames (mancanhas), bijagós, felupes, baiotes, nelus, pajadincas e sossos (ramos dos mandingas). Cada

etnia tem suas características próprias e vive conforme seus usos e costumes; em uma mesma etnia, podem-se encontrar variantes linguísticas¹². As variedades de crioulo mais difundido são Balanta (Norte), Fula (Leste), Mandinga (Leste, Norte).

Enquanto a língua de comunicação interna é o crioulo, a de comunicação externa e de ensino é o português; porém, na administração, as línguas usadas são o português e o crioulo. Informa Moura (2005) que a realidade do país mostra um quadro de dificuldades dos alunos e professores em relação ao Português, pois a língua falada normalmente é o crioulo. Os professores ministram aulas em português, mas imediatamente após as aulas, nos intervalos e no quotidiano falam o crioulo. Faz parte da preocupação dos políticos guineenses a salvaguarda da língua portuguesa, como meio de contato, sem que seja perdida a identidade de cidadão guineense. O que esperam, contudo, é que seja dada a devida importância à língua de acesso aos cursos fora do país e também de comunicação com outros países de língua portuguesa, parceiros naturais da Guiné-Bissau. Reconhecem a importância do português no desenvolvimento dos trabalhos legislativos e ministeriais e reivindicam cursos de português para os deputados.¹³

Moçambique é o único país da CPLP que está situado na costa do Oceano Índico. Teve a independência de Portugal declarada em 25 de junho de 1975. O censo de 1997 registrou uma população de 16.099.246 habitantes, com estimativa para 2005 de 19,4 milhões.

Os dados apresentados pelo censo de 1980, acerca distribuição das línguas autóctones pelo país inteiro, apresentam a seguinte distribuição¹⁴:

Línguas	Número de falantes nativos	Porcentagem de falantes nativos (com mais de 1%) (N=11 634 583)
Macua	3, 231, 559	27,7
Tsonga	1, 444, 187	12,4
Sena	1, 087, 262	9,3
Lomwe	907, 521	7,8
Shona	759, 930	6,5
Tswa	659, 212	5,9
Chuabo	664, 319	5,7
Ronga	423, 797	3,6
Marendje	402, 952	3,4
Nyanja	385, 875	3,3
Chope	332, 924	2,8
Nyungwe	262, 455	2,2
Maconde	224, 662	1,9
Bitonga	223, 971	1,9
Yao	194, 107	1,6

No quadro de complexo rede de línguas, estima o Censo de 1980 que o Português é

[...] conhecido por 24.4% da população, o que faz com que seja a língua com o segundo maior grupo de falantes, embora apenas 1.3% desses falantes a usem como língua materna, o que significa que é geralmente falada como segunda língua. (FIRMINO, 2002, p. 116-117)

Porém os falantes do Português estão espalhados por todas as regiões do país, e é falado especialmente pela elite escolarizada, a maior parte concentrada nos centros urbanos. É preciso considerar, todavia, que o significado de língua materna em Moçambique não coincide necessariamente com línguas autóctones, uma vez que para algumas crianças a língua materna é o Português. Em decorrência disso, Firmino (2002, p. 243) opina que:

O uso das línguas autóctones devia ser parte de programas bilingues de transição, cujo objectivo é garantir que as crianças não só possam ter sucesso na aprendizagem durante os primeiros anos da sua formação – para que não tenham de “nadar ou afogar-se” em programas de imersão –, mas também sejam introduzidas na maior língua institucional, cujo conhecimento é actualmente um recurso socioeconómico e um capital simbólico fundamental. Neste sentido, o Português devia ser ensinado como matéria obrigatória para aqueles estudantes que irão começar sua instrução com uma língua autóctone como meio de ensino. O objectivo é que as crianças desenvolvam uma competência suficiente em Português de tal forma que esta língua possa ser usada como meio de ensino em etapas posteriores do programa escolar.

A minha posição é a de que só aquelas crianças que não tenham o Português como língua materna deveriam iniciar a sua escolarização em línguas autóctones.

A diversidade de usos do português revela situações curiosas. No que se refere à mudança linguística no Português de Moçambique, há dados que demonstram características estruturais próprias, resultantes da incorporação de traços, entendidos como ‘subversão’ dos modelos gramaticais europeus (FIRMINO, 2002, p. 243). Servem de ilustração: problema [prublema] > *purubelema* [*purubelema*] em que há inserção de uma vogal epentética em sílabas que começam com consoantes duplas não-homorgânicas, em réplica da estrutura silábica das línguas bantu; *bichar* ‘formar bicha’¹⁵; ou no excerto:

Já cheguei de lutar uma vez. Tinham me provocado. Eu tinha sentado na carteira agora veio esse menino levou minha caneta, de vez de me emprestar só levou, disse assim: “Esta caneta apanhades aonde?” Depois, “Haa esta caneta não é tua!” Começou a discutir ali, “Dá-me lá, é minha caneta, eu não quero problemas”. Veio me bater atrás, deixei-lhe, veio segunda vez me bater atrás, se pegamos. Não se aleijamos (3ª classe, Cabo Delgado)¹⁶.

A República Popular de Angola nasceu com a Constituição de 10 de novembro de 1975, revista posteriormente em 1976, 1977, 1978, em setembro de 1980 e em março de 1991, quando então passou a chamar-se República de Angola (ZAU, 2002, p. 51).

No território angolano, a compreensão do quadro linguístico passa obrigatoriamente pelo reconhecimento da existência de outras culturas e de outras línguas que, naturalmente lhes são intrínsecas, pois a diversidade cultural e étnica do povo angolano é grande, sendo na sua quase totalidade de origem bantu. A designação bantu é atribuída à quase maioria da população fixada ao sul do Equador e usada em relação a todos os povos cujas línguas utilizam a raiz *ntu* para designar homem e cujo plural é exatamente a palavra bantu. Os bantu eram, sobretudo pastores e/ou agricultores (ZAU, 2002, p. 55).¹⁷

Em Angola, o português está em contato direto com as línguas africanas, que fazem parte de grupos e subgrupos etnolinguísticos de povos bantos, como podemos ver no quadro a seguir, transcrito de Zau: (2002, p. 58):

Grupos	Línguas	Denominações
Conguês	kicongo	Bakongo-Kikongo
Ambundo	quimbundo	Ambundu-Kimbundo
Lunda-Quioco	lunda e quioca	Lunda-Tchokwe
Luba	tchiluba	Baluba-Tchiluba
Ovimbundo	umbundo	Ovimbundo-Umbundu
Ganguela	tchinganguela	Ngangela-Tchinganguela
Herero	tchihelelo	Helelo-Tchihelelo
Nhaneca-Humbe	olunianeca	Nyanyeka-Olunyanyeka
Ambó	tchicuanhama	Ambo-Tchikwanyama
Xindonga	----	-----

Os povos não bantos pertencem a 3 subgrupos etnolinguísticos: cuissés, cuepes e cungues.¹⁸

Consideram os angolanos que o ensino do português como segunda língua é extremamente importante para o ensino do 1º nível, pois o percentual de angolanos que tem o português como língua materna é baixo. A maior parte da população tem como língua materna uma língua local. Tendo em conta que a realização da língua portuguesa em Angola se dá numa situação de plurilinguismo e que uma grande parte de angolanos a tem como segunda língua, é como segunda língua que ela deverá ser tratada do ponto de vista da metodologia e das técnicas do ensino nas várias fases da sua aprendizagem.

Há casos interessantes que podem ser comentados. Na fala em Angola, o pronome de tratamento ‘tu’ indica proximidade, familiaridade e intimidade. Foi até mesmo criado, em Angola, o verbo “tutear” para indicar as situações de uso do ‘tu’¹⁹. Independentemente do grau de escolaridade, se o indivíduo se comunica efetivamente em português com domínio da estrutura gramatical, ele usa o ‘tu’ regularmente e faz a concordância padrão; ‘você’ ou ‘senhor’ são empregados nas relações com mais distanciamento. Os pais ‘tuteiam’ os filhos, e os filhos bem pequenos, de até 6 anos, tuteiam, mas, entre 7 e 20 anos não tuteiam os pais e os tratam por ‘você’. A partir dos 20 anos, podem voltar a tutear se quiserem. Em Angola, não há ambiguidade entre ‘seu’ e ‘teu’, o primeiro sempre indica marca de distanciamento. Com referência à colocação pronominal, em Angola, há uma tendência, que se generaliza, para o uso da próclise, por influência brasileira; usam-se clíticos em mesóclise em Angola e também em Cabo Verde.

Quanto ao uso dos pronomes relativos, ‘cujo’ quase não existe e só aparece na escrita; também não ocorre a expressão do tipo “a casa que eu moro nela”, como se pode encontrar no falar brasileiro. São comuns, no entanto, estruturas com interferências de línguas bantu, do tipo “Me deu com ele na minha mãe” que equivale à “A minha mãe me deu ele [o livro]”.

As línguas bantu usam uma flexão especial para indicar locativo, que serve para designar o lugar onde, para onde ou aonde. Assim, o prefixo locativo *ku*, significa em, mas, quando usado com verbos de movimen-

to, significa também para. Desse modo, é possível encontrar na fala portuguesa dos angolanos o emprego indistinto do complemento circunstancial de lugar onde, para onde, como nos exemplos seguintes: ‘estou em casa / vou para casa = *ngina ku nzo / ngyele ku nzo*’ (língua kicongo).²⁰

Com relação ao emprego dos tempos e modos verbais, em Angola, há dificuldade em diferenciar o pretérito perfeito do imperfeito e, em alguns países da África de língua oficial portuguesa usam o pretérito imperfeito no lugar do futuro de pretérito, do mesmo modo que em Portugal, em construções como ‘eu gostava de fazer’ em vez de ‘eu gostaria de fazer’. A concordância nominal e verbal são sistematicamente feitas, pois não fazer concordância é considerado **não** domínio da língua portuguesa e, quando ocorre falta de concordância, o fenômeno é sempre corrigido.

Os empréstimos revelam a vivacidade das línguas. 90% das palavras que entram no português, provêm das línguas de Angola, mas também do francês, do inglês e do português brasileiro, como, por exemplo, *eficacidade deste remédio* - ‘a eficácia deste remédio’; *tô numa fine, estou fine* - ‘estou bem’; ‘estou cool’; *queres uma nice?* - ‘queres uma cerveja fresca?’, em que ‘eficacidade’ provém do francês *efficacité*, *fine*, *cool* e *nice* do inglês e mais ‘fofoca/paquerar’ do português brasileiro. Na área de informática, grande parte da terminologia é traduzida para o português.

No que se refere à política do ensino da língua oficial, Angola, como a maior parte dos países africanos, objetiva ensinar as crianças a ler e a falar fluentemente o português. No entanto, declara Zau (2002, p. 213) que

[...] de um ponto de vista puramente pedagógico, presente-mente há interesse na utilização da língua materna como língua de ensino, nos primeiros anos de escolaridade, mesmo quando o objetivo fundamental é o de escolarizar as crianças na língua oficial [...]

e se apóia numa declaração da Unesco de 1987, que diz: “a aquisição

de uma segunda língua, tanto do ponto de vista oral, como da leitura, será mais fácil na medida em que se apoiar numa utilização consolidada de primeira língua.”

Se se considerar os parâmetros da unidade na variedade, é possível deduzir que o uso da língua portuguesa em Cabo Verde apresenta um grau de proximidade maior com o uso de Guiné-Bissau e mais distante de Moçambique, porém a maior distância de uso se põe em relação ao Brasil. Por sua vez, Moçambique mantém maior proximidade de fala com Angola, mais ou menos proximidade com São Tomé e Príncipe e maior distância do Brasil. Moçambique não considera o inglês como língua interferente, mas como língua estrangeira, as interferentes são as línguas nacionais²¹.

Nesse vasto (des)contínuo linguístico, é unânime que a Língua Portuguesa é a língua de comunicação com o exterior, mesmo que seja pouco falada pelas comunidades que a têm como língua oficial.

O Timor Leste ou Timor Lorosa'e tornou-se independente da Indonésia após longa ocupação que durou de 1975 a 1999. Antes, de 1512 a 1975, fora colônia de Portugal. Durante este período, o invasor indonésio proibiu em todas as escolas o ensino do português, substituindo-o pelo ensino do indonésio. (HULL, 2001, p. 32). Em abril de 2001, os timorenses foram às urnas para a escolha do novo líder do país e, em 20 de maio de 2002, Timor Leste tornou-se totalmente independente. A geografia e a história do Timor Leste promoveram a diversidade de línguas naquele território.

Diz Costa (2001, p. 17) que

[...] a primeira impressão de quem percorre o território e tenta se comunicar com seus habitantes é a de estar perante uma babélica imagem de Timor Lorosa'e. Indivíduos de grupos diferentes não se entendem entre eles, se cada um falar sua língua materna.

O elo de ligação é o *tétum*, a língua comum de todos os grupos; o *tétum* se impregnou de expressões do português por causa da campanha

da difusão desta língua, durante a segunda metade do século XIX.

As línguas faladas no Timor Leste apresentam afinidades de duas naturezas: umas com as famílias austronésias (ou malaio-polinésias) e outras classificadas como papuas.²²

Família austronésia (ou malaio-polinésia)	Quantidade (aproximada) de falantes
ba'ikenu	25 000
Bekais	2 000
galolen	15 000
Idaté	12 000
Kairui	2 000
Kemak	45 000
lakalei	5 000
manbae	150 000
Tetun	90 000
tokodede	50 000
Uaima'a	20 000

Família classificada como papua	Quantidade (aproximada) de falantes
Bunak	50 000
fataluku	25 000
makalere	6 000
makasae	70 000
Marai	3 000
Naueti	12 000

A política que visa a implantar o português no Timor Leste está diretamente relacionada ao passado do território – o cristianismo, mas, principalmente, ao fato de que o português tem-se mostrado capaz de harmonizar-se com as línguas nativas (HULL, 2001, p. 43), como no exem-

plo seguinte (COSTA, 2001, p. 62):

Almoço – *han-meudia*

Em português:

Um pequeno bife + 200 gr. de legumes cozidos / legumes passados por óleo quente ou 150 gr. de batata cozida + salada + fruta (banana, manga, papaia) + 50 gr. de pão.

Em tétum:

Na'an bifi ki'ik ida + modo tahan / modo filan grama 200 ka fehuk da'an grama 150 + salada + aifuan (hudi, has, aidila) + paun grama 50.

As atitudes linguísticas dessas comunidades plurilíngues, diante do português – língua oficial –, retratam como funcionam as línguas nos ambientes de uso comum. Em Luanda, a língua de casa e habitual é o português para a maioria, mas há também, ainda que minoritário na capital, o uso de línguas locais. No restante do país, o português é sempre a língua escrita, que convive com as línguas locais na comunicação oral. Há, em Angola, uma proposta, que ainda não está implantada, de introdução de 3 anos, no ensino primário, de alfabetização em língua local, concomitantemente ao ensino de português como matéria (disciplina). Posteriormente, o português poderá ser ensinado como matéria e poderá exercer paulatinamente a função também de veículo para o aprendizado de outras disciplinas. Mas esta proposta, vale lembrar, não está ainda em funcionamento, nem se sabe quando será implantada. Para reforçar também o uso institucionalizado do português, o governo angolano determinou como medida o recebimento de documentos de embaixadas somente se traduzidos para o português, porque as embaixadas aos poucos passaram a enviar documentos apenas em línguas nacionais. Hoje podem enviá-los em suas línguas, mas é necessária uma versão do documento em português. Em Angola, já existe um trabalho experimental com a escrita das línguas locais, porém, para a inserção no mercado de trabalho, o português é a língua mais exigida.

Em Cabo Verde, poucos falam português como língua de casa; é o crioulo a língua de casa e habitual, na modalidade oral, enquanto o português só é língua habitual na modalidade escrita; é também língua de aprendizagem inicial e língua de alfabetização. Há, no entanto, nesse país o analfabetismo de retorno, que atinge adultos alfabetizados tardiamente, causado pelo uso do português restrito às escolas. Apesar dos 6 anos de escolarização, há incidência de casos de “esquecimento” do português, devido ao fato de o crioulo atender a diversas funções. Em Cabo Verde, o acesso ao trabalho pode ocorrer tanto em crioulo quanto em português, de acordo com o tipo de emprego. A tentativa, porém, é tornar o crioulo a outra língua oficial do país e, para isso, a política atual é levar a escola às comunidades. Em Cabo Verde já existe o Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo (ALUPEC).

Em grande parte da Guiné-Bissau, a língua de casa ou é uma língua local ou é o crioulo; às vezes, usam português e crioulo, mas somente português é raro; como língua habitual, na modalidade escrita, predomina o português, na modalidade oral, predomina o crioulo. A língua de aprendizagem e de alfabetização é o português, contudo existem os Jardins Comunitários onde as crianças aprendem o crioulo. Na realidade do país, o nível pré-escolar não existe; não há creches e, somente a partir de 3 anos de idade, as crianças frequentam o jardim de infância. A alfabetização funcional de adultos é feita em línguas étnicas fula, balanta ou mandinga e, somente depois, os adultos aprendem o português.

Em Moçambique, a língua de casa no meio rural é uma língua local, no meio urbano usam mais o português e no subúrbio há maior incidência de uso de línguas locais; a língua habitual no meio urbano é, portanto, o português. A língua de aprendizagem inicial, assim como a língua de alfabetização, é o português. Em Timor Leste, as línguas de casa são o tétum e as línguas étnicas, e o uso da língua habitual vai depender de quem seja o interlocutor, de acordo com as etnias, mas o tétum é a língua veicular.

As articulações de natureza político-educacional

Um dos grandes projetos que cerca as diversas políticas no seio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é a edificação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) – que, no nosso modo de ver, desempenhará a função de um grande laboratório de eventos linguísticos²³. Línguas, Literaturas, Artes, enfim o conjunto de culturas deverá caracterizar o IILP como um espaço de democracia linguística. Espera-se que o Instituto venha a exercer o papel de lugar da difusão, o endereço para o qual o mundo interessado em Língua Portuguesa possa dirigir-se para informar-se acerca de seus projetos, para elaborar projetos conjuntos e para formar pessoal interessado na aprendizagem e no ensino do português. Ressalve-se que se trata aqui do português usado na diversidade dos quatro continentes. Espera-se que o IILP seja um espaço livre de preconceitos linguísticos ou etnolinguísticos; que ali possam ser laboradas as línguas oficiais, as não-oficiais, as nacionais que compõem o panorama da diversidade da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa, sem que se tenha de alocar, no país X, Y ou Z, a língua portuguesa padrão, a língua melhor falada ou a língua mais bonita. E o Instituto, se quiser ser bem-sucedido, deverá pregar o ecumenismo linguístico, tendo em vista que a melhor língua é aquela que se fala, a que exprime os sentimentos e que retrata as raízes dos povos.

Como atitude de positividade para o funcionamento do IILP, seria interessante que esse Instituto fosse edificado com base em projetos concretos, relacionados ou não entre si, que contemplem formação de linguistas, de professores de línguas, de literaturas, de artes, de educadores e de expertos em culturas da diversidade dos países. Deveria constar, também, entre as metas, o ensino de português a pessoas surdas, que são quase estrangeiros dentro de seus próprios países. Dessa forma, proporcionar-se-ia aos povos de língua portuguesa o experimento de relações fraternas, que fundamentem os anseios comunitários de respeito às diferenças. Contribuir-se-ia para o usufruto da cidadania por meio do re-

curso mais elementar – o da fala comum, com a qual se expressam pensamentos, desejos e ambições de igualdade.

O sentimento que se tem em relação ao IILP é o de que, no espaço internacional comum de investigação, as discussões de ideias, como as que se enunciam a seguir, venham a ser favorecidas:

i) que o contato entre línguas, processo histórico natural, seja um fenômeno de renovação e de possível mudança. Ilustre-se com o caso do português no Brasil, cujo contato direto com as línguas indígenas, com africanas e com outras que aportaram no país redesenhou a língua oficial da Nação e a diversificou. A história espelha o movimento que ora se faz dentro do país com as línguas estrangeiras que já chegaram aqui; algo ficará, como é natural;

ii) que a distância entre as normas portuguesa, brasileira, africana e timorense sistematize, em cada espaço social, linguístico e cultural, variedades autônomas. Os programas de TV, principalmente de canais brasileiros e portugueses exercem, contudo, na atualidade, força coercitiva de imitação;

iii) que a construção de gramática(s) de língua(s) segunda(s) na África de língua oficial portuguesa seja vista como uma decorrência natural do bilinguismo ou do plurilinguismo a que aquelas comunidades estão expostas. Os processos internos precisam ser descritos e postos ao conhecimento de quem quiser conhecer o português falado pelos africanos;

iv) que se compreenda que a definição ou a recuperação da oficialidade de uma língua é resultado de uma tomada de decisão histórico-política, com repercussões fortes no contexto internacional. Serve de ilustração, o Timor Lorosa'e que conta com esforço concentrado dos outros países de língua portuguesa, para habilitar, em tempo recorde, o maior número de falantes e de docentes, a fim de dotar a comunidade de um instrumento de poder que sirva para defender seus direitos.

Desse conjunto de experiências, caso sejam postas em evidência, poderão sair as obras coletivas em / de / sobre língua portuguesa. Eis um desafio para o IILP.

Relutante no papel de país colonizado e descolonizado, o Brasil fez sua independência política e, naturalmente, derivou a variedade de língua portuguesa um tanto distanciada de Portugal. Assim, aqui, o plurilinguismo **no** Estado não é um plurilinguismo **de** Estado, como ocorre em outras nações. Ilustre-se o caso da situação da mais jovem província timorense que, sob repressão, rezava em português, às escondidas.

O Timor Leste aponta motivos políticos e socioculturais para manter o português como língua oficial. Entre os políticos, destaca-se que o Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT) decidiu por voto e o presidente anunciou a todos que o português é a Língua Oficial de Timor Leste. Entre os aspectos socioculturais, merecem destaque o histórico e o religioso, pois o português foi língua de resistência e os missionários evangelizaram, em português, o Timor Leste, que é um território católico. Timor foi colônia de Portugal e em 1974 obteve a independência por apenas 2 meses, quando a ilha foi invadida pela Indonésia. Somente em 5 de maio de 1999, uma declaração da ONU volta a dar ao Timor Leste a Independência, por meio de um documento assinado por todos os países de Língua Portuguesa (CPLP) e mais pelo Canadá e pelo México. No Congresso de 30 de agosto de 2000, coordenado pelo CNRT e com a presença de representantes de todos os partidos, ficou decretado que a língua portuguesa é a língua oficial. Ali, a língua portuguesa marca uma história, pois sua raiz, como língua de resistência, está plantada.

A Missão do Brasil junto à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Decreto de criação.

Com vistas à operacionalização dos objetivos da CPLP, como concertação político-diplomática, cooperação e materialização de projetos de promoção e difusão da Língua Portuguesa, entre outros, o Governo Federal brasileiro criou a Missão Permanente do Brasil junto à Comu-

nidade dos Países de Língua Portuguesa, por meio do Decreto nº 5 677, de 18 de janeiro de 2006.

O texto governamental de criação da Missão é o que segue:

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 36 do Anexo I ao Decreto nº 5 032, de 5 de abril de 2004, DECRETA:

Art. 1º Fica criada a Missão do Brasil junto à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, com sede na cidade de Lisboa.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 18 de janeiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

Seguem subscritos os nomes do Presidente do Brasil e do Ministro das Relações Exteriores.

O Decreto foi publicado no Diário Oficial da União de 19/01/2006.

Os fundamentos de defesa da criação da Missão foram apresentados em texto de natureza diplomática, sob a forma de Exposição de Motivos²⁴, que considerou, no quadro da política externa brasileira, o progressivo fortalecimento dos vínculos do Brasil com a CPLP.

Assim, apontaram-se as razões suficientes com *caput e* justificações que conduziram ao sucesso da criação da Missão, quais sejam: a) aspectos político-diplomáticos, com ênfase à participação da Comunidade na “mediação de crises político-institucionais ocorridas em alguns países membros” e destaque à “crescente concertação político-diplomática entre os Estados-membros no âmbito de organismos multilaterais globais, com destaque para o sistema ONU”²⁵; b) a vertente da cooperação-técnica, em que a relevância do Brasil se faz notar nos “projetos multilaterais voltados para áreas de grande prioridade, como saúde, educação, administração pública, desenvolvimento empresarial, inserção social, telecomuni-

cações, formação profissional etc.”; c) área de promoção da Língua Portuguesa, em que chama atenção para a inoperância do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e para a possibilidade de “deliberar sobre uma política comunitária a respeito da Língua Portuguesa”; d) setor de cooperação econômica e empresarial, em que chama atenção para a “terceira edição do Fórum empresarial da CPLP” e para a “fundação, em 2004, do Conselho empresarial da CPLP”; e) aspectos logísticos, com vistas a suplantarem “óbices ao estabelecimento de uma imprescindível regularidade nos contatos com as cinco nações africanas e o Timor Leste,” tendo em vista que a Missão brasileira Permanente tem sede em Lisboa.

O exposto procura demonstrar que a Missão será relevante para a presença e a atuação do Brasil no âmbito da CPLP e para o aprofundamento do diálogo sul-sul.

A título de conclusão

As políticas linguísticas que movimentam uma língua oficial, normalmente a de maior repercussão, excitam, no espaço da diversidade, valores patrióticos. E, como resultante de esforço político, a CPLP, um foro multilateral, passa a administrar, entre outros, os conceitos complexos de distintas políticas. O modelo de integração dos países em bloco hoje, todos sabem, é o de Mercado, e a internacionalização das trocas políticas e econômicas é feita por meio das línguas oficializadas no âmbito dos Estados, em decorrência do conceito de supranacionalidade, gerado no plano teórico das decisões.

Como princípio de ética, porém, qualquer política de línguas deverá trabalhar a **unidade** e a **diversidade**. A unidade é uma razão do Estado e a diversidade ou variedade é a matéria linguística própria da comunidade, pois reflete a **língua em uso**, ou seja, as linguagens verbais, por meio das quais os indivíduos se comunicam.

Assim sendo, é preciso lembrar que língua e poder caminham jun-

tos, pois vivemos em sociedade e esta se organiza sob políticas. A oficialização das línguas é um exemplo claro de poder, pois não existe território político que não esteja sob jurisdição linguística.

Foi nesse espaço de políticas que os Estados oficializaram a Língua Portuguesa e reconheceram o idioma português como instrumento linguístico supranacional porque nele está contido o conceito de *unidade*.

Notas

1 Em DOCUMENTOS. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Secretariado Executivo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, 1999.

2 Em *Jornal do Brasil*, 26/10/93, p. 7

3 Op. cit. p. 7

4 Entrevista ao jornal *Público*, Lisboa, 28/11/01, p. 51

⁵ As informações sobre a situação da língua portuguesa e os usos na África dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e no Timor Leste, registradas no texto, foram recolhidas durante os trabalhos do GT.

⁶ Extraído do livro *Bilingüismo ou diglossia?* (1998) As relações de força entre o crioulo e o português na sociedade cabo-verdiana, de Dulce Almada Duarte, Ensaios, SPLEEN-Edições, Praia . Cabo Verde, p. 20-31: .Em Cabo verde, a vida decorre em crioulo.

⁷ Informações dos profs. de Cabo Verde Belmiro Manuel Ramos (Liceu Domingos Ramos) e Judite Neves Santos (Liceu Olavo Moniz)

⁸ Declara Manuel Veiga, na Introdução do seu livro *O Caboverdiano em 45 lições*, à pagina 3, o seguinte: .Escrevemos **caboverdiano** sem hífen. Não se trata de um erro. [...] Razões da nossa opção: **caboverdiano** vem de Cabo Verde. Mas Cabo Verde não é um cabo que é verde. O mesmo representa um único monema. [...] Uma outra razão: o elemento **verdiano**. não é um monema autônomo e o hífen que separa as duas unidades de um mesmo monema não faz sentido. Isso tanto é verdade que não passa pela cabeça de ninguém es-

crever **.kauberdianu.** com hífen. [...].

⁹ VEIGA cita A. CARREIRA, 1985, p. 27.

¹⁰ St. Indica variedade linguística da Ilha de Santiago; Sv. Variedade lingüística da Ilha de S. Vicente.

¹¹ Informações dos profs. de Guiné Bissau Alfredo Gomes (Escola Normal Superior .Tchico Té./MEJCD), Marcelina Santos Ba (EPT/MLA MEC) e Alexandrino A. Gomes (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação . INDE)

¹² Em .Relatório de viagem exploratória a Bissau.. Responsável: Profa. Dra. Glória Moura, 20 de novembro de 2005

¹³ Cf. relatório de Moura 2005.

¹⁴ Transcrito de Firmino (2002, p. 81)

¹⁵ .formar fila.

¹⁶ CORPORA DE AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS/L2, fornecido a mim pela Profa. Dra. Perpétua Gonçalves, da Universidade Eduardo Mondlane. O excerto faz parte dos dados organizados como uma pequena amostra para apoiar um programa de uma disciplina de pós-graduação .Aquisição do Português Língua Segunda., na referida Universidade.

¹⁷ Zau cita a informação extraída de Santos (1977, p. 40).

¹⁸ Zau cita a fonte de onde extraiu os grupos e subgrupos etnolinguísticos: MARTINS, João Vicente. *Crenças, adivinhação e medicina tradicionais dos Tutchokwe, do Nordeste de Angola*, Lisboa: Instituto de Investigação Científica e Tropical, 1993. p. 32.

¹⁹ Informações das profas. de Angola Amélia A. D. R. Mingas (Instituto de Línguas Nacionais, Universidade Agostinho Neto) e Irene Guerra Marques (MEC)

²⁰ Exemplo extraído de Zau (2002, p. 205).

²¹ Informações das profas. de Moçambique Lusidia M. C. C. Felimone (Universidade Eduardo Mondlane) e Ana Maria Nahmpule (Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Educação INDE)

²² Dados transcritos de Luís Costa (2001, p. 17-18).

²³ Idéias expostas por E. Faulstich no III Seminário para a Edificação

do Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Centro Cultural de Belém, Lisboa, 5-8 de junho de 2001.

²⁴ A Exposição de Motivos ao Presidente da República está assinada pelo Embaixador Lauro Moreira, em 23/12/2005.

²⁵ Lauro Moreira, em Exposição de Motivos e doravante, neste trecho do artigo, todas as expressões que aparecerem entre aspas.

Referências

ALENCASTRO, Luís Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, R. H. de. *O diretório dos índios*. Um projeto de civilização no Brasil do século XVIII. Brasília: UnB, 1997.

COSTA, Luís. *Dicionário de tétum-português*. Lisboa: Colibri, 2000.

_____. *Guia de conversação português-tétum*. Lisboa: Colibri, 2001.

DUARTE, Dulce Almada. *Bilingüismo ou diglossia?* Cabo Verde: SPLEEN-Edições, 1998.

FAULSTICH, Enilde. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: um lugar de falas múltiplas. In: SARAIVA, José Flávio S. (Org.). *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): solidariedade e ação política*. Brasília: IBRI, 2001. p. 105-143.

_____. *La globalización y sus impactos en la enseñanza de los idiomas*. 1996. Comunicação apresentada no Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño, Montevideu.

_____. *Lengua e identidad: un contexto de política lingüística*. 2000. Comunicação apresentada na Universidad de Pinar del Río, Cuba.

_____. *La situation du portugais dans le cadre de la politique lingüistique au Brésil*. 1997. Comunicação apresentada na Université de Nice Sophia-Antipolis, Nice, França.

_____. O papel político-lingüístico do Brasil no contexto de um novo mapa de interação social. Conferência. In: SEMINÁRIO IDIOMA E SOBERANIA. Brasília. [Anais...] Brasília: Câmara dos Deputa-

dos, Brasília, 2000.

_____. Pelo fortalecimento da língua portuguesa. *Participação*, Brasília, UnB/DEX, v. 9, n. 5, p. 70-75, 2001. Edição Especial.

FIRMINO, Gregório. *A questão lingüística na África pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2002.

GONÇALVES, Perpétua. *Português de Moçambique: uma variedade em formação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1996.

Robert H. Moser

A expansão

do Ensino do Português nas Universidades Norte-Americanas
e o papel da Motivação Estudantil

No repertório das línguas modernas ensinadas nas universidades norte-americanas o português sempre figurou, e continua a figurar, como espécie de pássaro exótico – apreciado por sua vitalidade, mas geralmente despercebido aos olhos da maioria. Circulava, por exemplo, uma anedota na Universidade da Califórnia em Berkeley que um aluno uma vez confundira português com árabe ao longo das primeiras aulas do semestre. Mito ou não, a realidade é que coordenadores de português são obrigados a utilizar estratégias frequentemente extraordinárias na busca de novos recrutas – desde festas de feijoada até rodas de capoeira – para promover e manter os seus programas, sobretudo em climas universitários onde decisões administrativas são baseadas essencialmente nos resultados quantitativos atingidos. O espaço linguístico ocupado pelo português na academia norte-americana é, portanto, o de uma língua minoritária, *status* que, até certo ponto, determina os vários atos de resistência e desenvolvimento destes programas. Este trabalho tem dois objetivos: i) resumir a expansão histórica do ensino do português nas universidades americanas; ii) examinar a motivação e outros fatores relevantes que levam o aluno universitário americano a estudar português. As observações indicadas nesta segunda parte serão baseadas numa pesquisa realizada recentemente com programas de português em oito universidades nos Estados Unidos. Além de oferecer aos pesquisadores um retrato interessante do papel da motivação na escolha e aquisição de uma segunda língua no ambiente universitário, os resultados desta pesquisa podem ser úteis para coordenadores de cursos de português no seu desenvolvimento de novas estratégias programáticas e curriculares.

O fluxo e refluxo histórico do ensino do português nos EUA

Os precursores dos programas acadêmicos de português nos EUA são poucos e dispersos, mas não são insignificantes no sentido de se en-

tender a evolução histórica desta expansão. Carmen Chaves Tesser (2005), no seu artigo *Brazilian Portuguese Language and Linguistics* chama atenção para os primeiros judeus holandeses que, depois de viverem no Brasil e nas Antilhas, se estabeleceram em Nova Amsterdam (hoje Manhattan) em 1654. Em 1658, uma sinagoga espanhola e portuguesa, a Congregação Shearith Israel, oferecia aulas de português, espanhol e hebraico até os meados do século XVIII. Os primeiros cursos de português num contexto pós-secundário, segundo Tesser, podem ser atribuídos a um seminário em Baltimore (*St. Mary's Seminary of the Society of St. Sulpice*) nas primeiras décadas do século XVIII, e nas universidades Harvard, Virginia e Columbia no final do século XIX (TESSER, 2005, p. 73-74).

A expansão do ensino do português em nível superior nas primeiras décadas do século XX reflete, em parte, uma valorização crescente nas relações comerciais e políticas entre os EUA e o Brasil. John C. Branner, no seu artigo *The Importance of the Study of the Portuguese Language* (1919), lamentava a impressão geral nos EUA de que só se fala espanhol na América Latina, e através de dados comparativos, chamava atenção para a importância comercial do Brasil em comparação aos seus vizinhos hispano-falantes (BRANNER, 1919, p. 87). Outro acontecimento relevante nesta época é o estabelecimento da Associação Americana de Professores de Espanhol e Português (AATSP), embora o português não fosse oficialmente incluído até 1944, cujos membros eram pesquisadores nas áreas de linguística aplicada ao português e literatura luso-brasileira. Outro contribuinte da revista *Hispania* da AATSP é Fred Ellison (1967) que nos oferece um resumo retrospectivo útil no seu artigo *Portuguese in the First Fifty Years of the AATSP*. Segundo Ellison, o período antes da Segunda Guerra é marcado por um crescimento lento, mas contínuo, na produção de textos acadêmicos, sobretudo na área de linguística portuguesa. Já no final dos anos 1930, o clima geopolítico de Pan-Americanismo prevalente até então estava cedendo à política da “boa vizinhança” entre os EUA e seus vizinhos no hemisfério ocidental (ELLISON, 1967,

p. 862). Como Ellison demonstra, através de uma comparação do número de instituições oferecendo português e dos alunos matriculados nestes cursos, a primeira expansão significativa de português nos EUA ocorreu durante e imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, quando comunicação e cooperação interamericana se tornava mais urgente. Se em 1939 o número de tais instituições não superava 12 (com aproximadamente 100 alunos matriculados), já em 1946, este número tinha aumentado para 94 instituições e 1.868 alunos (ELLISON, 1967, p. 864). Em 1940, na Universidade do Novo México e na Universidade de Wisconsin, Madison, nascem os primeiros programas abrangentes de português, ou seja, programas que ensinaram tanto a língua como os estudos luso-brasileiros, com ênfase na literatura (ALMEIDA, 2005, p. 8). Um ano depois surgiu o primeiro ‘grupo de português’ na Associação de Línguas Modernas (MLA), composto por especialistas nas áreas de linguística e literatura luso-brasileira. (ELLISON, 1967, p. 863)

Vale mencionar que os próprios métodos de ensino das línguas modernas, que antes eram orientados, sobretudo para a capacidade de leitura, foram substituídos pelo método audiolingual, com sua atenção na repetição, novos materiais auditivos, e a produção oral como forma de hábito adquirido. É notável que um dos primeiros cursos desenvolvidos pelo *Army Specialized Training Program* (ASTP), testado com este método, foi com o português brasileiro. (TESSER, 2005, p. 79)

A Segunda Guerra foi logo seguida pela Guerra Fria e nota-se que na primeira metade dos anos 1950 havia uma nova tendência de cunho isolacionista na academia que desvalorizava as línguas estrangeiras. Conseqüentemente, o português viu-se vítima de um refluxo considerável e íngreme em números, que já em 1955, não passava de 24 instituições e somente 310 alunos (ELLISON, 1967, p. 864). Contudo, um outro fluxo não tardava a surgir no horizonte – a causa, desta vez, sendo dupla e quase simultânea – ao longo da segunda metade dos anos 1950 o governo norte-americano, altamente preocupado com a expansão global

do comunismo, foi simultaneamente bombardeado com notícias sobre as vitórias dos revolucionários na vizinha Cuba (até a queda definitiva do governo Batista em 1959), e os lançamentos bem sucedidos do programa soviético *Sputnik* entre 1957 e 1960. Os dois acontecimentos estimularam uma série de respostas norte-americanas em relação aos investimentos em educação em geral e à influência internacional em particular, ambos vistos como estratégias imperativas na concorrência global com os comunistas. A promulgação do Ato da Defesa Nacional em 1958, que definiu o português como língua ‘menos ensinada’ e “crítica” para a segurança nacional, foi decisiva no estabelecimento de recursos e apoio federais nas áreas de português e estudos brasileiros. A promoção de estudos de área através de bolsas ligadas ao Título VI do Ato, também estimulou programas de estudos latino-americano e português como componente intrínseco a estes. A primeira geração de estudiosos dedicados quase exclusivamente ao Brasil, os chamados ‘brasilianistas’, figuras como os historiadores Thomas E. Skidmore e Robert M. Levine, surgiram justamente nesse período. Os dados apresentados por Ellison (1967, p. 864) refletem essa nova expansão com um crescimento de mais ou menos 1.000 alunos estudando português nas universidades americanas em 1960, até mais de 3.000 alunos e 90 instituições em 1965. No nível secundário, o português continuava a ser ignorado nos EUA, com a exceção notável de um programa estabelecido em New Bedford, Massachusetts, em 1955, sob a direção de Laurinda Andrade, fundadora, portanto, do primeiro departamento de português numa escola secundária nos EUA¹.

Um dos resultados dos protestos estudantis, durante os anos 1960 e 1970 nas universidades norte-americanas, foi a eliminação de pré-requisitos de cursos, inclusive os de língua estrangeira. Apesar disso, o número de estudantes estudando português atingiu uma população de aproximadamente 5.000 alunos ao longo dos anos 1970 (BROD; WELLES, 2000). Já nos anos 1980 e 90 os pré-requisitos foram reestabelecidos em muitas instituições e, conseqüentemente, mais alunos começaram a

estudar português². Em 1990, havia 6.211 estudantes de português nos EUA, 6.531 em 1995, e em 1998, um total de 6.926. Estes números ganham novo significado, porém, quando vistos num contexto comparativo. Na mesma pesquisa, realizada por Richard Brod e Elizabeth Welles, em 1998, para a Associação de Línguas Modernas (ALM), a língua portuguesa ocupou o décimo segundo lugar em línguas mais comumente ensinadas nas universidades norte-americanas. O espanhol é responsável por mais da metade de toda a instrução de línguas estrangeiras nos EUA, atualmente com 656.590 alunos matriculados, ou seja, 55% do total. O francês segue com 199.064 alunos (16,7%), número que, apesar de ser significativo ainda hoje, tem caído constantemente desde os anos 1960 – em 1968 ocupara a primeira posição com 34,4%. O alemão, atualmente em terceiro lugar, caiu durante o mesmo período, de 19,2% para apenas 7,5%.

O outro lado da moeda dessa tendência descentralizadora no ensino de línguas estrangeiras nos últimos 40 anos (com a grande exceção do espanhol) é uma maior presença de, e desejo por, línguas diversas nas universidades como, por exemplo, italiano, japonês, chinês, árabe e coreano. O próprio português se beneficiou de um crescimento de 6% entre 1995 e 1998 e, segundo dados fornecidos pela Universidade da Califórnia em Los Angeles, existem atualmente 233 instituições pós-secundárias nos EUA que oferecem cursos de português. Destas, 53 oferecem cursos além do terceiro ano de instrução e 23 oferecem, pelo menos, um curso de bacharelado em português (TESSER, 2005, p. 88). Entretanto, o fato de que o português continua a assumir uma posição inferior em referência ao latim, russo, grego antigo, hebraico e até a língua de sinais (*American Sign Language*), apesar de ser a sétima língua mais falada no mundo e o Brasil a décima maior economia no mundo, tem obrigado os coordenadores de programas de português a questionar as causas e medidas reparadoras possíveis desta sub-representação nas universidades norte-americanas.

Desafios e Oportunidades Atuais

A Associação de Estudos Brasileiros (BRASA) realizou em setembro de 2005 um congresso com o propósito de investigar e discutir justamente “O futuro dos estudos brasileiros nos EUA”. Reuniram-se mais de 150 participantes nesse evento, representando mais de 75 agências governamentais, organizações e instituições educacionais. Subseqüentemente, foi publicado e divulgado um “Programa de expansão” com observações e recomendações oriundas desse congresso. É notável que, apesar do objetivo dessa expansão ser essencialmente multidisciplinar (englobando, no estudo do Brasil, os campos de literatura, história, sociologia, antropologia, linguística, entre outros), surgiu uma declaração clara e unida do papel fundamental da língua portuguesa nesta expansão: “Talvez o ponto de acordo mais firme através das várias áreas que se constituem os estudos brasileiros seja a convicção de que o treinamento na língua portuguesa é indispensável e crítico à expansão de estudos brasileiros no futuro”³ (BRASILIAN STUDIES ASSOCIATION, 2006, p. 10-11), destacando a importância de fundos governamentais e culturais, sobretudo bolsas de FLAS (*Foreign Language and Area Studies*) no desenvolvimento de programas de português não apenas no nível de graduação, mas também primário, secundário e pós-graduação. O programa também aponta diversas estratégias de recrutamento de novos estudantes universitários, sobretudo aqueles que já estudam ou são falantes nativos de espanhol, através de cursos comparativos (português/espanhol) e intensivos, assim facilitando a transição e apontando a relevância mútua entre as duas línguas. Outra observação reveladora feita no programa, que ecoa a mesma feita por Tesser (2005) no seu artigo, é a percepção geral nos programas de português e na academia em geral de que as áreas de linguística e ensino de línguas estrangeiras têm menos prestígio do que as áreas literárias e culturais. Como forma de superar este estigma e construir uma ponte entre tais divisões, o programa recomenda o diálogo sistemático entre cultura e aquisição de língua nas aulas de por-

tuguês. Esse diálogo tem sido a preferência curricular na disciplina, ao menos desde os anos 1980, com a predominância de métodos comunicativos e elementos culturalmente mais ricos, no lugar do método audiolingual. Mais recentemente, os livros didáticos, seus manuais e mídia suplementares como *Travessia* (1988), *Brasil: língua e cultura* (1992) e outros, são orientados por esta nova tendência, porém, com vários graus de sucesso. É comum ouvir na disciplina que o ‘calcanhar-de-Aquiles’ dos estudos de português tem sido, há muito tempo, a sua falta de materiais mais pedagógica e culturalmente sofisticados. Neste sentido, o programa da BRASA chama atenção para um ciclo vicioso (comum talvez a todas as línguas minoritárias universitárias) em que se torna muito mais difícil atrair um maior número de alunos sem bons materiais de ensino, e mais complicado ainda encontrar editores mais gabaritados (capazes de investir mais recursos financeiros) sem um número significativo de alunos. O desenvolvimento recente de novos materiais, sobretudo pelo Departamento de Estudos Portugueses na Universidade de Massachusetts em Dartmouth, são promissores. O problema, porém, está longe de ser resolvido para todos os níveis do ensino da língua.⁴

Outra observação central feita no programa da BRASA é a tendência na academia, hoje em dia, de reconhecer as tensões, realidades e pontos de contato entre forças transnacionais e inter-regionais, e, conseqüentemente, de questionar os limites de ‘estudos de área’, como no caso dos estudos brasileiros. Assim, o programa sugere: “Embora seja provável que o Estado brasileiro continue a ser uma referência central para os estudos brasileiros, certamente o futuro deste campo será influenciado profundamente pelas convergências dos contextos locais, transnacionais, e globais”⁵. No entanto, tais observações dão mais credibilidade à noção de que comunidades étnicas, compostas de imigrantes e seus descendentes terão um papel crescente na expansão de línguas estrangeiras (na verdade menos estrangeiras a cada dia) nas universidades norte-americanas. A presença abrangente de espanhol nas

escolas, universidades e ruas dos EUA é o exemplo máximo deste processo. No caso lusófono, a presença comunitária é menos ubíqua, mas, mesmo assim, é (e tem sido) marcante em certas regiões do país. A criação dos dois primeiros (e únicos) departamentos autônomos de estudos luso-brasileiros (ou seja, independentes de programas complementares de espanhol ou ‘línguas românicas/estrangeiras’) na Universidade Brown (que começou como centro em 1977 e recebeu o *status* de departamento em 1991) em Providence, Rhode Island, e na Universidade de Massachusetts em Dartmouth (centro em 1996 e departamento em 2000), certamente, pode ser atribuída, pelo menos em parte, à aproximação das comunidades de língua portuguesa que residem em grande número nesta região da Nova Inglaterra desde o século XIX.⁶ Reforçando-se, a migração brasileira aos EUA, um fenômeno relativamente recente, agora com representação significativa nas cidades de Boston, Nova Iorque, Atlanta e Miami, por exemplo. Embora as populações de cada comunidade não superem muito mais do que um milhão (pelo menos segundo o censo oficial americano), em comparação com os quase 40,5 milhões de hispânicos nos EUA, a presença de descendentes luso-americanos, numa universidade como Brown ou de ‘brazucas’ (brasileiro-americano) na Universidade da Georgia, é notável e contribui para a vitalidade de tais programas de português.

Não é por acaso que as recomendações propostas pelo programa de expansão da BRASA enfatizam as vantagens para o português numa maior integração com o espanhol. Esta estratégia de se beneficiar do espanhol tem uma lógica intrínseca (um terço da população da América Latina fala português) que é frequentemente citada nas tentativas de cortejar estudantes já matriculados em espanhol. Os benefícios de se conhecer as duas línguas para alunos formados em negócios ou relações internacionais, por exemplo, são claros. Aficionados por viagens no desejo de atravessarem a América Latina “inteira”, os alunos também são encorajados a estudar português. Portanto, uma área fértil na expansão de português tem sido o crescimento de programas de Estudos Latino-

Americanos que, para receber fundos do Departamento de Educação, geralmente exigem um componente português/brasileiro.

Outras oportunidades de colaboração existem na criação de programas comparativos que reúnam currículos, geralmente linguísticos e literários, de português e espanhol. Talvez o maior desafio para tais programas, além de atrair novos estudantes, seja o de construir um currículo que seja genuinamente ‘comparativo’, isto é, cursos que examinem explicitamente os pontos de contato e justaposições esclarecedoras entre as duas áreas, em vez de simplesmente juntar cursos, por razões programáticas sem nenhuma conexão estabelecida anteriormente.

Programas de verão e de intercâmbio com o Brasil e Portugal (raramente com os países luso-africanos) também são fontes importantes na expansão de português nas universidades norte-americanas. O programa da BRASA cita 10 programas de verão no Brasil em operação atualmente, com destinos diversos, incluindo Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Vitória, Fortaleza, e Salvador.⁷ Não é necessário dizer que são os participantes desses programas, e sobretudo os que ficam um semestre ou um ano inteiro no país hospedeiro, que preenchem as aulas mais avançadas de língua, literatura e estudos culturais ao voltarem para suas universidades. Por esta razão, o desenvolvimento de programas internacionais é considerado crucial para a expansão universitária do português.

A ligação do português com outras atividades e disciplinas, além da aquisição linguística e cultural geral, é outra estratégia utilizada por vários programas acadêmicos. Orlando Kelm (2002), no seu artigo *Opportunities in teaching Portuguese for special purposes: business Portuguese*, chama a atenção, usando a área de negócios como exemplo, para as muitas possibilidades que surgem quando o ensino de uma língua no nível universitário está ligado a áreas de especialização que, além de negócios, podem incluir medicina, direito, engenharia, ciências, música etc. A proposta de Kelm surge da noção de que, com a exceção dos estudantes de literatura e linguística que precisam, desde o início, de uma ampla

fundamentação na própria estrutura da língua, estudantes de outras disciplinas terão os benefícios imediatos e, portanto, estarão mais motivados quando a língua for ensinada dentro do contexto da sua especialização. As tarefas, funções e vocabulário são específicos daquela área, e segundo esta linha de pensamento, o currículo deve seguir esta especificidade. Os benefícios pedagógicos de se inserir a instrução linguística dentro de uma área de conhecimento relativamente familiar para o estudante também representam outra vantagem possível desta estratégia. O argumento de Kelm, contudo, está essencialmente baseado no peso da motivação na aquisição de línguas estrangeiras em geral:

Às vezes ouço professores universitários reclamando que os alunos de hoje são menos motivados e capazes na aprendizagem de línguas estrangeiras do que os dos anos dourados no passado. Não acredito. As pessoas aprendem o que seja importante e relevante para elas no nível pessoal. Se sustentamos que os alunos faltam motivação e não estão aprendendo línguas, é provavelmente porque não estamos ensinando o que seja relevante para eles.^{8,9} (KELM, 2002, p. 635)

Embora existam cursos de português especializados (como o curso de negócios utilizando multimídia descrito por Kelm (2002), ou cursos com um componente forte de aprendizagem social onde o estudante utiliza o português num projeto comunitário como no programa de Harvard, ou até o português para falantes de espanhol, que hoje está se tornando mais comum, a grande maioria de programas de português não se desvia muito da abordagem tradicional, mas assume contribuições de novas tendências metodológicas, às vezes de forma sistemática, às vezes não, incluindo instrução gramatical, atividades comunicativas e exposição à cultura luso-brasileira em geral. Se é verdade que, segundo Kelm (2002, p. 635), “em grande parte, [...] a relevância dos objetivos pragmáticos é o fator principal na motivação dos alunos a aprender. Só

faz sentido que nós aproveitemos desta motivação”¹⁰, então, torna-se imperativo saber quais são precisamente os fatores motivadores na decisão desses alunos de estudar português. É curioso, por exemplo, que com todas as recomendações específicas feitas no programa da BRASA, com relação à expansão de português nos EUA, em nenhum momento surja uma consideração ou interrogação dos próprios estudantes (ou seja, os nossos “clientes” neste processo) sobre as motivações e atitudes que os levaram a esta escolha. Sem esta informação, as possibilidades de sucesso nesse esforço de expansão programática e desenvolvimento curricular certamente tornam-se mais remotas. Em outras palavras, o pescador tem que saber que isca o peixe está comendo no seu lago. O resto deste trabalho será dedicado a esta questão.

Avaliando as motivações do estudante de português

Descrição da Pesquisa

Em abril de 2006 dois questionários foram enviados para um grupo de universidades norte-americanas com programas de português. O propósito do primeiro questionário, chamado *Questionnaire for Students* e dirigido aos estudantes nestes programas, pretendia medir o nível geral de interesse nas (e motivação pelas) aulas de português que estavam frequentando. As respostas foram anônimas – as únicas perguntas identificadas foram: 1) nível de formação do estudante (graduação ou pós-graduação), e 2) número de semestres de português já cursados. As perguntas subsequentes pretendiam determinar: 3) as motivações que levaram o aprendiz a estudar português; 4) impressões sobre o nível de dificuldade de português em relação às outras línguas românicas; 5) os benefícios percebidos em estudar português; 6) os elementos do curso que os estudantes mais gostaram; e 7) uma qualificação geral da sua experiência estudando português. No caso das perguntas 3, 5, 6, os estudantes tinham a opção de adicionar uma outra resposta não incluída na pergunta. O questionário

também incluiu espaço para os estudantes oferecerem sugestões de como tornar o português mais atraente como opção de língua estrangeira.

O propósito do segundo questionário, chamado *Questionnaire for Portuguese Program Coordinators*, dirigido aos coordenadores de programas de português em universidades americanas, foi o de coletar informações relevantes sobre as matrículas, os cursos e tendências gerais em relação ao seu programa de português. O questionário também pediu ao coordenador que descrevesse medidas tomadas para desenvolver o programa e aumentar o número de estudantes matriculados.

Temos respostas dos dois questionários para sete universidades: Harvard, Brown, Chicago, Ohio State, Alabama, Tuscaloosa, Geórgia e Smith College. As universidades selecionadas diferem em termos de população estudantil, variando entre relativamente grande (Ohio State, com quase 60.000 estudantes, Geórgia, com quase 34.000, Alabama, com quase 22.000 e Harvard, com menos de 20.000), média (Chicago, com mais de 13.000 e Brown, com quase 8.000) e pequena (Smith, com menos de 3.000). Distinguem-se entre instituições públicas estaduais (Ohio, Alabama e Georgia) e instituições privadas (Harvard, Brown, Chicago e Smith). Todas são consideradas universidades de elite ou de alto prestígio, pelo menos no nível estadual. Uma das faculdades se destaca em termos de gênero, pois a Smith College admite somente mulheres desde a sua fundação em 1871. Os programas de português em si diferem em termos quantitativos (Geórgia, sai na frente com o maior número, enquanto o programa do Alabama tem menos de 15 alunos), históricos (Harvard oferecia aulas de português já no século XIX) e no caráter do programa (já mencionamos, por exemplo, a autonomia do programa da Brown que, desde 1995 é o único programa norte-americano que tem formado estudantes doutorados exclusivamente na área de estudos lusobrasileiros).

O questionário preenchido pelos coordenadores também nos oferece informações pertinentes sobre as particularidades destes programas.

As instituições que oferecem cursos de bacharelado em português (ou com especialização em português – o chamado *minor*) são Smith, Brown, Harvard e Ohio, enquanto Georgia só oferece o *minor*. Alabama e Chicago atualmente não oferecem diplomas em português. Brown e Georgia oferecem cursos nos níveis de doutorado e mestrado, enquanto Ohio e Harvard somente oferecem no nível de doutorado. Todos os programas existem há mais de 20 anos, segundo os coordenadores, com a exceção do Alabama (de Ohio não temos resposta).

O total de respondentes para o questionário estudantil é 399, com os seguintes números por instituição: (Georgia – 189; Chicago – 55; Harvard – 51; Brown – 35; Smith – 34; Ohio State – 24; Alabama – 11). É importante notar que estes números não necessariamente refletem o total de alunos matriculados em português nestas instituições na primavera de 2005, pois houve em todos os casos (e alguns mais do que outros) alunos que, por uma razão ou outra, não preencheram o questionário. A preponderância de respondentes oriundos da Georgia (que constituem quase metade do total) apresenta certos problemas estatísticos, pois o seu peso relativo em várias categorias da pesquisa pode enviesar os resultados. Ao mesmo tempo, propomos que a heterogeneidade das universidades selecionadas é, em grande parte, representativa dos programas de português nos EUA, que consistem de programas pequenos em universidades menores (muitas vezes privadas) e programas grandes em universidades maiores (muitas vezes públicas). Neste sentido, consideramos a representatividade desta seleção válida e ilustrativa, apesar do desequilíbrio quantitativo mencionado. Todavia, é impossível chegar a conclusões específicas sobre Alabama, devido ao número extremamente reduzido de respondentes.

Questões Teóricas

Antes de analisar os resultados das respostas a esses questionários, é necessário abrir um breve parêntese para considerar certos parâmetros

teóricos no âmbito da motivação estudantil na aquisição de uma segunda língua. Os estudiosos pioneiros mais citados nesta área são os canadenses Wallace E. Lambert e seu discípulo Robert C. Gardner que, entre outros estudos, publicaram conjuntamente *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, em 1972. Nesta pesquisa sócio-psicológica realizada no Canadá e nos EUA (com alunos secundários e universitários), Gardner e Lambert argumentaram que certas atitudes etnocêntricas poderiam determinar níveis de sucesso na aquisição de uma segunda língua, concluindo que o estudante bem sucedido seria aquele que procurasse adotar, ou se identificasse com, certos aspectos do comportamento associados à língua a ser adquirida. Em seus questionamentos dos vários tipos de orientação possível, Gardner e Lambert (1972) propuseram uma distinção fundamental entre a motivação instrumental e a motivação integrativa. No primeiro caso, o motivo do estudante para adquirir uma segunda língua é, sobretudo, utilitário, ou seja, estimulado por razões pragmáticas de ascensão social e/ou profissional sem nenhuma identificação intrínseca com a própria língua e sua cultura. Ao contrário, a motivação integrativa constitui uma orientação baseada, sobretudo no desejo ou vontade de se aproximar da comunidade da língua adquirida, através de uma identificação afetiva e intelectualmente positiva pela língua e cultura daquele grupo. Além destes dois fatores fundamentais, há outros fatores importantes, segundo Gardner, numa elaboração subsequente, que contribuem para a motivação necessária à aquisição de uma segunda língua com êxito, como por exemplo, atitudes perante a situação de aprendizagem (avaliação do professor e curso), como também a intensidade do esforço empregado pelo estudante, notadamente ao longo de um período de tempo mais longo.

Novas formas de pensamento sobre a motivação na aquisição de uma segunda língua começaram a aparecer já nos anos 90, que se não substituíram os primeiros modelos propostos por Gardner e Lambert (1972), complementaram tais modelos com novos elementos. A rubrica proposta por Williams e Burden em 1997, por exemplo, chama mais aten-

ção para a complexidade de fatores internos, como conceitos de auto-estima, segurança, iniciativa e outras condições afetivas (além de atitudes perante a língua/cultura aprendida) e fatores externos, como a atitude dos pais, colegas, normas culturais e expectativas sociais, assim como o clima e recursos do próprio ambiente de aprendizagem. Logo em seguida, Dörnyei e Otto, em Dörnyei (2001), propuseram um modelo que leva em consideração as mudanças de motivação individuais (e coletivas) ao longo do tempo e enfatiza o fenômeno da motivação como processo. Além disso, esses autores identificam três fases neste processo: a *choice motivation* (motivação de escolha), ou seja, a motivação gerativa que leva à seleção de um objetivo ou tarefa; a *executive motivation* (motivação executiva), ou seja, a dimensão de motivação que consegue manter e proteger o interesse e diligência durante o período desejado; e a *motivational retrospection* (retrospecção motivacional), que segue até a conclusão de uma ação ou projeto e envolve uma reflexão retrospectiva, avaliadora da experiência (DÖRNYEI, 2001, p. 21).

Apesar das novas tendências que surgiram nos últimos quinze anos na área da motivação e aquisição de L2 (segunda língua) é evidente que a noção de motivação integrativa permanece fundamental. Aliás, a prioridade da atitude perante a L2 na sua dimensão cultural total, faz sentido quando consideramos a natureza eminentemente social do ato de adquirir uma língua estrangeira, como bem articula Williams (1994, p. 77):

Sem dúvida aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras disciplinas. Isto é, sobretudo, devido à natureza social de tal aprendizagem. De fato, a língua pertence ao ser social integral da pessoa: faz parte da nossa identidade e é usada para comunicar esta identidade aos outros. A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve muito mais do que a aquisição de habilidades simples de aprendizagem, um sistema de regras ou uma gramática; implica uma alteração de auto-ima-

gem, a internalização de novos comportamentos sócio-culturais e modos de ser, e, portanto, tem um impacto significativo na natureza social do aluno.¹¹

Resultados e Análise dos Dados

Nível e Duração de Estudo

A primeira pergunta no questionário pediu ao aluno que se identificasse como aluno de graduação ou de pós-graduação. Dos respondentes, somente 39 (9,7%) estão no nível de pós-graduação, enquanto 360 (91,3%) estão no nível de graduação. Podemos dizer, então, que o perfil da grande maioria dos respondentes nesta pesquisa é de estudantes de idade entre 18 e 23 anos, vindo diretamente do ensino médio (onde a maioria teve alguma experiência de estudo de uma língua estrangeira, sendo geralmente espanhol, francês ou alemão, mas quase nunca português).

A segunda pergunta solicitou que o aluno indicasse a duração de tempo que estudou português (incluindo o período atual, pois a maioria dos respondentes já se encontrava no final do seu período acadêmico quando a pesquisa foi administrada). A Figura 9 mostra a análise dos respondentes por duração de estudo de português, dividido pelo número de semestres.¹² Notamos que a percentagem de estudantes com um e dois semestres de estudo é quase igual, 33,0% e 33,8% respectivamente. Os outros períodos têm as seguintes percentagens: 17,6% (três semestres); 7,2% (quatro semestres); 2,2% (cinco semestres); 6,2% (seis semestres ou mais).

Motivação

A terceira pergunta do questionário pediu ao aluno que escolhesse os três motivos mais importantes para a sua decisão de estudar português, classificando-os por ordem de maior importância em 1, 2, 3. As opções disponíveis foram as seguintes:

- Cumprir meu pré-requisito de língua estrangeira na universidade.
- Interesse na cultura portuguesa, brasileira, luso-africana.
- Laços pessoais com Portugal, Brasil etc. através de família/amigos.
- Pretendo participar de um programa de estudo no exterior, num país lusófono.

- Interesse geral em aprender línguas diferentes.
- Já estou familiarizado com espanhol.
- É uma habilidade que vou precisar para alcançar meus objetivos profissionais.

- Considera português uma opção diferente das opções típicas para línguas estrangeiras.

Os respondentes também tinham a opção no final da pergunta de escolher 'outro' e adicionar um fator de motivação ainda não indicado na pergunta. A Figura 1 mostra uma ilustração do primeiro fator de motivação (M1) escolhido, por percentagem de respondentes. Notamos, então, que existe uma equivalência aproximada entre os primeiros três fatores de M1, que são: 1) Cultura (21,9%); 2) pré-requisito (21,1%); e 3) Língua (20,2%). Os outros fatores, em ordem decrescente são: 4) Laços (12,1%); 5) Espanhol (9%); 6) Estudo no exterior (5,6%); 7) Habilidade (5,1%); Diferença (2,8%); e Outro (2,2%). As respostas sugerem uma diversificação de fatores motivadores que levam o estudante universitário a optar por português, não se observando a insurgência de um fator predominante. Se considerarmos estes fatores no contexto da dicotomia integrativa/instrumental proposta por Gardner e Lambert (1972), notamos também um resultado relativamente balanceado (com uma tendência pequena para integrativa) entre estes modos de motivação, pois os fatores plenamente instrumentais (requisito e habilidade) constituem 26,2% das respostas, enquanto os fatores plenamente integrativos (cultura e laços) constituem 34% das respostas. Os outros fatores, na verdade, são dificilmente classificados como apenas instrumental ou integrativo, devido ao possível enquadramento desses às duas categorias.

A importância relativa atribuída à cultura, sobretudo quando juntamos este fator aos ‘laços’ e ‘estudo no exterior’ (dois fatores que implicam certa valorização cultural), representando assim quase 40% do total, reforça a noção de que elementos culturais devem ser intrínsecos, e não suplementares, ao estudo de português na aula universitária norte-americana. É possível que nos próximos anos, com o crescimento atual nos EUA de imigrantes lusófonos, (brasileiros, em particular) os fatores relacionados aos laços pessoais ganhem ainda mais relevância como motivação, sobretudo em áreas como Boston e Atlanta onde a sua presença é maior. A familiaridade com espanhol é outro fator não insignificante segundo estes dados, fato que certamente será ainda mais relevante devido ao impacto e à presença crescente de espanhol na sociedade norte-americana. Programas que oferecem um curso de português para falantes de espanhol (ou pelo menos incorporam este elemento no seu currículo) estarão bem situados no sentido de atrair e manter este perfil importante de estudantes.

Ao mesmo tempo, a importância relativamente fraca atribuída ao português como habilidade necessária, sugere que a grande maioria de estudantes norte-americanos não estabelece conexões entre o português e seus objetivos vocacionais. De forma semelhante, o pequeno percentual de estudantes motivados por ‘estudo no exterior’, reforça esta impressão de uma indiferença relativa frente ao português como ferramenta direcionada aos objetivos acadêmicos e vocacionais mais duradouros. Em outras palavras, a ausência relativa de motivação vinculada ao estudo ou trabalho nos países lusófonos, sobretudo quando consideramos a importância relativa atribuída às motivações “culturais” em geral, sugere que existe uma falta de informação (ou recursos para tal) nos programas atuais, que possivelmente poderia expor estes estudantes aos benefícios concretos de se conhecer português num mundo globalizado.

A escolha de um pré-requisito, como M1, é certamente o fator mais pragmático em termos acadêmicos, e indiferente em termos de

qualquer interesse intrínseco na língua e cultura luso-brasileira. Por razões óbvias, estes são os alunos que representam o maior desafio para professores de português, em termos da manutenção da motivação geral ao longo do semestre. Ou seja, usando as palavras de Dörnyei e Otto, a sua ‘motivação gerativa’ acaba determinando, em muitos casos, a sua ‘motivação executiva’ e ‘retrospectiva’. Com certeza, a ‘conversão’ desses alunos não é fácil, porém a exposição ao longo do semestre aos outros fatores motivadores indicados aqui, pode ter o efeito de estimular a sua motivação executiva. É importante lembrar (e vamos considerar isto mais adiante) que as normas, ou até a existência, de pré-requisitos de língua estrangeira variam muito entre universidades, e que, por exemplo, o fato de a universidade da Georgia possuir tal pré-requisito influencia bastante a manifestação de alguns dos resultados desta pesquisa.

Benefícios

Uma outra forma de determinar os fatores motivadores complexos que levaram estudantes a escolher português é através de perguntas destinadas a identificar os benefícios percebidos, ou seja, o resultado desejado de tal empenho. Esta foi a lógica por trás da pergunta número 5 que solicita ao estudante que classifique os benefícios desejados junto ao estudo do português, utilizando uma classificação em 1, 2 ou 3 por ordem de maior importância. As opções possíveis foram as seguintes:

- Preparação para um programa de estudo no exterior.
- Preparação para viagem pessoal.
- Mais oportunidades de trabalho.
- Enriquecimento linguístico.
- Enriquecimento cultural.
- Nenhum benefício real.

Os respondentes também tinham a opção no final da pergunta de escolher ‘outro’ e adicionar um benefício ainda não indicado. A Figura 2 ilustra os primeiros benefícios (B1) escolhidos, por percentagem de

respondentes. Neste caso, notamos uma predominância marcada do benefício do enriquecimento linguístico que consta de quase a metade (49,7%) de todos os respondentes. Em contraste com os resultados de M1, ‘Enriquecimento cultural’ cai para o quarto lugar, com 11,4%, depois de ‘Viagem’ (12,8%) e ‘Trabalho’ (12,8%), enquanto ‘Estudo no exterior’ (8,2%) sobe um pouco. Novamente, o fator claramente integrativo (cultural) e o instrumental (trabalho) têm valores essencialmente iguais. A queda do fator cultural talvez reflita uma interpretação por parte dos respondentes de que ‘benefícios’ são necessariamente mais práticos do que ‘motivações’. Se isto for o caso, então, o aumento significativo do enriquecimento linguístico é interessante, porque sugere que os estudantes consideram a aquisição de português uma finalidade em si, ao invés de um meio para outros fins. Esta observação obviamente reforça o comentário colocado acima, com respeito à necessidade de expor mais estudantes aos benefícios específicos e concretos (acadêmicos/vocacionais) de se estudar português.

Áreas Curriculares

A sexta pergunta do questionário pede ao aluno que identifique quais áreas de ensino preferidas na aula de português, classificando-as em ordem de preferência, 1-4 e/ou 5). Os respondentes também tinham a opção de escolher ‘outra’ e adicionar uma área ainda não indicada. As áreas são as seguintes:

- Tópicos culturais
- Exercícios gramaticais
- Novo vocabulário
- Atividades Comunicativas

Veja na Figura 3 uma ilustração das primeiras áreas curriculares (A1) escolhidas em percentagem por respondentes. Segundo estes dados, de longe, são os Tópicos Culturais (50%) que os alunos preferem como área de instrução nas aulas de português, seguida por Vocabulário

(21%), Atividades Comunicativas (17,5%), Gramática (7,3%) e Outra (4,3%).¹³ A predominância clara de Tópicos Culturais para A1 é mais uma evidência de que, para engajar as turmas de português e, portanto, manter a motivação executiva dos estudantes ao longo do semestre, é imprescindível ensinar a língua num contexto rico em termos culturais. O valor superior atribuído ao vocabulário com relação às atividades é um pouco surpreendente, sobretudo num clima pedagógico que valoriza muito o método comunicativo de ensinar, em detrimento da tendência mais tradicional de construir lições a partir de grupos lexicais. Menos surpreendente é o pequeno percentual que escolheu a gramática como a sua área favorita de instrução, em parte, talvez, pelas mesmas razões pedagógicas mencionadas acima. Embora o foco central desta pesquisa não seja a preferência ou sucesso de áreas específicas de ensino, é inegável que estas áreas curriculares são intimamente ligadas à questão da motivação, sobretudo nas suas manifestações executivas e retrospectivas.

A Média Ponderada das Categorias M, B, A

O fato de ter solicitado que os alunos classificassem as suas respostas nas categorias de motivação, benefício e áreas curriculares, cria a possibilidade de se avaliar a média ponderada de respostas específicas, atribuindo um peso de 3 para, por exemplo, M1, 2 para M2, e 1 para M3 (e de forma semelhante para B e A). A vantagem desta forma de medir respostas é poder incluir os valores da segunda e terceira classificações numa média ponderada total. Incluímos aqui os resultados deste cálculo de média ponderada para Motivação (Figura 4), Benefício (Figura 5) e Áreas Curriculares (Figura 6). Notamos na Figura 4 que, enquanto muitas percentagens não mudam de forma significativa, três categorias de motivação (Requisito – 13,4%, Espanhol – 14,8% e Diferença – 6%) ganham valores marcadamente diferentes. A queda de pré-requisito, por exemplo, de 21,1% para 13,4% pode ser atribuída ao fato de que várias das universidades selecionadas (em contraste com a Georgia, por exemplo) não instituem pré-requisitos de língua estrangeira e, portanto, esta res-

posta não teria relevância para estes estudantes. O crescimento significativo do Espanhol, de 9% para 14,8%, na média ponderada, demonstra uma importância ainda mais ampla (em termos de familiaridade e relevância) do Espanhol como fator motivador no estudo de português.

O que chama a atenção nos resultados exibidos na Figura 5 (Benefício) é o crescimento de Enriquecimento Cultural (de 11,4% para 22,5%) e a diminuição de Enriquecimento Linguístico (de 49,7% para 35,2%), tendência que reflete um interesse mais amplo nos benefícios culturais, relativo aos resultados apenas de B1 na Figura 2. Por outro lado, é notável na Figura 6 (Áreas Curriculares) a diminuição do valor atribuído à cultura como área curricular (de 50% para 36,6%), embora este continue a ser o aspecto favorito dos respondentes a partir da sua experiência em sala de aula. Vocabulário continua a ser a segunda área favorita dos estudantes.

Os Resultados por Universidade

As múltiplas diferenças entre as várias universidades selecionadas, suas populações estudantis e seus respectivos programas de português nos obrigam a justapor os resultados por instituição. Veja a Tabela 1 para uma análise de M1 (Motivação 1 – ou seja, somente da motivação classificada como mais importante) por instituição, em termos de percentagem e número de respondentes.¹⁴ Incluímos também, como referência, as percentagens (Figura 1) e números totais para esta categoria.¹⁵ Notamos, por exemplo, na Tabela 1, que o pré-requisito é de relevância particular para os alunos da Georgia (39%), constituindo-se o fator motivador mais valorizado, enquanto o segundo fator, Línguas, consta de apenas 16,3%. Por outro lado, o fator Pré-requisito não surge, com a exceção da Smith, como fator significativo nas outras universidades. As especificidades de pré-requisitos de línguas estrangeiras variam muito não só entre universidades, mas também entre programas e áreas de concentração em cada instituição. De forma semelhante, existem,

em muitos casos, outras maneiras de cumprir este pré-requisito (ao passar em exames de admissão e colocação tanto no nível secundário como universitário, por exemplo), sem precisar cursar língua estrangeira.¹⁶ No caso da Smith, a percentagem relativamente elevada de pré-requisito talvez possa ser atribuída aos alunos com espanhol como área de concentração, já que são obrigados a cursar um semestre de português. De qualquer maneira, a predominância da motivação altamente instrumental, como no caso da Georgia, certamente, é um fator importante na manutenção da motivação executiva e retrospectiva destes estudantes.

Notamos também na Tabela 1 que Cultura predomina como o fator motivador mais importante nas escolas privadas, enquanto nas escolas públicas a sua importância é significativamente menor. Em contraste, o interesse em línguas diferentes é um fator que se mantém fortemente nas diversas instituições. Esta tabela permite outras comparações que sugerem diferenças interessantes, por instituição, em termos de fatores motivadores. Os estudantes da Brown, por exemplo, valorizaram muito mais os laços pessoais (37,9%) do que nas outras universidades. Podemos supor que a aproximação das comunidades portuguesas, brasileiras e cabo-verdeanas com a Brown contribuem para esta valorização, assim como para a própria autonomia do seu departamento de estudos luso-brasileiros. Outra tendência que se destaca é a alta valorização do espanhol em Chicago e a ausência completa deste fator na Brown, em comparação com as outras escolas. Chicago (e Ohio State) também se destaca pela relevância relativamente maior que atribui ao fator instrumental Habilidade. Apesar de serem interessantes, estes resultados comparativos apenas nos fornecem indicações iniciais e incompletas, que precisam ser investigadas mais detalhadamente.

A Tabela 2 mostra a mesma divisão por instituição, esta vez com relação a Benefício. Segundo esta análise, por exemplo, Estudo no Exterior é um benefício mais valorizado, relativamente, por estudantes da Brown (20%) e da Smith (16,1%), em comparação com a média de 8,2%.

Também se destaca uma desvalorização relativa deste benefício por alunos da UGA (4,7%), fato que talvez tenha consequências pelo grau de motivação mais integrativa exibida por estes estudantes. A valorização elevada de Trabalho por alunos da Ohio State (junto com percentagens de Enriquecimento Linguístico e Cultural abaixo da média) sugere uma orientação estudantil mais instrumental nesta universidade. Em contraste, Enriquecimento Linguístico é um benefício relativamente mais importante para os alunos da Chicago e Smith. Outras tendências são possivelmente mais difíceis de se explicar, como por exemplo, a baixa valorização de Viagem como benefício para estudantes da Smith e Ohio State.

Temos na Tabela 3 uma divisão semelhante, por instituição, de áreas curriculares preferidas. Vemos, por exemplo, que os estudantes da Brown (59,4%) e Smith (55,9%) têm uma preferência por Tópicos Culturais que ultrapassa a média (50%), enquanto Chicago (35,3%) e Ohio State (33,3%) estão abaixo da média. Os estudantes de português da Smith têm aparentemente um desinteresse relativo por Exercícios Gramaticais, enquanto os da Ohio State, relativamente, valorizam mais esse ponto (14,3%) e, sobretudo, Vocabulário (33,3%). Em contraste, os estudantes da Smith e Brown valorizam menos Vocabulário. Entretanto, é no programa de Chicago que Atividades Comunicativas ressoam mais, enquanto na Georgia essas Atividades são relativamente menos valorizadas. O que se torna evidente aqui é que nenhuma área curricular por si só é suficiente para engajar todos os estudantes de português numa sala de aula. Ao contrário, uma mistura contextualizada de áreas, sobretudo com o componente cultural, parece a forma mais eficaz de captar o interesse dos estudantes de português. Evidentemente, o perfil das preferências estudantis talhado na Tabela 3 pode refletir uma maior ênfase dada em certas áreas curriculares por cada programa.

Notamos, também, que existe uma discrepância possível, se se comparar a média total dos estudantes que preferem Tópicos Culturais (50%) como área curricular, com a média que identifica o enriquecimen-

to cultural como o maior benefício (11,4%) do estudo de português. Lembramos também que interesse na cultura luso-brasileira constitui o fator motivador mais importante na escolha de português, segundo ilustra a Figura 1. O que significa esta discrepância aparente? Sugere, pelo menos, que o elemento cultural está sendo mais valorizado nas fases gerativa (a escolha inicial) e executiva (no próprio estudo da língua em sala), do que na fase retrospectiva do processo motivador geral. Neste sentido, entendemos que a motivação (nesta pesquisa) apresenta uma característica, acima de tudo, gerativa, a área curricular, sobretudo, executiva e o benefício, especialmente, retrospectiva.¹⁷ Em outras palavras, nem a cultura como fator motivador inicial, nem a grande preferência dos estudantes pelas atividades culturais em sala, necessariamente, se traduzem na percepção de que o conhecimento cultural traz benefícios concretos ao estudante. Se levarmos em consideração tanto a valorização estudantil pela cultura como a atenção quase universal (mas nem sempre sistemática) destinada pelos programas de português nos EUA à cultura como componente curricular, torna-se evidente a importância de comunicar melhor aos estudantes os benefícios concretos de um conhecimento cultural luso-brasileiro.

Graus de Dificuldade e Experiência Estudando Português

Existe uma tendência nos programas de português de dizer-se que estudantes norte-americanos consideram português mais fácil de adquirir do que as outras línguas românicas. Por esta razão, incluímos a seguinte pergunta no questionário estudantil: você considera o português mais ou menos difícil de aprender do que as outras línguas românicas? As respostas possíveis são: mais difícil, igual, menos difícil e incapaz de avaliar. Notamos na Figura 7 que quase a metade dos respondentes escolheu Igual (47,4%), enquanto 23,9% disseram Menos difícil, 9,5% Mais difícil e 18,8% Incapaz de avaliar. Os resultados, portanto, desmistificam, até certo ponto, a noção estudantil de considerar português mais fácil,

embora seja evidente de que Menos Difícil é uma opinião mais comum do que Mais difícil.

O questionário também pediu aos estudantes que qualificassem a sua experiência estudando português, escolhendo entre as cinco seguintes possíveis respostas: Muito Positivo, Positivo, OK, Negativo, Muito Negativo. A Figura 8 mostra claramente que a grande maioria dos estudantes considerou a sua experiência em termos ou Muito Positivos (63,1%) ou Positivos (30,2%). Somente 6,3% responderam OK, enquanto só dois respondentes de 398 estudantes qualificaram a sua experiência como sendo ou negativa ou muito negativa. Estes resultados sugerem que o estudo de português nas universidades norte-americanas constitui um desempenho apazível para a grande maioria dos estudantes, e que, conseqüentemente, a sua motivação retrospectiva seja alta. Tal resultado corrobora com o que, em geral, pesquisadores como Gardner, Dörnyei e Krashen defendem, ao enfatizarem, a importância do elemento afetivo na motivação e aquisição de uma segunda língua.

Também comparamos o grau de dificuldade e experiência estudando português por instituição, como mostram as Tabelas 4 e 5. Notamos, por exemplo, que há um percentual maior de estudantes nos programas de Ohio State e Brown que consideram o português Mais Difícil, enquanto o percentual de estudantes que pensam assim na Smith é relativamente reduzido. De fato, os estudantes da Smith parecem seguir mais a noção do português como língua românica Menos Difícil (38,2% em comparação com a média de 23,9%). A Tabela 5 mostra que as experiências mais positivas no estudo de português pertencem aos programas da Smith (82,4%), Harvard (76,5%) e Chicago (74,5%), enquanto Georgia, Brown e Ohio possuem um número relativamente maior de estudantes com experiências apenas positivas. Nos casos da Georgia e Ohio é possível que exista uma correlação entre esta qualificação de experiência e o pré-requisito de uma língua estrangeira, fator que provavelmente terá um impacto na atitude intrínseca perante tal experiência.

Correlações Entre Categorias

Correlações definitivas entre as categorias propostas nesta pesquisa são difíceis de se confirmar sem uma maior atenção analítica. Todavia, esta pesquisa pode indicar caminhos férteis de investigação no futuro, sobretudo com relação aos fatores motivadores específicos no estudo universitário de português nos EUA. Por esta razão, vale destacar aqui algumas destas correlações.

Na correlação entre Motivação (M) e Benefício (B), por exemplo, somente 3,2% dos respondentes que escolheram Espanhol como M1 escolheram Estudo no Exterior como B1 (em comparação com 8,2% do total), sugerindo que falantes/estudantes de espanhol ainda não reconheceram os benefícios (por falta de interesse? Recursos? Informações?) dos programas de intercâmbio no Brasil e em Portugal. Outra correlação interessante, e não totalmente inesperada, entre M e B são os 64,7% dos respondentes que optaram por Conhecimento (M) que também optaram por Trabalho (B), com relação à média de 12,8% que escolheram Trabalho como Benefício.

Certas observações interessantes surgem também quando consideramos a correlação entre Motivação (M1) e Áreas Curriculares (A1). Dentre os estudantes que escolheram Requisito existe uma desvalorização relativa nas áreas de Gramática (2,7%) e Atividades Comunicativas (12%), em comparação com as médias respectivas de 7,3% e 17,5% destes fatores. Já os que escolheram Habilidade mostram uma preferência relativamente maior por Vocabulário (44,4% relativo à média de 21% para A1). Quando analisamos a correlação entre M1 e Experiência Estudando Português, manifestam-se dois fenômenos interessantes – veja Tabela 6. Primeiro, os respondentes que escolheram Requisito (M1) possuem o índice mais baixo de Muito Positivo (48%) dentre todos os fatores motivadores, bem menos que a média de 63,1% de muito positivo para experiência estudando português. De forma semelhante, Requisito também exibe o maior índice de OK (10,7%) de todos os fatores motivadores. Em contraste, interesse na cultura luso-brasileira apresenta a maior correlação com muito positivo

de todos os fatores motivadores (75,6%), significativamente acima da média de 63,1%. Isto reforça a idéia de que elementos culturais contribuem para um maior nível de satisfação nas aulas de português.

As correlações mais interessantes entre Motivação e Graus de Dificuldade (GD) incluem sobretudo a resposta Mais Difícil, onde notamos que somente 2,7% dos que escolheram Requisito consideram português Mais Difícil (relativo à média de 9,5%). Ao mesmo tempo, encontramos correlações relativamente elevadas entre Laços (23,3%) e Estudo no Exterior (20%) e Mais Difícil. É possível que, no caso dos respondentes motivados por laços pessoais, exista uma maior apreciação pelas complexidades específicas da língua portuguesa. As correlações entre Benefício (B1) e Áreas Curriculares (A1) também levantam questões que talvez mereçam mais atenção – veja Tabela 7. Existe uma correlação relativamente fraca entre Estudo no Exterior e Vocabulário (6,9%, em contraste com a média de 21% que escolheram Vocabulário), enquanto Viagem (27,9%) e Trabalho (26,7%) ultrapassam esta média. Notamos também nesta tabela que os respondentes que escolheram enriquecimento cultural favorecem a instrução cultural (A1) de uma forma relativamente exclusiva, ou seja, em detrimento de todas as outras áreas curriculares.

Lembrando que uma média de 63,1% dos respondentes teve uma experiência Muito Positiva com português, é notável que somente 48,1% dos que escolheram Gramática para A1 também preferiram Muito Positivo e 14,8% destes optaram por OK. A Gramática igualmente se destaca na sua correlação com Grau de Dificuldade, quando consideramos que 25,9% dos que escolheram Gramática também escolheram Mais Difícil, em contraste com a média de 9,5% do total que considerou português Mais Difícil.

Uma análise das correlações entre o nível de estudo e as outras categorias nos fornece pistas interessantes para maior investigação. Descobrimos, por exemplo, que o aluno de pós-graduação é relativamente mais interessado na Cultura (38,2%), Habilidade (14,7%) e Estudo no Exterior (11,8%) como fatores motivadores do que o aluno de gradua-

ção – veja Tabela 8. Em termos de Benefício, o estudante de pós-graduação valoriza mais Trabalho (19,4% em comparação com 12,1% para o aluno de graduação) e valoriza menos Enriquecimento Cultural (3,2% em contraste com 12,1%). O estudante de pós-graduação também favorece Atividades Comunicativas (29,4% comparando-se aos 16,3% dos alunos de graduação) e desfavorece Vocabulário (8,8% para 22,2%).

Correlações entre Duração de Estudo e outras categorias também permitem observações possivelmente relevantes. Se limitarmos a nossa análise aos primeiros quatro semestres (pois o número de respondentes com 5 ou 6 e mais semestres é bastante reduzido, e, portanto, capaz de enviesar o quadro geral), certas tendências começam a surgir. Por exemplo, notamos que Interesse em Línguas Diferentes decai de 22,6% (no primeiro semestre) para 20,6% (no segundo), 14,3% (no terceiro), até 9,1% (no quarto semestre). Notamos uma queda semelhante do fator Viagem como Benefício 1 de 17,7%, 11%, 10,5%, até 4,3% ao longo de quatro semestres. No caso de Enriquecimento Cultural como B1, sobe de 8,8% para 9%, 15,8% e 17,4% durante o mesmo intervalo. As correlações entre duração e áreas curriculares são notáveis – veja Tabela 9 - sobretudo quando consideramos formas de incorporar estas mudanças em planos curriculares. Cultura, por exemplo, cresce de 37,5%, para 50,9% no segundo semestre, 61,4% no terceiro e 79,2% no quarto. Vocabulário, ao contrário, cai de 28,9%, a 19,1%, 15,8% a 8,3% no mesmo período. A preferência pelas atividades comunicativas também baixa, em geral, de 22,4% no primeiro semestre para 12,5% no quarto semestre. Essas observações reforçam a noção proposta por Dörnyei de que motivações e orientações perante a aquisição de uma língua estrangeira são fatores em fluxo e parte de um processo evolutivo, ao invés de estanques e permanentes.

Considerações Finais

A expansão do português nas universidades norte-americanas nos

últimos cem anos tem sido moldada por fatores internacionais, nacionais, regionais e locais, como tentamos delinear na primeira parte histórica deste ensaio. Agora, no início do século XXI, coordenadores de programas de português e outros pesquisadores com interesses associados ao mundo lusófono, têm enfatizado novamente a importância de se investir recursos humanos e financeiros na promoção de novas estratégias designadas a cultivar a visibilidade e relevância da língua portuguesa no meio acadêmico. A criação de cursos de português especializados (para falantes de espanhol ou estudantes de negócios, por exemplo) é uma forma de promoção que centraliza os seus objetivos nos interesses dos próprios estudantes, em vez de interesses programáticos que, todavia, não leva em consideração a motivação estudantil. O propósito da pesquisa aqui realizada, descrito na segunda parte desse ensaio, é justamente o de sondar as diversas camadas e faces desta motivação estudantil e, com estas novas informações oriundas dos próprios estudantes, destacar fatores e orientações significativos no complexo processo de aquisição da língua portuguesa nas universidades norte-americanas.

De todos os fatores motivadores analisados nesta pesquisa, o elemento Cultura surge com mais força e clareza. Mostramos, primeiro, que a cultura se manifesta como o fator motivador mais valorizado pelos estudantes, sobretudo quando consideramos o seu valor através de um cálculo de média ponderada. Se juntarmos os fatores implicitamente culturais como laços pessoais e estudo no exterior a este primeiro fator, a cultura se torna ainda mais dominante. Ao mesmo tempo, a desvalorização relativa de português como habilidade necessária sugere uma desconexão entre esta língua e os objetivos vocacionais dos estudantes. É notável, então, que uma percentagem pequena dos estudantes tenha considerado enriquecimento cultural como o primeiro benefício em estudar a língua, sugerindo que o elemento cultural engendra menos motivação retrospectiva (dirigida aos objetivos concretos do estudante depois do seu curso) e mais motivação gerativa (influenciando assim a sua

escolha inicial da língua). A percentagem muito elevada de tópicos culturais como área curricular preferida sugere, de forma semelhante, que a cultura contribui bastante para a motivação executiva do estudante ao longo da experiência. É relevante também que, embora a experiência dos respondentes com o português fosse em geral positiva, são os estudantes motivados pela cultura luso-brasileira que indicaram a experiência mais positiva de todas. Além disso, mostramos a valorização do elemento cultural, tanto como Benefício quanto como Área Curricular, ao longo da duração de estudo de português. Afinal, esta situação aparentemente paradoxal de uma alta valorização do elemento cultural nas fases gerativa e executiva da aprendizagem, com uma desvalorização relativa na fase retrospectiva, sugere que coordenadores de programas de português precisam comunicar melhor os benefícios concretos (acadêmicos e vocacionais) do conhecimento cultural luso-brasileiro. Portanto, torna-se evidente, quando sondamos a motivação dos próprios estudantes, que a expansão de português nas universidades norte-americanas vai depender muito da nossa capacidade de estabelecer esta conexão, através de cursos especializados, como Kelm (2002) sugere, e outras formas inovadoras de tornar a língua portuguesa menos exótica e mais pragmática.

Nota: Quero agradecer muito a Yongseung Han, por seu auxílio estatístico na análise dos dados desta pesquisa e a Pablo N. Mendes pela ajuda na edição do texto.

Notas

¹ Consulte-se as memórias de Laurinda Andrade, *The Open Door* (New Bedford: Reynolds-DeWalt, 1968) para um relato da luta que ela travou para estabelecer este departamento.

² Segundo Elizabeth Welles, 60% das universidades norte-americanas, atualmente, exigem o estudo de uma língua estrangeira como requisito básico antes da formatura. Este percentual pode ser comparado com 1965, quando 89% tinham o mesmo pré-requisito. (Cf.

WELLES, 2002, p. 254)

³ *"Perhaps the strongest point of agreement across all fields of Brazilian studies is the belief that training in the Portuguese language is indispensable and critical to the expansion of Brazilian studies in the future."*

⁴ O novo curso e livro de ensino de português desenvolvido pelo programa de português de UMass-Dartmouth, em colaboração com pesquisadores de outras instituições, chama-se Ponto de Encontro e foi lançado em 2007. Uma das propostas referidas no programa da BRASA é a criação de um centro para a promoção de português que funcionaria como uma espécie de rede aglutinadora de todas as associações e entidades acadêmicas com interesses docentes e de investigação na área da língua portuguesa.

⁵ *"Although the Brazilian nation-state may continue to play a central role in Brazilian studies, quite clearly, the future of Brazilian studies will also be profoundly shaped by the intersections of the local, regional, transnational, and global contexts."*

⁶ Na verdade, Brown e UMass-Dartmouth, com programas curriculares extensos, tanto em assuntos portugueses como brasileiros, são excepcionais, pois na grande maioria dos programas norte-americanos são os assuntos culturais brasileiros e a variação brasileira de português que predominam.

⁷ O número de programas semelhantes tendo como destino Portugal deve atingir este número, porém com uma participação de estudantes substancialmente menor.

⁸ Kelm também propõe que as oportunidades de ensinar português dentro de uma área especializada são relativamente maiores pelo fato que, segundo ele, a maioria dos estudantes que escolhem português tem motivações intrínsecas e pessoais para tal decisão, em contraste com espanhol, por exemplo, onde há sempre em cada turma um número de estudantes que quer meramente satisfazer o seu pré-requisito de língua estrangeira (KELM, 2002, p. 633). Isso, obviamente, depende das circunstâncias curriculares e perfil estudantil de cada universidade.

⁹ *"I sometimes hear university professors who lament that today's students are not motivated and do not learn language as well as those from some golden years in the past. I do not believe it. People learn what is important and relevant to them personally. If we claim that students are unmotivated and are not learning language, it is probably because*

we are not teaching what is relevant to them” (KELM, 2002, p. 635).

¹⁰ *“For the most part, [...] relevance to pragmatic objectives is the major factor in motivating students to learn. It only makes sense that we capitalize on this motivation.”*

¹¹ *“There is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects. This is mainly because of the social nature of such a venture. Language, after all, belongs to a person’s whole social being: it is part of one’s identity, and is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language involves far more than simple learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner.”*

¹² É importante frisar que as universidades Ohio State e Chicago funcionam no sistema trimestral, onde três trimestres são aproximadamente equivalentes a dois semestres de estudo. Portanto, traduzimos os resultados trimestrais da Ohio State e Chicago para valores semestrais, a fim de criar uma equivalência aproximada entre as instituições.

¹³ Dos respondentes que escolheram ‘Outra’ como a área favorita, 6 identificaram o seu professor (ou, em um caso, a comunidade composta pelo programa de estudos luso-brasileiros), 3 - a leitura de literatura, 3 - filmes e música, e 1 - “as fofocas”!

¹⁴ Os percentuais indicados para Alabama devem ser considerados com cautela, devido ao número reduzido de respondentes desta universidade.

¹⁵ Notamos que o total de respondentes nesta tabela é menor do que o total de respondentes, em geral, devido ao fato de que, em certos casos, alguns estudantes não responderam certas perguntas.

¹⁶ Em geral, as grandes universidades públicas, Georgia, Ohio State e Alabama requerem para a maioria das suas matrículas, pelo menos um ano de estudo de uma língua estrangeira. Harvard e Chicago também têm um pré-requisito de língua estrangeira, porém oferecem várias formas de cumpri-lo através de exames de admissão. Smith e Brown não possuem o pré-requisito. Contudo, dependendo da área de concentração do estudante ou participação em programas de intercâmbio, os estudantes são obrigados a cursar português. Na Smith, por exemplo, cada estudante com área de concentração em espanhol tem que fazer

um semestre de português e na Brown são necessários dois semestres para participar do seu programa de estudos no Rio de Janeiro.

¹⁷ Obviamente existe uma relação de sobreposição entre estas características. Por exemplo, a resposta que o estudante dá para Benefício, também pode conter elementos gerativos e executivos.

Referências

ALMEIDA, Paulo Roberto de. Trends, Perspectives, and Prospects. In: EAKIN, Marshall C.; Paulo Roberto de Almeida (Org.). *Envisioning Brazil: a Guide to Brazilian Studies in the United States, 1945-2003*. Madison, WI: The U. Of Wisconsin, 2005. p. 3-29.

ANDRADE, Laurinda. *The open door*. New Bedford: Reynolds-DeWalt, 1968.

BRANNER, John Casper. The importance of the study of the Portuguese Language. *Hispania*, Lubbock, TX, v. 2, n. 2, p. 87-93, 1919.

BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION. The future of Brazilian studies in the U.S.: an agenda for expansion. Nashville, TN: BRASA, 2006. p. 1-20.

BROD, Richard; WELLES, Elizabeth B. Foreign language enrollments in United States Institutions of Higher Education. *ADFL Bulletin*, New York, v. 31, n. 2, p. 22-29, 2000.

DÖRNYEI, Zoltán. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University, 2001.

ELLISON, Fred P. Portuguese in the first fifty years of the AATSP. *Hispania*, Lubbock, TX, v. 50, n. 4, p. 860-871, 1967.

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.

KELM, Orlando R. Opportunities in teaching portuguese for special purposes: business portuguese. *Hispania*, Lubbock, TX, v. 85, n. 3, p. 633-643, 2002.

LATHROP, Tom; DIAS, Eduardo M. *Brasil: língua e cultura*. Newark: Língua text, 1992.

TESSER, Carmen Chaves. Brazilian portuguese language and linguistics. In: EAKIN, Marshall C.; ALMEIDA Paulo Roberto de. (Org.). *Envisioning Brazil: a Guide to Brazilian studies in the United States, 1945-2003*. Madison, WI: The U. Of Wisconsin, 2005. p. 73-92.

TOLMAN, Jon M.; PAIVA, Ricardo M. *Travessia: a portuguese language textbook program*. Washington, D.C.: Georgetown UP, 1988.

WELLES, Elizabeth B. Foreign language enrollment numbers: some (Mis)interpretations explained. *The Modern Language Journal*, v. 86, n. 2, p. 253-255, 2002.

WILLIAMS, Marion. Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, v. 2, p. 77-84, 1994.

_____. ; BURDEN, R. *Psychology for language learners*. Cambridge: Cambridge University, 1997.

Figuras e Tabelas

Figura 1- Motivação 1

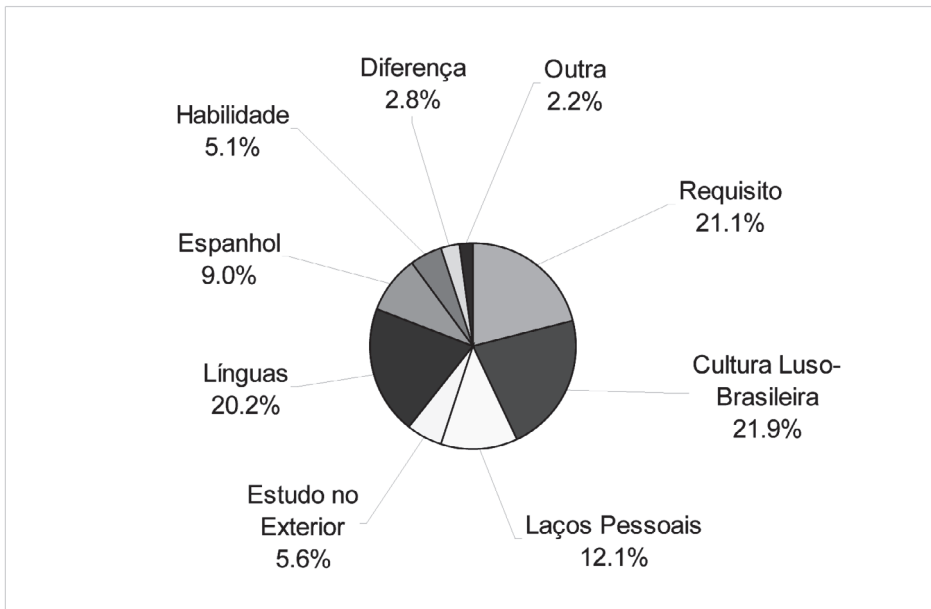


Figura 2 - Benefícios 1

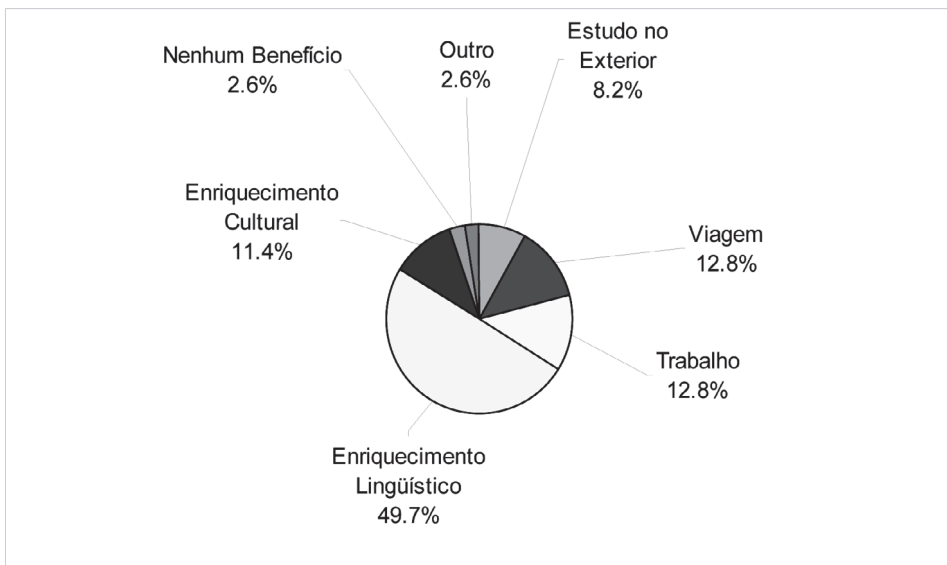


Figura 3 - Áreas Curriculares

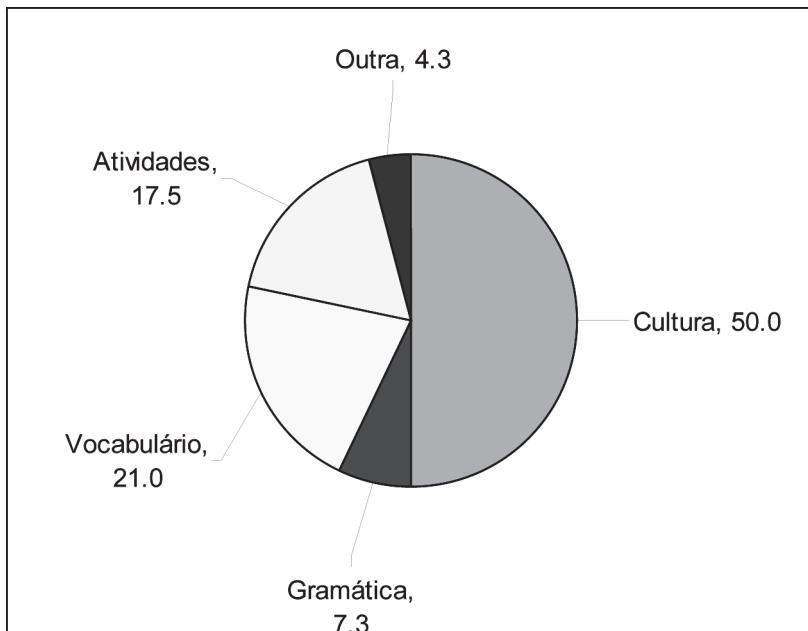


Figura 4 - Média Ponderada por Motivação

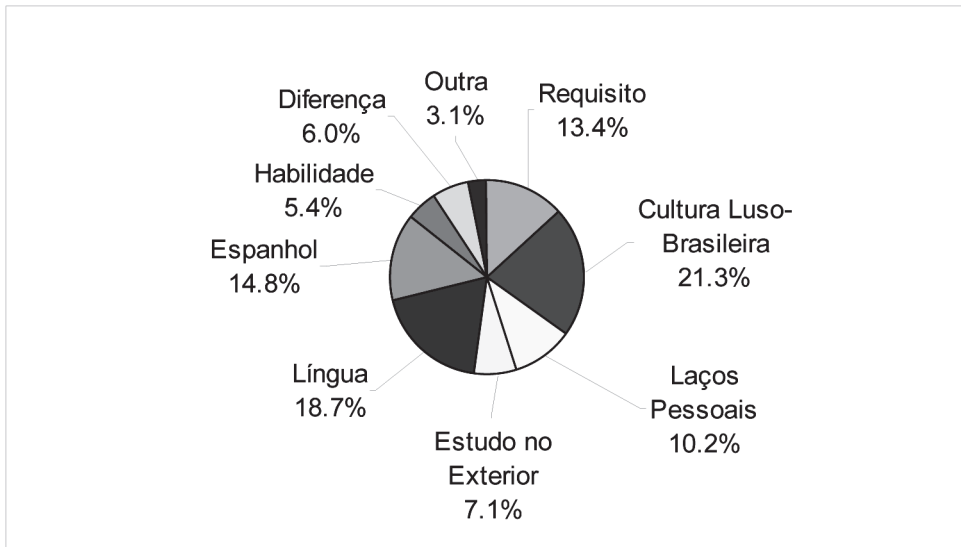


Figura 5 - Média Ponderada por Benefício

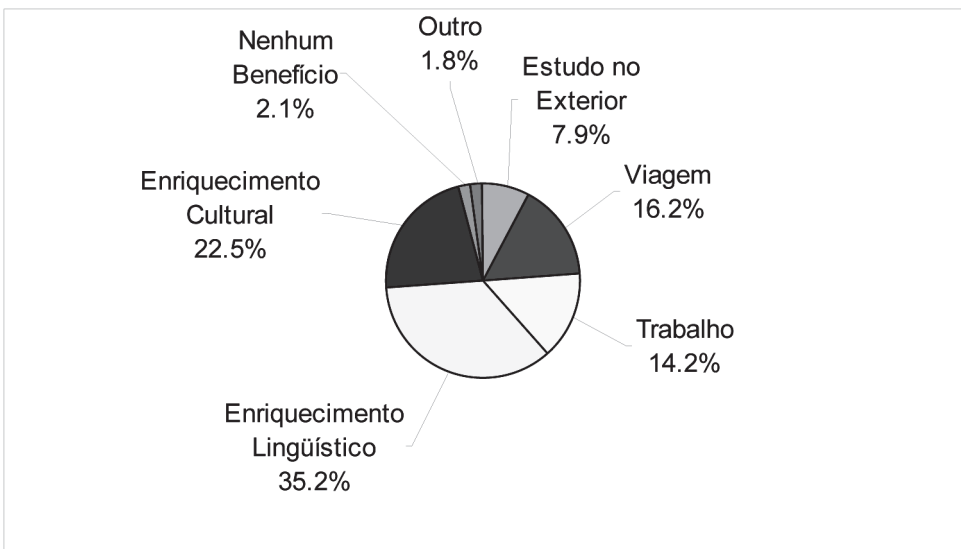


Figura 6 - Média Ponderada por Área Curricular

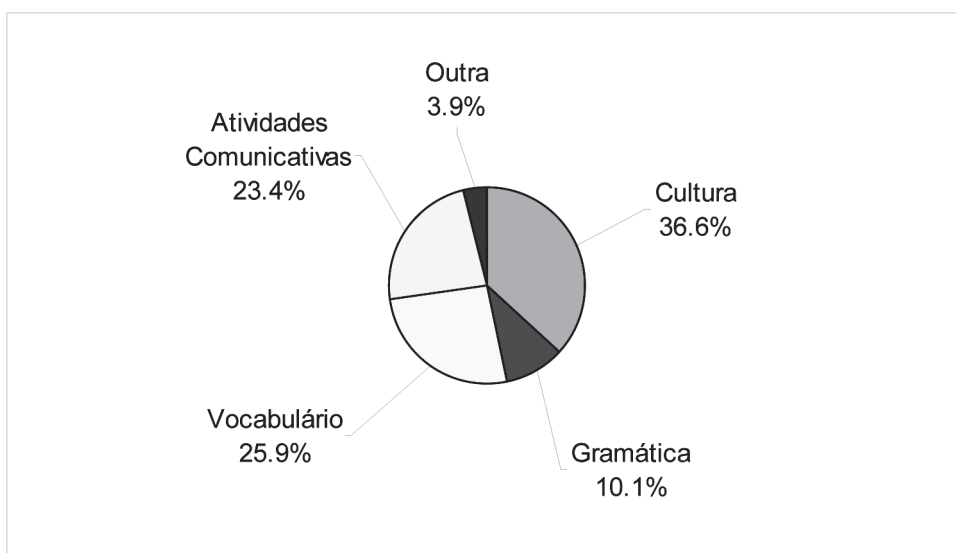


Figura 7 - Graus de Dificuldade

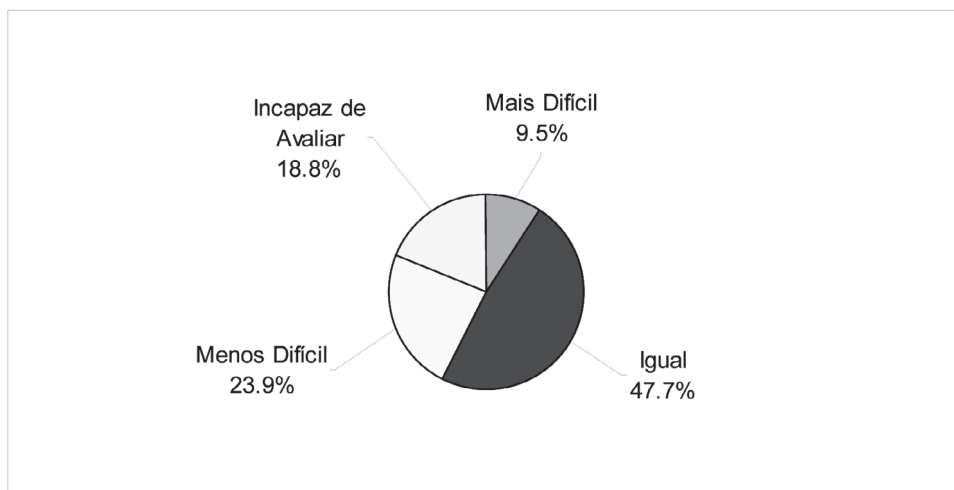


Figura 8 -Experiência Estudando Português

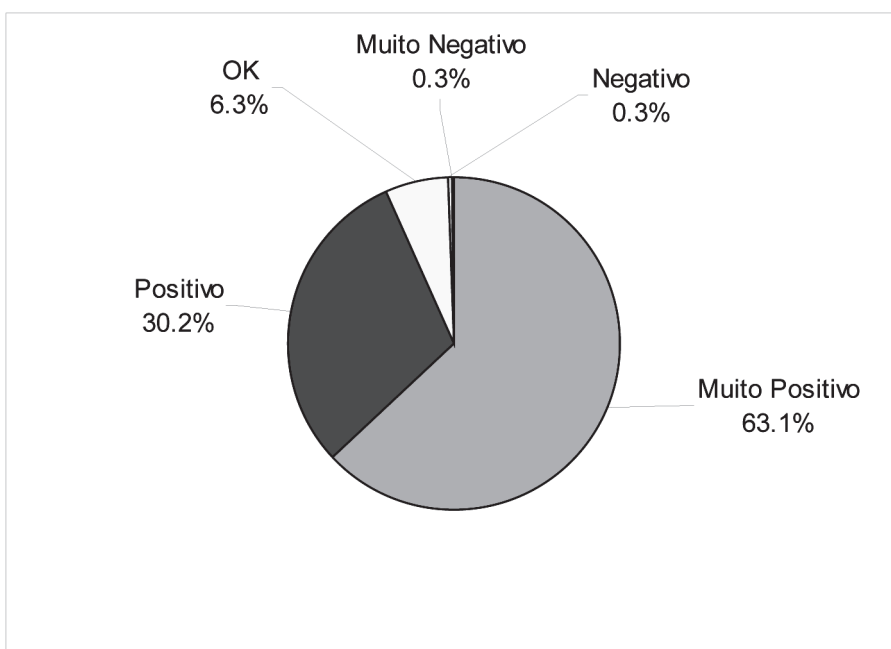


Figura 9 - Duração de Estudo

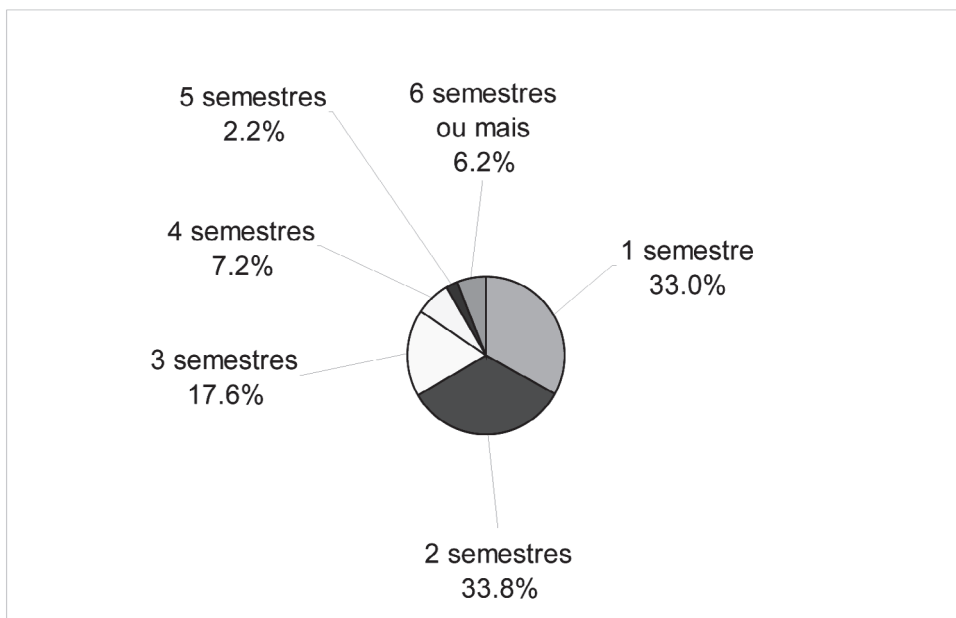


Tabela 1 - Motivação 1 por Instituição

	Todas	Smith	Brown	Chicago	Ohio S.	Harvard	Alabama	UGA
Requisito	21.1	13.8	3.4	4.0	5.3	0.0	0.0	39.0
Cultura Luso- Brasileira	21.9	37.9	37.9	30.0	10.5	37.0	18.2	11.6
Laços Pessoais	12.1	6.9	37.9	6.0	10.5	13.0	27.3	9.3
Estudo no Exterior	5.6	3.4	6.9	4.0	15.8	4.3	9.1	5.2
Língua	20.2	34.5	10.3	24.0	21.1	26.1	27.3	16.3
Espanhol	9.0	3.4	0.0	18.0	15.8	10.9	18.2	7.0
Habilidade	5.1	0.0	3.4	12.0	15.8	8.7	0.0	2.3
Diferença	2.8	0.0	0.0	2.0	5.3	0.0	0.0	4.7
Outra	2.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.7
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

	Todas	Smith	Brown	Chicago	Ohio S.	Harvard	Alabama	UGA
Requisito	75	4	1	2	1	0	0	67
Cultura Luso- Brasileira	78	11	11	15	2	17	2	20
Laços Pessoais	43	2	11	3	2	6	3	16
Estudo no Exterior	20	1	2	2	3	2	1	9
Língua	72	10	3	12	4	12	3	28
Espanhol	32	1	0	9	3	5	2	12
Habilidade	18	0	1	6	3	4	0	4
Diferença	10	0	0	1	1	0	0	8
Outra	8	0	0	0	0	0	0	8
total	356	29	29	50	19	46	11	172

Tabela 2 - Benefícios 1 por Instituição

	Todas	Smith	Brown	Chicago	Ohio S.	Harvard	Alabama	UGA
Estudo no Exterior	8.2	16.1	20.0	8.5	10.5	9.1	0.0	4.7
Viagem	12.8	3.2	13.3	10.6	5.3	15.9	36.4	13.5
Trabalho	12.8	9.7	6.7	12.8	31.6	9.1	27.3	12.4
Enriquecimento Lingüístico	49.7	61.3	46.7	63.8	36.8	50.0	27.3	47.1
Enriquecimento Cultural	11.4	9.7	10.0	4.3	5.3	11.4	9.1	14.7
Nenhum Benefício	2.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.3
Outro	2.6	0.0	3.3	0.0	10.5	4.5	0.0	2.4
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

	Todas	Smith	Brown	Chicago	Ohio S.	Harvard	Alabama	UGA
Estudo no Exterior	29	5	6	4	2	4	0	8
Viagem	45	1	4	5	1	7	4	23
Trabalho	45	3	2	6	6	4	3	21
Enriquecimento Lingüístico	175	19	14	30	7	22	3	80
Enriquecimento Cultural	40	3	3	2	1	5	1	25
Nenhum Benefício	9	0	0	0	0	0	0	9
Outro	9	0	1	0	2	2	0	4
total	352	31	30	47	19	44	11	170

Tabela 3 - Áreas Curriculares por Instituição

	Todas	Smith	Brown	Chicago	Ohio S.	Harvard	Alabama	UGA
Cultura	50.0	55.9	59.4	35.3	33.3	50.0	60.0	52.8
Gramática	7.3	2.9	6.3	5.9	14.3	6.5	10.0	7.9
Vocabulário	21.0	11.8	12.5	25.5	33.3	19.6	30.0	21.3
Atividades Comunicativas	17.5	23.5	15.6	31.4	14.3	19.6	0.0	13.5
Outra	4.3	5.9	6.3	2.0	4.8	4.3	0.0	4.5
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

	Todas	Smith	Brown	Chicago	Ohio S.	Harvard	Alabama	UGA
Cultura	186	19	19	18	7	23	6	94
Gramática	27	1	2	3	3	3	1	14
Vocabulário	78	4	4	13	7	9	3	38
Atividades Comunicativas	65	8	5	16	3	9	0	24
Outra	16	2	2	1	1	2	0	8
total	372	34	32	51	21	46	10	178

Tabela 4 - Grau de Dificuldade por Instituição

	Todas	Smith	Brown	Chicago	Ohio S.	Harvard	Alabama	UGA
Mais Difícil	9.5	2.9	14.7	9.1	16.7	13.7	27.3	6.9
Igual	47.7	50.0	44.1	47.3	54.2	49.0	36.4	47.6
Menos Difícil	23.9	38.2	23.5	21.8	20.8	19.6	0.0	24.9
Incapaz de Avaliar	18.8	8.8	17.6	21.8	8.3	17.6	36.4	20.6
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

	Todas	Smith	Brown	Chicago	Ohio S.	Harvard	Alabama	UGA
Mais Difícil	38	1	5	5	4	7	3	13
Igual	190	17	15	26	13	25	4	90
Menos Difícil	95	13	8	12	5	10	0	47
Incapaz de Avaliar	75	3	6	12	2	9	4	39
total	398	34	34	55	24	51	11	189

Tabela 5 - Experiência Estudando Português por Instituição

	Todas	Smith	Brown	Chicago	Ohio S.	Harvard	Alabama	UGA
Muito Positivo	63.1	82.4	60.0	74.5	62.5	76.5	63.6	53.2
Positivo	30.2	17.6	34.3	20.0	29.2	17.6	36.4	37.8
OK	6.3	0.0	5.7	5.5	4.2	5.9	0.0	8.5
Negativo	0.3	0.0	0.0	0.0	4.2	0.0	0.0	0.0
Muito Negativo	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

	Todas	Smith	Brown	Chicago	Ohio S.	Harvard	Alabama	UGA
Muito Positivo	251	28	21	41	15	39	7	100
Positivo	120	6	12	11	7	9	4	71
OK	25	0	2	3	1	3	0	16
Negativo	1	0	0	0	1	0	0	0
Muito Negativo	1	0	0	0	0	0	0	1
total	398	34	35	55	24	51	11	188

Tabela 6 - Correlação entre Motivação 1 e Experiência Estudando Português

Experiência / Motivação	Muito Positivo	Positivo	OK	Negativo	Muito Negativo	sub-Total
Requisito	48.0	38.7	10.7	1.3	1.3	100.0
Cultura Luso-Brasileira	75.6	16.7	7.7	0.0	0.0	100.0
Laços Pessoais	59.5	35.7	4.8	0.0	0.0	100.0
Estudo no Exterior	65.0	35.0	0.0	0.0	0.0	100.0
Língua	70.8	25.0	4.2	0.0	0.0	100.0
Espanhol	62.5	31.3	6.3	0.0	0.0	100.0
Habilidade	66.7	27.8	5.6	0.0	0.0	100.0
Diferença	50.0	40.0	10.0	0.0	0.0	100.0
Outra	37.5	62.5	0.0	0.0	0.0	100.0

Tabela 7 - Correlação entre Benefícios e Áreas Curriculares

Área / Benefício	Cultura	Gramática	Vocabulário	Atividade	Outra	sub-Total
Estudo no Exterior	55.2	6.9	6.9	20.7	10.3	100.0
Viagem	46.5	2.3	27.9	23.3	0.0	100.0
Trabalho	44.4	6.7	26.7	17.8	4.4	100.0
Enriquecimento Lingüístico	45.6	7.6	23.4	19.9	3.5	100.0
Enriquecimento Cultural	79.5	2.6	10.3	2.6	5.1	100.0
Nenhum Benefício	55.6	22.2	11.1	0.0	11.1	100.0
Outro	22.2	22.2	11.1	22.2	22.2	100.0

Tabela 8 - Correlação entre Nível de Estudo e Motivação

Motivação / Nível	Requisito	Cultura	Laços	Estudo Exterior	Língua	Espanhol	Habilidade	Outra
Graduação	11.8	38.2	5.9	11.8	11.8	5.9	14.7	0.0
Pós-Graduação	22.0	20.2	12.7	5.0	21.1	9.3	4.0	5.6 ¹

Tabela 9 - Correlação entre Duração e Áreas Curriculares

Semestre / Área	Cultura	Gramática	Vocabulário	Língua	Outra	sub-Total
1 semestre	37.5	7.2	28.9	22.4	3.9	100.0
2 semestres	50.9	11.8	19.1	14.5	3.6	100.0
3 semestres	61.4	0.0	15.8	15.8	7.0	100.0
4 semestres	79.2	0.0	8.3	12.5	0.0	100.0
5 semestres	75.0	12.5	0.0	12.5	0.0	100.0
6 semestres/mais	60.0	10.0	10.0	10.0	10.0	100.0

Maria Inês Pagliarini Cox

Ensino de língua

portuguesa: por uma pedagogia da festa

Um dia desses, uma amiga que investiga o imaginário da violência entre adolescentes me mostrava os dados que havia coletado no campo de pesquisa – escolas públicas regulares e instituições de reclusão de menores considerados infratores. Ao manusear um conjunto de narrativas que acompanhava um conjunto de desenhos, ambos obtidos pela aplicação do teste AT-9¹, deparei-me com o texto abaixo, escrito por um aluno (14 anos) de oitava série de uma escola pública de Cuiabá:

A história que eu conto é sobre os nossos políticos. Que *esprora* o nosso povo que acredita neles. Pois eles sobem *declaus* por *declaus* na sua campanha política. Depois apunhala pelas costas. Quando o povo descobre as robalheiras, viaja para fora do país. Na verdade os políticos são uns verdadeiros monstros. Rouba nosso dinheiro faz nos de palhaços e chama nos de burro. Por isso que nos vivemos na miséria no meio da violência.

À época estava estudando o rotacismo e o texto me chamara a atenção não só pela forma *esprora* que indicia a língua materna do enunciador, mas principalmente pelo lambdacismo de *declaus* que sinaliza a perda da inocência em relação ao valor de sua língua materna no mercado linguístico regional e nacional. A forma *declaus* é sintoma de um mal-estar em relação à língua materna, mais precisamente, do divórcio entre os esquemas de produção e os de apreciação, entre o conhecimento e o reconhecimento, entre a norma emprestada e a norma realizada. Revela, como diria Bourdieu (1998), uma sensibilidade atenta às fricções, à tensão do mercado e à correção linguística, em si mesmo e nos outros, que impele o sujeito à hipercorreção. E a hipercorreção nada mais é do que o desejo de se apropriar das formas linguísticas que valem mais no mercado de bens simbólicos (COX, 2001, 2004, 2005).

Às voltas com a escrita deste artigo, retomei esse texto com o propósito de examiná-lo por diferentes vias interpretativas com as quais me encantei/desencantei na minha travessia pelas Letras. O tom deste tra-

balho é, evidentemente, muito mais memorialista do que teórica ou metodologicamente assertivo.

Purificar a língua

Num primeiro momento, imaginei-me na pele de um professor de gramática à moda antiga, desses que fazem questão de ignorar a revolução copernicana do pensamento linguístico havida no século XX ou desses que, não podendo ignorá-la, tomam o caminho fácil de imputar aos linguistas a derrocada do idioma nacional, pela adoção inconsequente das teorias variacionistas que autorizam posturas relativistas e liberais em relação ao ‘erro’ e, por extensão, o descuido em relação ao ensino da norma padrão. Na primeira ou na segunda hipótese, interpelada pela ortodoxia gramatical e purismo linguístico, subsumiria que a língua é sinônimo de norma padrão. E tudo o que não é espelho da norma padrão, veria como doença da língua. Nesse texto, os sinais evidentes de doença do português padrão seriam vários e afetariam a saúde da língua – única e imutável – nos níveis da ortografia, da morfossintaxe e da textualidade.

A história que eu conto, é sobre os nossos políticos. (PEP) Que esprora (PO/PCV) o nosso povo que acredita neles. (PCT) Pois eles sobem declaus (PO) por declaus (PO) na sua campanha política. Depois apunhala (PCV) pelas costas. Quando o povo descobre as robalheiras (PO), viaja (PCV) para fora do país. Na verdade os políticos são uns verdadeiros monstro (PCN). Rouba (PCV) nosso dinheiro (PP) faz (PCV) nos (PRCP/PA) de palhaços e chama (PCV) nos (PRCP/PA) de burro. Por isso que nos (PA) vivemos na miséria no meio da violência.²

1. (PEP = Problema de Estruturação do Período) A oração subordinada adjetiva “Que *esprora* o nosso povo que acredita neles” é separada

de sua principal por ponto. O uso indevido do ponto interrompe a linearidade da frase, obscurece a dependência sintático-semântica da oração subordinada em relação ao termo ‘políticos’ de que é adjunto adnominal, violenta a lógica do sentido e, portanto, do pensamento.

2. (PO = Problema de Ortografia) A grafia das palavras “esprora”, “declaus” e “robalheiras” viola as convenções ortográficas.

3. (PCV = Problema de Concordância Verbal) A regra que obriga a concordância do verbo com o sujeito é desrespeitada em várias orações. Os verbos “esprora”, “apunhala”, “viaja”, “rouba”, “faz” e “chama” têm como sujeito uma locução nominal cujo núcleo é “políticos” que exigiria o uso da terceira pessoa do plural. Contudo, é a terceira pessoa do singular que é usada.

4. (PCN = Problema de Concordância Nominal) Uma infração à regra de concordância nominal, que obriga os determinantes a concordarem em gênero e número com o núcleo da locução nominal, é atestada em “uns verdadeiros monstro”. O aluno pluraliza o artigo “uns” e o adjetivo “verdadeiros”, mas não o substantivo “monstro”, que é o núcleo da locução nominal.

5. (PRCP = Problema de Regência Verbal e Colocação Pronominal) O aluno transgredir também regras de regência verbal e colocação pronominal, usando uma forma tônica na função de objeto direto quando deveria usar uma forma átona enclítica “faz-nos” e “chama-nos” ou proclítica “nos faz” e “nos chama”, já que os verbos “fazer” e “chamar” nessas orações são transitivos-predicativos, de acordo com Francisco Fernandes no Dicionário de Verbos e Regimes.

6. (PA = Problema de Acentuação) Em relação à ortografia, há também a desobediência à regra de representação das vogais abertas /é ó/, seguidas ou não de /s/, nos monossílabos tônicos, que obriga o uso das letras “e” e “o”, combinadas com o diacrítico “acento agudo”. De acordo com essa regra, a forma pronominal correspondente à primeira pessoa do plural, uma vez tônica (exercendo, conforme o Dicionário Aurélio, as

funções de sujeito e predicativo ou sob o regime de preposições), deveria ser escrita como “nós” e não como “nos” que é a forma átona.

7.(PCT = Problema de Coesão Textual) Há também o uso inadequado do conectivo “pois”, abrindo o terceiro período. A relação sintático-semântica entre o terceiro e o segundo período não parece ser de causalidade ou explicação e, além disso, a conjunção “pois” é considerada, pelas normas gramaticais, como um conector para ligar orações dentro do período e não para ligar períodos.

8.(PP = Problema de Pontuação) A ausência da vírgula, separando as coordenadas aditivas do penúltimo parágrafo, deixa o período confuso na explicitação dos conteúdos.

Enfim, meu olhar para o português outro que fala nesse texto seria completamente enviesado, toldado pela norma padrão, incitando-me à postura prescritiva e à prática corretiva. Todos os usos de português que não se ajustassem à norma padrão – essa língua imaginária instituída pela ortodoxia gramatical, que não cessa de não se dizer nas línguas realizadas – seriam considerados anormais, anômalos, errados.

Explorando a etimologia do termo ‘norma’, Rey (2001, p.117) o situa numa constelação de três termos: ‘regra’, ‘norma’ e ‘lei’. O termo ‘regra’ deriva do termo latino *regula*, que nomeia “uma reta materializada que permite criar outras retas conformes”. O termo ‘norma’ vem, via latim, do termo grego *gnomon*, que significa “esquadro”. Os dois termos originam-se, pois, do léxico da geometria e compartilham o sentido daquilo que é “reto”, opondo-se ao que é “curvo”, ou seja, “torto”, “fora do prumo”. Já o termo, ‘lei’, originário de *lex*, remete-se ao universo da religião e do direito e implica sempre o sentido de “obrigação ditada pela vontade de um juiz”, que pode ser uma autoridade ou instituição investida do poder de julgar, Deus, a Razão etc. “A lei vem do passado [...]; ela pode ser injusta, iníqua, arbitrária e precisa ancorar-se num enunciador eleito”. No termo ‘norma linguística’, ressoam os sentidos de “lei” e de “regra”: as normas linguísticas devem ser obedecidas (são leis) e devem

regular os usos da língua (são regras). Constituem, portanto, um código normativo que vem do passado, mas que rege os usos presentes e futuros da língua. Não é outro o sentido de ‘norma’ como “prescrição”, tão corriqueiro no universo do ensino de língua materna.

Segundo Rey (2001, p.118),

[...] toda definição prescritiva de norma social é fundada na preexistência daquilo que ela tenta realizar, coloca um modelo, um arquétipo, uma idéia platônica. Esse arquétipo é progressivamente despreendido da vontade de um legislador para se fundar ficticiamente numa norma constituída, que bastará observar para descobrir ‘objetivamente’, para instituir um modelo de uso ‘sadio’ e ter o direito de ‘curar’ os desvios, as diferenças [...]

Esse conceito de norma é o solo da dicotomia certo/errado, mediante o que se avaliam todas as práticas linguísticas, quando se procede de acordo com os parâmetros da gramática tradicional.

Não questionaria essa visão reducionista, há muito naturalizada, que gramatizara, a partir do final do século XV, as línguas vulgares vivas, românicas ou não, sob o espartilho da gramática do latim clássico, que, conquanto usado como código escrito de comunicação pelo Estado, pela Igreja e outras instituições ligadas à alta cultura praticamente em toda a Europa, era já uma língua morta, não se constituindo mais em vernáculo de nenhum povo. Assim, esse paradigma de pensamento linguístico, erigindo-se em torno de um latim (literário) imóvel, faz triunfar, até os nossos dias, o modelo normativo de gramática com seus princípios de regularidade e fixidez e com seus critérios de avaliação polarizados em “certo” e “errado” que, numa atitude purista, leva a renegar toda sorte de variação e mudança que afetem uma dada língua. A atitude purista é

[...] uma atitude normativa permanente que repousa num modelo unitário e fortemente seletivo da língua e não tolera nenhum desvio em relação a esse modelo predefinido, quaisquer

que sejam as condições objetivas da vida lingüística da comunidade. A norma purista deve ser única e permanente, já que ela serve para avaliar discursos emitidos durante um longo período de tempo [...] (REY, 2001, p.1367).

Uma das principais características do purismo é a recusa do tempo histórico que, efetivamente, é uma recusa das transformações sociais. O purista pode aceitar a criação de neologismos que reiterem as regras gramaticais, mas recusa-se a aceitar os imprevisíveis da história. Um exemplo muito claro da recusa do tempo histórico na contemporaneidade é a reação xenófoba de nacionalistas fanáticos à onda de empréstimos lexicais do inglês, interpretada como uma ameaça à integridade dos idiomas nacionais. Ademais, não se estranha que certos usos lingüísticos sejam conscientemente rejeitados, a modo de se evitar ou impedir que o comportamento de uma classe de falantes seja absorvido pela norma ideal que implicaria em admitir reordenamentos sociais. Nesse sentido, a cruzada purista encetada por gramatiqueros de plantão, com o beneplácito da mídia, é uma forma de resistência às mudanças operadas de baixo para cima na norma culta, em vista do acelerado processo de migração da população rural para o espaço urbano, intensificando o contato entre as camadas média e alta, bem letradas, com a camada baixa, mal letrada ou iletrada.

Como purista, julgaria abominável a mistura de línguas e/ou dialetos, porque a mistura coloca em contato e amalgama “elementos estrangeiros provindos de idiomas surdamente desprezados e porque sua multiplicação faria de nossa língua um idioma abertamente desprezível (um saber, um patoá, um crioulo)”, para usar os termos de Rey, (2001, p. 140). Como purista, me recusaria a ver nos problemas acima indicados mais do que erros medonhos, mais do que atentados contra a língua correta e verdadeira. Certamente não me ocorreria ler tais problemas como sintomas de uma mudança social e, portanto, lingüística, que vem desfazendo as fronteiras rígidas entre as classes sociais, assim como en-

curtando as distâncias físicas e culturais que separavam o mundo rural e o mundo urbano, o mundo da oralidade e o mundo da escrita. Veria esse português outro que ressoa nos interstícios do português imaginário como um inimigo, aliás, como um bárbaro (Afinal, bárbaro não é aquele que fala de modo incompreensível?) que embrutece, mais e melhor, que barbariza o português civilizado. Leria as manifestações intempestivas desse português outro, recorrendo a uma metáfora bélica, como um ataque a me impelir ao combate, à defesa do território. Poderia também recorrer a uma metáfora biológica e lê-las como uma bactéria maligna contaminando e infestando um organismo sadio que corre o risco de apodrecer e se decompor; ou a uma metáfora jurídica e lê-las como uma infração à lei, como um crime de lesa-língua; ou a uma metáfora moral e lê-las como um desvio, uma perversão, um atentado contra a retidão e os bons costumes linguísticos; ou a uma metáfora religiosa e lê-las como uma heresia, um pecado, contra a sacrossanta doutrina gramatical sempre defendida pelos tribunais de inquisição.

Qualquer que fosse a metáfora, meu desejo seria o de reconduzir a língua à sua suposta pureza originária, buscando derrotar o inimigo ou a bactéria invasora, corrigir a conduta desviante, extirpar o mal, penalizar o crime ou queimar os hereges na fogueira. Como procederia para sanar os problemas apresentados pelo aluno ao produzir tal texto, ou seja, o que faria para sanear, purificar, esterilizar sua língua, infestada de corpos nocivos? Ignorando completamente a origem social da clientela que hoje chega à escola, administraria altas doses de aula de gramática da língua padrão, mediante o argumento de que no passado esse método foi eficaz. Sem dúvida me horrorizaria com o analfabetismo desse aluno na oitava série e atribuiria a culpa à escola que, bafejada pelos ares da linguística e povoada pelos levianos defensores do vale-tudo na língua, afrouxa o ensino e a cobrança da norma padrão.

Mas a esse lugar do fundamentalismo gramatical e do arianismo linguístico fui levada por um pesadelo de que – Ai que alívio! – acabo de

despertar. Acordada eu jamais me assentaria num tal lugar, ao menos desde as primeiras lições de linguística no ano de 1973, ocasião em que ingressei no curso de Letras e me desfiliei, na significação das diferenças inerentes à língua portuguesa ou a qualquer outra língua viva, da ideologia purista, aprendida literalmente na carne como aluna de grupo escolar, ginásio e escola normal: “Copiar 100 vezes as palavras ‘exploram’, ‘degraus’, ‘roubalheiras’ escritas corretamente.”; “Passar a redação a limpo, incorporando as correções feitas pelo professor.”; “Ficar sem recreio decorando a conjugação dos verbos ‘explorar’, ‘apunhalar’, ‘viajar’, ‘roubar’, ‘fazer’ e ‘chamar’ em todos os modos e tempos, até decliná-los de cor diante dos colegas.” [...]

Domesticar a variação

O contato com a linguística cedo me fez entender que o que separa o português padrão de outras variedades do português não é a obediência versus a desobediência às regras gramaticais. Do ponto de vista linguístico, ou seja, da existência de uma gramática que rege a produção dos enunciados, todas as variedades estão em pé de igualdade. Todas são regidas por uma gramática. Logicamente, o termo ‘gramática’ corresponde aqui ao conjunto de regras que os falantes de fato apreenderam e internalizaram mentalmente no uso de uma dada variedade linguística e não ao conjunto de regras que devem ser seguidas por todos os falantes de português, qualquer que seja a circunstância. Assim, por exemplo, o que diferencia o português culto do português popular não é que o primeiro obedece às regras gramaticais de concordância verbal e nominal e o segundo não, e sim que a marcação do plural não é uma regra categórica do português, mas variável, favorecida ou desfavorecida por certos fatores linguísticos e extralinguísticos e definindo, portanto, normas diversas. O termo ‘norma’ reveste-se de um outro sentido na bacia semântica da linguística. Quer dizer, no interdiscurso hoje reinante no campo das Letras, o termo ‘norma’

divide-se entre significar um sistema de regularidades observadas (discurso da linguística) e um sistema de regras e valores a serem seguidos (discurso da tradição gramatical).

Na primeira acepção, entende-se ‘norma’ como a modalidade linguística “habitual”, “comum” a uma dada comunidade social. Para dizer de outro modo, a norma se estabelece pela frequência de uso, sem implicar qualquer valoração, definindo-se como regularidades linguísticas correlativas a estratos sociais (variação diastrática), a momentos históricos (variação diacrônica), a diversidades regionais (variação diatópica) e a graus de formalidade (variação estilística). Trata-se da língua usual, da “média dos falares”, da situação objetiva atestada estatisticamente. Nessa perspectiva, não se pode falar em ‘norma’, no singular, mas em ‘normas’, no plural. Na segunda acepção, já explorada na primeira parte deste estudo, a norma de uma língua é única, é a régua e o esquadro que devem enquadrar todos os usos linguísticos ou a lei mediante o que se julgam os usos e se condenam aqueles desviantes. Na primeira acepção, tem-se a constatação do real, a descrição do que de fato “é” e, na segunda, tem-se a determinação de um ideal, a orientação do que “deve ser”. O “dever ser” marca a diferença entre o que existe e o que regula a existência, enquanto o “ser” não leva em conta necessariamente a prescrição da regra. Nas duas acepções insere-se a norma na sociedade. Na primeira, o que está em questão é o uso e, então, a relação com a sociedade aponta para a aglutinação social. A norma é uma espécie de cola que liga os falantes que se identificam e se reconhecem falando uma mesma língua. Na segunda, trata-se de bom-uso, e a relação com a sociedade aponta para a discriminação, gerando estigmas e exclusões. Dessa forma, dependendo do sentido que se lhe atribui, a norma é o que reúne ou é o que separa os membros de uma comunidade social.

Cada um desses sentidos produziu um adjetivo diferente. O primeiro sentido resultou no adjetivo “normal” e o segundo no adjetivo “normativo”. Com efeito, ‘normativo’ implica conformidade com uma

regra e corresponde melhor à ideia tradicional de gramática como a “arte de escrever e de falar corretamente”. Já ‘normal’ diz respeito à descrição de uma constância linguística, de um fato habitual, corrente e geral e, por isso, está relacionado aos usos reais.

Se, num primeiro momento, me situei no lugar da tradição gramatical, assumi o viés normativo e li as diferenças em relação ao português padrão apresentadas no texto analisado como erros, neste me situo no lugar da linguística, mais precisamente, no lugar da sociolinguística, assumo o viés relativista e leio as diferenças como variantes normais na vida do português em sua dinamicidade e heterogeneidade.

A história que eu conto é sobre os nossos políticos. (DP) Que esprora (DOO/VMP) o nosso povo que acredita neles. (DCT) Pois eles sobem decaus (DOO) por decaus (DOO) na sua campanha política. Depois apunhala (VMP) pelas costas. Quando o povo descobre as roubalheiras (DOO), viaja (VMP) para fora do país. Na verdade os políticos são uns verdadeiros monstro (VMP). Rouba (VMP) nosso dinheiro (DP) faz (VMP) nos (VPOD/DOO) de palhaços e chama (VMP) nos (VPOD/DOO) de burro. Por isso que nos (DOO) vivemos na miséria no meio da violência.

1. (DP = Discrepância de Pontuação) Dacanal (1987, p.13) afirma que “um sistema de pontuação é um elemento ancilar da escrita e não da língua genericamente tomada”. A língua oral apresenta pausas, entonações, ênfases, mas não, obviamente, acentuação. Assim, o aprendizado da pontuação faz-se concomitantemente com o processo de letramento que, é bom lembrar, nunca se completa. Dacanal, como outros autores, enfatiza que o sistema de pontuação não se relaciona diretamente com a realização oral da língua. Ele tem por função sinalizar as unidades sintático-semânticas do período tal como se apresenta na língua escrita. Um período é uma unidade sintático-semântica (sinalizada por ponto final) que comporta unidades sintático-semânticas menores.

As unidades sintático-semânticas são indivisíveis. A pontuação não deve romper com esse princípio, como faz o ponto final que separa a oração adjetiva “Que espora o nosso povo que acredita neles” da oração principal ou como faz a ausência da vírgula, entre a primeira e a segunda oração, no período “Rouba nosso dinheiro faz nos de palhaços e chama nos de burro” que deixa de sinalizar a unidade sintático-semântica das orações que se coordenam aditivamente. Embora as teorias sublinhem a independência da pontuação em relação às pausas do texto falado, é muito provável que elas influenciem, sim, aprendizes da escrita no estabelecimento de pontos finais e vírgulas, antes que eles possam lidar conscientemente com a noção de unidade sintático-semântica. Não me parece, pois, absurdo pensar que o ponto final em “A história que eu conto, é sobre os nossos políticos. Que espora o nosso povo que acredita neles” corresponde a uma pausa no texto oral produzido mentalmente. O descolamento da língua falada, imposto no/pelo aprendizado da modalidade escrita, não se faz automaticamente. É preciso que alguém esteja muito embrenhado no continente da escrita para passar a pensar na escrita a partir da escrita mesma e não a partir dos saberes tácitos e hábitos da oralidade.

2. (DOO = Discrepância da Ortografia Oficial) Na grafia da palavra “espora”, há duas discrepâncias em relação às convenções ortográficas. A primeira refere-se à troca das letras concorrentes “s” ou “x” para a grafia de /s/ na posição de travamento de sílaba. Sincronicamente não há uma justificativa fonético-fonológica que oriente a escolha de uma ou outra letra: a relação entre som e letras nesse caso é inteiramente arbitrária. Diacronicamente, essa arbitrariedade pode ser explicada. Mas nem sempre nós professores estamos preparados para um mergulho na história da nossa língua. Afinal, a história da língua foi banida do currículo da maioria dos cursos de Letras e, no currículo dos cursos de pedagogia ela sequer chegou a entrar um dia. O domínio das relações arbitrárias do sistema de escrita nunca se completa, já que o aprendizado, que

consiste em memorizar a letra convencional para o som, é individual para cada palavra, ou seja, é um conhecimento idiossincrático e não sistemático. Todos nós, uma vez ou outra, somos atormentados por uma dúvida atroz acerca da grafia de uma palavra menos comum no léxico visual estocado em nossa memória. Destarte, o hábito da consulta ao dicionário deve ser cultivado desde o princípio da alfabetização por meio do professor procurando resolver suas próprias dúvidas de escrita. Ele certamente as tem e não deve esconder isso de seus alunos. As dificuldades oferecidas pela arbitrariedade na relação som e letras devem ser encaradas com naturalidade. Mais informações sobre as relações entre sons e letras podem ser buscadas em Lemle (2004).

3. (DOO = Discrepância da Ortografia Oficial) A segunda discrepância refere-se à emergência, na escrita, de um traço da variedade linguística materna do aluno – o fenômeno do rotacismo no encontro consonantal, um fenômeno altamente estigmatizado pela sua associação com as camadas mais pobres e iletradas da população. Analisado, na perspectiva da sociolinguística, como uma variável, o <l> nos encontros consonantais pode apresentar duas variantes no português – [l] e [r] – sob condições linguísticas e extralinguísticas diferenciadas. Em certas comunidades sociais da Baixada Cuiabana, a variante rotacizada tem 100% de probabilidade de ocorrência. Se a gramática do português padrão permite a combinação de consoantes oclusivas com as consoantes lateral /l/ e vibrante /r/ nos encontros consonantais, a do português caipira permite apenas a combinação de consoantes oclusivas com a consoante vibrante /r/. Portanto, são condições de estruturação silábica diferentes numa gramática e noutra. Enquanto a gramática do português padrão produz formas como “exploram” e “degraus”, a do português caipira produz formas como “esprora”. A forma hipercorrigida “declaus”³, que aparece no texto, é já um sinal da perda da inocência e da baixa autoestima em relação à língua materna, uma tentativa desesperada de falar a língua de prestígio. Em resumo, tais discrepâncias de grafia em relação

às convenções ortográficas revelam que o aluno ainda não deu o último salto no processo de alfabetização que é o de perceber que a língua que ele escreve não é a sua língua materna, aliás, que a língua que se escreve não é a língua materna de ninguém. Descolar, pois, a língua escrita da língua materna é uma condição para o domínio da ortografia. Por exemplo, esse aluno estará mais próximo de escrever ortograficamente quando compreender que, apesar de falar [esprora] tem de escrever “exploram”, que apesar de falar [robalheiras] tem de escrever “roubalheiras”, ignorando a monotongação do ditongo homorgânico [ow], fenômeno de ocorrência generalizada em todas as variedades de português brasileiro. Essa percepção envolve um certo grau de distanciamento em relação à língua materna.

4. (DOO = Discrepância da Ortografia Oficial) Em relação à ortografia, além das discrepâncias acima relacionadas à variedade de fala do aluno ou às arbitrariedades do sistema de escrita, há também uma discrepância quanto às convenções de representação das vogais abertas /é ó/, seguidas ou não de /s/, nos monossílabos tônicos, que combinam as letras “e” e “o” com o diacrítico ‘acento agudo’. De acordo com essa regra, a forma pronominal correspondente à primeira pessoa do plural do caso reto, por ser um monossílabo tônico, escreve-se como <nós> e não como <nos>, que é a forma átona. Como o sistema de escrita do português dispõe de apenas cinco letras para a escrita de sete fonemas vocálicos, os sinais diacríticos que marcam a sílaba tônica podem também indicar a abertura /é ó/ ou o fechamento /ê ô/ da vogal. O acento gráfico indica que a forma foge ao padrão de tonicidade esperado para as palavras com dada configuração silábica, principalmente da sílaba final. Assim, é possível explicar a lógica da acentuação para o aluno. Por exemplo, os monossílabos tônicos cujo núcleo silábico seja a vogal “e” ou “o”, seguida ou não de “s” (não de outra consoante), são acentuados porque o usual na língua é que os vocábulos com essa configuração sejam átonos (eles são numerosos). Já o uso do acento agudo ou circunflexo é motivado pelo grau de abertura da vogal.

5. (VMP = Variável Marcação de Plural) A gramática normativa preceitua a obrigatoriedade da concordância de número plural no português no sintagma nominal (SN) e no sintagma oracional (SO). Isso significa que a marca de plural deve figurar: 1) em todos os elementos determinantes flexionáveis do SN sempre que o núcleo estiver no plural; 2) em todos os verbos quando seus sujeitos estiverem no plural; 3) em todas as formas predicativas e participios passivos quando os sujeitos estiverem no plural. Porém, como nos mostra Scherre (2005), principalmente na modalidade falada do português, mas também na escrita, a concordância de número plural não é uma regra categórica, mas variável. Há fatores linguísticos (como ordem direta dos elementos na estrutura, contiguidade entre os termos interdependentes etc.) e extralinguísticos (como classe social, grau de escolaridade e letramento, gênero, idade, estilo etc.), cuja presença ou ausência pode favorecer ou não a marcação redundante de plural em todos os elementos flexionáveis do SN e do SO. É patente a tendência no português distenso de marcação do plural apenas nas palavras mais proeminentes do SN, independentemente de sua classe morfológica. As palavras que ocupam a primeira posição têm mais probabilidade de receberem a marca de plural do que as que ocupam a segunda e essas mais do que as que ocupam a terceira posição e assim sucessivamente. Quanto mais distante da posição de proeminência, menos provável é a marca de plural. Isso explica o aparecimento do SN “uns verdadeiros monstro” no texto acima. Já no SO, favorece a marcação do plural a contiguidade entre o sujeito pronominal e o verbo, a exemplo de “eles sobem”. Se o verbo está longe do sujeito, ou tem por sujeito um pronome relativo, tende a ser não marcado para plural. É o caso dos verbos “esprora”, “apunhala”, “viaja”, “rouba”, “faz” e “chama” que têm por sujeito uma locução nominal cujo núcleo é “políticos”, mas não numa relação de contiguidade. Uma vez indicada no elemento que ocupa a posição mais proeminente no SN ou SO, a marcação redundante do plural nos demais elementos é variável de acordo com determinados condicionantes

linguísticos e sociais. O fato de o aluno que produziu tal texto ser originário de uma classe social baixa e de uma família provavelmente pouco letrada pode favorecer a variante de marcação não redundante do plural. A frequência da variante de marcação não redundante do plural nos usos do português nos permite desconfiar da categorização do fenômeno da marcação de plural como um fenômeno de concordância que emana do núcleo do SN ou do sujeito do SO, já que ela quebra com o princípio da necessária ligação formal entre os constituintes de SN e SO.

6. (VPOD = Variável Pronome Objeto Direto) Uma das diferenças mais marcantes entre o português europeu e o português brasileiro é o comportamento dos chamados pronomes oblíquos átonos nas funções completivas (objeto direto e indireto). Em Portugal eles são de fato átonos. No Brasil eles são considerados semi-tônicos ou mesmo tônicos. Essa diferença de tonicidade explica a preferência dos portugueses pela colocação enclítica e a dos brasileiros pela colocação proclítica, até mesmo em posição inicial de período, apesar das duras investidas dos fiscais da norma portuguesa entre nós. Essa diferença explica também a presença freqüente de formas pronominais tônicas em lugar de átonas-enclíticas. Ao invés da variante átona-enclítica [-nos], como em “Rouba nosso dinheiro, faz-nos de palhaços e chama-nos de burro”, o aluno, como bom brasileiro, diz/escreve “Rouba nosso dinheiro faz nos de palhaços e chama nos de burro”, usando a forma pronominal tônica correspondente.

A interpelação pelo discurso da linguística me autoriza uma leitura compreensiva do texto analisado, certamente produzido por um típico aluno da escola pública desde que o acesso à educação fundamental, dita obrigatória, foi, ao menos em tese, franqueado a todos os brasileiros, quer através do ensino regular quer através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa política pública, respondendo às urgências do capitalismo em sua nova fase, traz para a escola os filhos das camadas sociais economicamente empobrecidas, com um perfil urbano e, conseqüentemente, com um processo de socialização realizado, frequentes

vezes, à margem de uma cultura letrada. Em vista disso, na leitura de tal texto, não perderia de vista a descontinuidade entre as normas linguísticas habituais, adquiridas pelo aluno nas interações com os membros da família e nas redes sociais das quais participou como criança e participa como adolescente, e a norma padrão prescrita pela escola. Tenderia a vê-lo não como um texto cheio de erros, mas como um texto que exhibe as marcas de um sujeito – não previsto e não desejado pela cultura escolar – em processo de letramento. Interpretaria a forma rotacizada e sem marcação de plural “esprora” como a manifestação inopinada de um traço da língua materna de um sujeito se enfrentando penosamente, como falante competente de uma norma outra, com a tarefa de aprender a norma padrão, cujo valor social ele parece reconhecer, a julgar pela hipercorreção indiciada na forma “declaus”. As formas “esprora” e “declaus” revelam a luta entre os saberes linguísticos inconscientes e conscientes vivida pelo aluno na tarefa de se alfabetizar e letrar numa língua que lhe soa estrangeira. Revelam, pois, as fricções entre as normas real e ideal.

Não estou sugerindo, com essa leitura ancorada na sociolinguística, que a escola lave as mãos de sua responsabilidade de ensinar português padrão, como algumas leituras acusatórias da linguística, tortas e apressadas, insistem em afirmar. Se a linguística me ensinou que o português é vários, me ensinou também que há uma hierarquização entre eles. Embora do ponto de vista linguístico, gramatical, não seja possível estratificá-los, do ponto de vista de sua distribuição entre os falantes de uma dada formação social é possível. A ordenação das variedades decorre da ordenação social que distribui seus falantes em classes. Pela sua associação com os grupos dominantes e, conseqüentemente, pela sua hegemonia como língua do Estado, da escola, da imprensa e de todas as instituições ligadas à alta cultura, o português padrão constitui um valor absoluto que é parâmetro de avaliação de todas as demais variedades. Constitui, usando um conceito de Bourdieu (1998, p. 53), um “capital linguístico” que proporciona um certo lucro material ou simbólico a seu

possuidor/usuário. Quer dizer, os signos linguísticos não são meros significantes à espera de decifração; “são também *signos de riqueza* a serem avaliados, apreciados, e *signos de autoridade* a serem acreditados e obedecidos”.

No exemplo aqui explorado, a variante [l] nos encontros consonantais é um signo de riqueza e autoridade, ao passo que a variante [r] é um signo de pobreza e impotência. Do mesmo modo, o português que marca redundantemente o plural em todos os constituintes flexionáveis do SN e no sujeito e predicado do SO tem mais prestígio do que aquele que o marca apenas nas posições de maior proeminência, eliminando as redundâncias. A relação de força linguística que se estabelece entre quem diz/escreve “os políticos exploram” e quem diz/escreve “Os político esprora” não é, contudo, linguística; atrás dela age toda a estrutura socioeconômico-cultural. Diante dessa compreensão, como linguista, jamais deixaria de defender a ideia de que é na escola que as crianças precisam se apropriar de/aprender a usar a norma padrão, uma vez que, no mercado linguístico onde entabulam trocas verbais, essa norma vale mais e é, por isso mesmo, um instrumento de promoção social. A escola não pode descuidar da atribuição de tornar sua clientela acionária da língua escrita e, naturalmente, acionária da norma padrão, principalmente quando as agências de socialização e educação informal que ensinam a língua materna vernacular às crianças não podem fazê-lo. O letramento competente habilita o aluno-cidadão a entrar num mundo de interações em que como usuário apenas da língua oral ordinária estaria impedido de entrar. Numa cultura grafocêntrica, não dominar a arte da escrita, e a língua que fala por meio dela, é um motivo para exclusão social.

Contudo, ancorada nas lições da sociolinguística, não encararia a missão da escola como a de corrigir a suposta linguagem errada dos alunos, mas sim como a de ampliar-lhes os recursos comunicativos, de modo a capacitá-los a “atender às convenções sociais, que definem o uso

linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75). Não me nortearia pelo princípio de ‘correção’, mas pelo de ‘adequação’, tal como proposto pelo sociolinguista norte-americano Hymes (1972), que cunhou o termo simultaneamente à proposição do conceito de ‘competência comunicativa’, complementar ao conceito de ‘competência linguística’, postulado por Chomsky na década de 1960. Enquanto o conceito de competência linguística responde apenas pela boa formação gramatical das sentenças, gerando a categoria avaliativa gramatical/agramatical (que não equivale à categoria certo/errado), o conceito de competência comunicativa, além das regras sintáticas de formação de sentenças, inclui as normas sociolinguísticas que regulam o uso da língua, permitindo ao falante saber o que, quando e como falar nas mais variadas circunstâncias. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 73),

[...] o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar o seu estilo.

Quer dizer, o conceito de competência comunicativa põe as muitas normas linguísticas de uma língua em correlação com a situação social, com o interlocutor e com o assunto. A ‘adequação’ resulta, pois, da sintonia entre normas linguísticas e normas socioculturais, ao passo que a ‘inadequação’ resulta da falta de sintonia entre esses dois termos. Em textos que tratam da aplicação do conceito de competência comunicativa ao ensino de língua materna, são frequentes asserções metafóricas como esta – É tão inadequado ir a um baile de gala de bermuda, camiseta e chinelo de dedo, quanto ir a um churrasco de beira de rio de fraque! – para ilustrar visualmente o conceito de inadequação. Analogamente, podemos dizer que é tão inadequado escrever “esprora” num texto solicitado como parte de uma atividade escolar, quanto usar “data vênia”

para apresentar uma opinião contrária à de um colega num “bate-papo”, regado a cerveja, em torno de uma mesa de bar. Numa e noutra situação, o ator social estaria em desacordo com a etiqueta interacional. “Em outras palavras, cada falante, em cada um dos registros que utiliza, se torna conforme ou não à normatização que o atravessa” (PAQUETTE, 2001, p. 252).

No novo modelo de ensino de línguas, as premissas da sociolinguística resultam num currículo que, em tese, acolhe a diversidade de normas e opera, não com o princípio da correção, mas de adequação linguística. Se, para o primeiro modelo, o ideal é o monolinguismo da norma padrão em qualquer contexto, para o segundo o ideal é um polilinguismo disciplinado em que norma e contexto entrem em sintonia. O uso da norma culta passa a ser uma exigência do contexto – definido no próprio intercurso da comunicação – e não mais uma exigência incondicional.

Revisitando o conceito de competência comunicativa de Hymes, Bortoni-Ricardo (2004, p. 62 – 63) destaca o requisito de ‘viabilidade’, que o autor havia associado a fatores sensoriais e cognitivos, para associá-lo principalmente ao domínio de recursos comunicativos. Segundo a autora, um ato de fala pode se tornar inviável se o falante não dispuser dos recursos linguísticos necessários à sua implementação. Destarte, ela relaciona a questão da falta de recursos com o grau de stress experimentado nas atividades comunicativas. O stress comunicativo é “inversamente proporcional à viabilidade da comunicação”, ou seja, “à quantidade de recursos comunicativos à disposição do falante”. Como falante de uma variedade vernacular de português, adquirida como língua materna, toda criança/adolescente chega à escola dispondo de recursos comunicativos (recursos gramaticais, lexicais e retórico-discursivos) que a habilitam a participar de diversas esferas de atividades sociais e a produzir textos de diversos gêneros. Contudo, à medida que vai se afastando do nicho familiar e comunitário mais próximo, vai sendo exigida a entabular interações mais especializadas e complexas que exigem o domínio de

recursos comunicativos parcos ou inexistentes nos fluxos de linguagem em que esteve imersa desde o nascimento.

É aí que a escola é chamada a atuar. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 75), “A escola é, por excelência, o locus – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”, principalmente aquelas que demandam bom nível de letramento e domínio da norma padrão. Como a escola pode potencializar os recursos comunicativos do aluno? Como pode potencializar sua competência comunicativa, mais e melhor, sua competência genérica? Certamente, não é pela via de um ensino gramatical e normativo que renegue os modos de aprender a falar e as habilidades linguísticas que o aluno traz de casa que a escola fará bem isso. Desde o final da década de 1970, linguistas têm argumentado favoravelmente à adoção de uma pedagogia culturalmente sensível. O termo foi cunhado por Erickson (1987), mas os fundamentos de uma tal pedagogia já haviam sido anunciados pelo próprio Hymes (1972b, p. 14), ao sugerir que a escola trabalhasse “a partir de condições socioculturais e sociolinguísticas das crianças” e não a partir do pressuposto de que as crianças das classes populares são “lingüisticamente deficientes” e nada sabem que possa ser o ponto de partida para a educação formal:

As crianças podem de fato ser “lingüisticamente deficientes” se a linguagem de sua competência natural não é a da escola; se os contextos que estimulam ou permitem o uso desta competência estiverem ausentes da escola; se os propósitos com que usam a língua e as formas como o fazem estão ausentes ou proibidas na escola. A situação das crianças, sem dúvida, é muito pior do que uma situação de deficiência se sua competência normal é punida na escola. Podemos falar mais apropriadamente de “repressão” (HYMES, 1972 apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 206 – 207).

Praticar uma pedagogia culturalmente sensível é em primeiro lugar legitimar a competência linguística e comunicativa com que os educandos chegam à escola, permitindo que elas adentrem o espaço da sala de aula, e, em segundo, propiciar-lhes um contato intenso com as práticas comunicativas, sobremaneira, as práticas de letramento, às quais não têm acesso fora do espaço destinado à educação formal. Praticar uma pedagogia culturalmente sensível é legitimar o rotacismo, a marcação não redundante do plural no SN e SO, a forma pronominal tônica em função de objeto direto etc.; é não permitir que quem assim fala/escreve seja alvo de chacota de quem assim não fala/escreve; é compreender que uma forma como “declaus” é sintoma do *stress* comunicativo vivido por um sujeito convocado a realizar uma tarefa linguística para a qual lhe faltam recursos comunicativos; é discutir o *status* social que envolve as variedades linguísticas e as divide em estigmatizadas ou de prestígio; é também fornecer *input* suficiente para que as formas de prestígio, requeridas para a produção de textos em gêneros monitorados, sejam aprendidas.

Em momento algum, o professor pode se esquecer de que o domínio de uma língua com seus gêneros decorre da experiência do falante com a língua em situação de uso. Isso significa que o uso tem precedência sobre a forma, que o conteúdo curricular de português é a gama de gêneros discursivos em circulação no mundo contemporâneo e não a gramática normativa e sua nomenclatura, que as aulas desenvolvem-se em torno de textos (exemplares de gêneros) e não em torno da descrição e classificação de frases soltas e prescrição de regras de bem dizer/escrever.

Bagno (2001, p. 59) propõe um ensino crítico de português, que consistiria em despejar sobre “o pano de fundo homogêneo da norma padrão clássica a heterogeneidade da língua realmente usada”. Isso significa que a escola deveria se abrir ao maior número possível de variedades linguísticas e gêneros discursivos. Comungando com a posição de Mattos e Silva (1995, p. 37), Bagno propõe “uma pedagogia voltada para

o todo da língua e não para algumas de suas formas”. Um ensino crítico de português há de desmascarar a suposta neutralidade da norma-padrão, lembrando os processos históricos, sociais e políticos de sua constituição que, para sua imposição como norma universal, são ideologicamente silenciados.

Celebrar a alteridade linguística

Falo interpelada pelo discurso da linguística há mais de duas décadas, mas não se trata de uma adesão de alma incondicional ao novo paradigma de ensino de língua materna. Toda vez que me surpreendo falando acerca da necessidade de adequar a língua à situação, ao estilo e, presentemente, ao gênero do discurso, vejo-me acometida de um mal-estar diante do que me soa como uma contribuição à domesticação e a disciplinarização das forças que fazem uma língua variar/viver. Não consigo me livrar da incômoda sensação de estar praticando uma espécie de educação instrumental que, investindo na formação de ‘personas’ sociais cambiáveis de acordo com o contexto/gênero, mais serve ao imperativo capitalista de promover adaptação social e produtividade econômica do que propriamente para desnaturalizá-lo.

Quer dizer, se a sociolinguística captura o polilinguismo do falante de uma mesma língua, trata-se ainda de um polilinguismo bem comportado, distribuído segundo fronteiras diastráticas, diatópicas e estilísticas bem definidas. Disciplinadas por uma racionalidade funcionalista, bem ao gosto da ordem econômica vigente, as variantes de uma língua são submetidas a um regime de separação, disposição, organização, identificação, formalização e ordenamento, segundo as esferas de atividades sociais e os gêneros discursivos que lhe são próprios. Assim, aquele que fala/escreve precisa autogovernar-se no uso da língua adequada ao contexto: cada registro em seu tempo e em seu lugar.

Tenho assistido com frequência a uma didatização dos gêneros que, esquecendo-se de que eles são tipos apenas “relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 279), fossiliza-os. A dimensão fluida dos gêneros costumeiramente não entra na escola que não consegue se desvencilhar de sua devoção à lógica da identidade e da cópia. Escolarizados, os gêneros tendem a deixar de ser vistos como “estabilidades instáveis” (GERALDI, 2005, p. 6) por uma prática pedagógica que se compraz em levantar suas características exemplares calcadas nos enunciados do passado. A prática de “definir as estabilidades, esconder as instabilidades e fixar a questão do gênero em sua composição formal, esquecendo que esta, ao se deixar penetrar pela vida, desestabiliza-se” (GERALDI, 2005, p. 4) indicia o retorno do recusado, ou seja, a opção seguida pelos estudos linguísticos que, segundo Bakhtin (1979, p. 82-83), nunca conseguiram se livrar da “flauta da filologia”, eficiente para “despertar os mortos” (inscrições em monumentos antigos), mas impotente para “dominar a fala viva, com sua evolução permanente”. No mesmo sentido, Brandão (2000, p. 38) nos lembra que o gênero é atravessado por duas forças contrárias: força de concentração que garante, pela estabilidade do sistema, a economia das relações de comunicação e a intercompreensão entre os falantes e força de expansão que promove a variação do sistema com a criação, a inovação, e conseqüente inscrição do sujeito na linguagem com seu idioleto, seu estilo. Nessa leitura, poder-se-ia dizer que, escolarizados, os gêneros tendem a ser explorados muito mais como forças de concentração do que como força de expansão. Ainda está por fazer uma educação linguística que, privilegiando o estudo dos gêneros, leve o texto para a sala de aula, encarando, contudo, “o desafio do convívio com a instabilidade, com o horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo” (GERALDI, 2005, p. 7), encarando o desafio de enfrentar o texto como um inaugurador de imprevistos.

Há uma história trágica que insiste em se narrar no curso deste texto. Num tempo e num lugar qualquer do Brasil, um professor tacha publicamente um colega de trabalho de analfabeto, ao localizar, num texto acadêmico que o último acabara de publicar, casos de infração a normas gramaticais e ortográficas. (Que publicação está livre desse anátema?!) Dentre as infrações cometidas pelo réprobo, o censor apontou a inobservância da ortografia na escrita de um vocábulo verbal da 3ª. conjugação, na 3ª. pessoa do singular do presente do indicativo, algo como ter escrito “vesti-se” em vez de “veste-se”. Por uma ironia do destino, alguns meses depois, o acusador publica, ele mesmo, um texto acadêmico em que infração semelhante é cometida. Imaginemos que o vocábulo a ser escrito fosse “cumpre”, 3ª. pessoa do singular do presente do indicativo do verbo “cumprir”, e tivesse sido grafado como “cumpri”⁴. Moral da história: não vale a pena bater-se pela norma padrão, pois, mais cedo ou mais tarde, você será traído por sua língua materna. Por mais que o nosso ego trabalhe para manter no sótão essa língua indesejável, manchada com o estigma do “erro”, nossa subjetividade, que é polifônica, resiste. A vigília defensiva da consciência que fala a língua do estado é surpreendida pela selvageria do inconsciente – a louca da casa – que fala a língua materna, que entrou pelos nossos ouvidos por meio da voz melíflua da mãe enquanto nos ninava. As vozes caladas de nossa subjetividade rebelam-se, fazendo aparições extemporâneas e inconvenientes em meio à língua dominante, tais fantasmas indomáveis, fora do alcance dos mecanismos de controle. É a vingança do recalcado. O caso aqui lembrado nos ensina o quão insensato é esperar que a mudança de norma linguística, requerida para a produção de um texto do gênero dito acadêmico, se faça automaticamente, à maneira de um apertar da tecla *off* da língua vernacular e da tecla *on* da língua padrão. O mais sábio é conviver pacífica e alegremente com a mistura de línguas, festejando a atualização de potencialidades inexploradas.

Na vida sendo vivida, as múltiplas línguas de nossa língua materna não existem em estado puro, não existem em sistemas fechados. Elas se esquecem de suas leis, normas, regulamentos, transbordam fronteiras, vazam umas nas outras, contaminam-se. Enformam-se e deformam-se sem cessar. São festas, carnavais. As muitas línguas enredam-se numa dança sem fim. É o que delas aprendemos vivendo, experimentando cotidianamente, traz junto a fluidez da música, das vozes que as impedem de parar de dançar. Aprendemos as formas, mas aprendemos também a potência de diferenciação e multiplicação das línguas vivas que não se deixam imobilizar por sistemas. Aprendemos o esgarçamento das fronteiras, a mistura de códigos. Aprendemos que as línguas vivem não quando se purificam, mas quando se misturam. O um não gera nada, é estéril. Apenas as línguas mortas se preservam intactas, imaculadas, imunes à influência de fluxos languageiros alheios e à historicidade que altera todas as coisas. Mais e melhor, apenas as línguas mortas recusam-se a outrar-se.

Todos sempre desafinamos, sempre saímos do tom, a exemplo do escriba que deixou escorrer, pelos dedos, eflúvios de uma língua menor, indesejável num texto produzido no espaço escolar. Incomoda-me pensar nesse escriba como um sujeito indisciplinado, incapaz de autogovernar-se no uso do complexo de registros do português, a língua que fala/escreve/compreende, ou como um sujeito inconveniente, incapaz de comportar-se linguisticamente de modo adequado à ocasião. Preferia, deleuzeanamente, pensar nesse escriba como um falante que encarna as forças de afirmação da vida da língua que é “pura fluência sem forma” (ALMEIDA, 2003, p. 94). Preferia me regozijar com a inesperada aparição de “r” em “esprora” – fora do tempo e do lugar – como um índice da vitalidade, da juventude do português, sem o peso da espada que me faz sentir no dever de persuadir os alunos de que devem aprender a controlar o aleatório e a conjurar os acasos no uso da língua. Como gostaria de não desejar a estabilidade, o repouso, a esclerose, a morte da

língua! Como gostaria de “celebrar os prazeres – e até mesmo os perigos – da confusão de fronteiras” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.13), da mistura de corpos, da troca de fluidos entre as muitas línguas de uma língua! Como gostaria de festejar a multiplicação do português, “como uma linha de criação contínua que se alonga, sem princípio nem fim, em direção às possibilidades inexploradas” (ALMEIDA, 2003, p. 99)! Como gostaria de praticar, antes do que a pedagogia da cópia, uma pedagogia do simulacro: “os simulacros teriam de moralmente condenável o estado das diferenças livres oceânicas, das distribuições nômades, das anarquias co-rodadas, toda essa malignidade que contesta tanto a noção de modelo como a de cópia” (DELEUZE 1974 apud ORLANDI, 1990, p. 25)! Se a pedagogia da cópia cultiva a reprodução de modelos à sua imagem e semelhança, a do simulacro, partindo do princípio de que não há formas fixas, mas apenas formas flutuantes, cultiva a proliferação das imagens sem semelhança, a proliferação das diferenças. Por que, como professores, não podemos, à maneira de Couto (2004, p. 167), aspirar ao momento em que a nossa língua materna “se desidioma, convertendo-se num corpo sem mando de estrutura ou de regra”? Por que não podemos desejar o “desmaio gramatical, em que o português perde todos os sentidos”?

Por que não podemos ser professores de agramática, da mesma forma que foi o Padre Ezequiel para o poeta Manoel de Barros? Por que não podemos fazer um limpamento nos receios daqueles que temem/tremem ao escrever com medo de errar? Por que temos de curar a doença das frases? Por que não podemos praticar uma pedagogia de bugre, afinal, brasileiros, somos todos bugres, não somos?! Por que temos de andar pela estrada do português e não pelos seus desvios? Por que não podemos errar – vagabundear por – o português?

VII

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.

Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor,
esse gosto esquisito.
Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
– Gostar de fazer defeitos nas frases é muito
saudável, o Padre me disse.
Ele fez um limpamento em meus receios.
O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença,
pode muito que você carregue para o resto da
vida um certo gosto por nada...
E se riu.
Você não é de bugre? – ele continuou.
Que sim, respondi.
Veja que bugre só pega por desvios, não anda em
estradas –
Pois é nos desvios que encontra as melhores
surpresas e os aritícuns maduros.
Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
Esse Padre Ezequiel foi meu primeiro professor de
agramática. (BARROS, 2004)

Notas

¹ O AT-9 (Arquétipo Teste de Nove Elementos) é um teste criado por Yves Durand, com base na Teoria do Imaginário de Gilbert Durand. Compõe-se de uma parte pictórica e uma parte narrativa. O desenho e a narrativa são estimulados pela apresentação de nove palavras-chave – os nove elementos – a saber: a queda, a espada, o refúgio, o fogo, o monstro devorador, o algo cíclico, a personagem, a água e o animal, que funcionam como iscas semânticas para deflagrar o processo de imaginação.

² Alguns problemas são aqui apontados sem a pretensão de uma análise exaustiva.

³ A forma “declaus” evidencia também um caso de discriminação auditiva na troca de “g” por “c”. Esse aspecto não será aqui tratado, mas recomendo a leitura de Lemle (2004) para maiores informações sobre o fenômeno.

⁴ De acordo com as convenções ortográficas do português, a vogal [i], tenha ou não estatuto de fonema na língua oral, escreve-se com a letra “i”, se for tônica, e com as letras “e” e “i” se for átona. No caso das palavras “veste” e “cumpre”, palavras paroxítonas, a vogal [i] final é escrita com a letra “e”. O uso da letra “i” demandaria o uso do acento na sílaba tônica para que as palavras não fossem verbalizadas como oxítonas “vesti” e “cumpri”, formas que corresponderiam à 1^a. pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo. Contudo, esquecida a lógica do sistema ortográfico, a inclinação para escrever todo [i] de nosso vernáculo com a letra “i” nunca nos abandona, denotando a nossa resistência para nos afastarmos da língua da infância e entrarmos de vez no reino da escrita. Estamos sempre num entremundos.

Referências

ALMEIDA, Júlia. *Estudos Deleuzeanos da Linguagem*. Campinas: EDUNICAMP, 2003.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças: 3^a. Parte: Mundo pequeno*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1998.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Textos, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Org.) *Aprender e ensinar com textos (Gênero do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica)*. São Paulo: Cortez, 2000. p.17-25, v. 5.

- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COUTO, Mia. Luso-Afonias: a lusofonia entre viagens e crimes. *Questão*, Algarve, n. 1, p.161-168, 2004.
- COX, Maria Inês Pagliarini. Crique aqui: um signo mestiço. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 4, p.81-94, 2001.
- _____. Pedagogias da língua: muito siso e pouco riso. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 63, p.135-148, maio/ago. 2004.
- _____. O rotacismo no falar cuiabano: a potência da voz mameluca em uma variedade de português brasileiro. In: COX, M. I. P.; SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. (Org.). *Vozes cuiabanas: estudos lingüísticos em Mato Grosso*. Cuiabá: Cathedral, 2005. p. 95-114.
- DACANAL, José Hildebrando. *A pontuação: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica e sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology e Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.
- GERALDI, João Wanderley. *A presença do texto na sala de aula*. 2005. Versão cedida pelo autor.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972a.
- HYMES, Dell. Introduction. In: CAZDEN, C., JOHN, V.; HYMES, D. (Ed.) *Functions of language in classroom*. New York: Teacher College, 1972b.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2004.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto; Salvador: EDUFBA, 1995.
- PAQUETTE, Jean-Marcel. Processo de normatização e níveis/registros de língua. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola, 2001. p.237-254.

ORLANDI, Eni. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

REY, Alain. Usos, julgamentos e prescrições lingüísticas. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001. p.115-144.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

Parte 3.....

Línguas “minoritarizadas”: esforços de resistência

Terezinha de Jesus Machado Maher

Uma pequena grande luta:

A escrita e o destino das línguas indígenas acreanas

Recorro a um fato para abrir este texto: há uma tendência inegável para o desaparecimento de um número significativo das línguas minoritárias hoje existentes no planeta. De acordo com dados publicados, em 2006, na 15ª edição do *Ethnologue: Languages of the World*, existem, hoje, no mundo, 6.912 línguas vivas.¹ Essas línguas, no entanto, não estão distribuídas simetricamente, quer do ponto de vista qualitativo, quer quantitativamente. Apenas um pouco mais de 100 dessas línguas, por exemplo, têm o *status* de línguas oficiais, isto é, são automaticamente amparadas pelo Estado. Importa também apontar que 10 delas são línguas maternas de quase metade (49%) da população mundial. Embora não se possa afirmar que todas as línguas minoritárias, por não ocuparem posições privilegiadas no atlas sociolinguístico mundial, possam ser consideradas *línguas em perigo*, a estimativa da *Foundation for Endangered Languages* é que bem mais do que a metade das línguas hoje existentes tenha que ser assim qualificada e que, caso ações concretas não sejam tomadas, grande parte das línguas minoritárias e subalternas terá desaparecido nas próximas décadas.² E no interior desse cenário, qual é, especificamente, o grau de vitalidade das cerca de 180 línguas indígenas brasileiras? Não há, infelizmente, motivos para sermos muito otimistas, alerta Monserrat (2006), quando pensamos nas chances de sobrevivência de maior parte dessas línguas. Segundo Rodrigues (2000), por exemplo, a média de falantes por língua indígena (doravante também LI) na Amazônia é de aproximadamente 100. Ora, a literatura especializada sugere não ser razoável supor que uma língua sobreviva por mais de uma geração nessa condição.³

Se o quadro descrito acima não é dos mais animadores, é fundamental, no entanto, não perdermos de vista que o processo de deslocamento linguístico não é um fenômeno irreversível, nem a perda linguística inevitável: comunidades de fala podem oferecer resistência sociolinguística, ainda que essa não seja, em nada, uma empreitada banal. Isso porque a resistência sociolinguística é sempre sintoma de um

processo muito mais amplo de resistência sociopolítico-cultural: Cooper (1989, p. 34) foi sábio quando afirmou que “os esforços para modificar o uso lingüístico são apenas batalhas de uma guerra”. Nesse texto, pretendo apresentar ao leitor alguns dos esforços empreendidos por um grupo de professores indígenas acreanos para garantir a continuidade de suas línguas maternas. Os esforços aqui referenciados envolvem, de uma maneira ou de outra, o uso escrito dessas línguas.

O Acre indígena: antecedentes históricos

A hevea-brasiliensis, popularmente conhecida como seringa, além da *castilloa elastica*, o caucho, são espécies vegetais que têm dentro de seus troncos uma seiva branca, o látex, o qual, solidificado, transforma-se em borracha. E foi a crescente aplicação da borracha nas indústrias internacionais de pneumáticos, no fim do século passado, que abriu à Amazônia uma fonte de riquezas como ela jamais tivera antes. Foi, também, a perseguição a esta mesma riqueza, entretanto, que deu início à conquista e ao drama dos povos indígenas, não só, claro, daqueles que me interessam mais especificamente porque habitavam e habitam os vales dos rios Juruá e Purus, mas de toda a bacia do Rio Amazonas.

Quem pode nos contar sobre a dramaticidade deste contato inicial é o antropólogo Terri Valle de Aquino (1987).⁴ Ele nos diz, basicamente, que a violência histórica para com os índios do Acre deve ser entendida em duas dimensões: no **genocídio** e no **aliciamento de mão de obra escrava**. As famosas “correrias” – situações nas quais os donos dos seringais e cauchais pagavam mateiros para, literalmente, “botar índio prá correr”, visavam ou ao seu extermínio físico, de modo a possibilitar a ocupação de suas terras, ou à incorporação de sua capacidade de trabalho nestas frentes extrativistas.⁵ A pungência do depoimento de um sobrevivente destas “correrias”, encontrado no artigo de Aquino (1987), faz-me pedir permissão ao depoente e àquele antropólogo para aqui reproduzi-lo:

Pedro Biló não amansava caboclo.⁶ Pedro Biló só amansou Manoel Papael Papawó porque deu um tiro na mãe dele e ele era bem novinho. A mãe morreu de bala. Felizardo Cerqueiro é que amansava caboco. Ele amansava caboco prá trabalhar prá ele. Nós tudo trabalhamos pro Felizardo. Ele teve prá mais de oitenta filhos com as cabocas. Ele amansava caboco e depois botava marca F. C. prá fazer saber que o caboco era só dele. O Nicolau, o Regino, o Chico Carumim, o Romão, esses caboco mais velho, tudinho, ainda carrega essa marca no braço. Picava o braço com quatro agulha e passava tinta de jenipapo misturado com pólvora e tisna preta de sernambi (AQUINO, 1987, p. 8).⁷

Deste, e de outros depoimentos conhecidos, conclui-se que, se a etnicidade está inscrita nos fatos históricos, quando consideramos a história dos povos indígenas acreanos, temos que, necessariamente, inscrevê-la em um processo hegemônico e criador de dominação, de subalternidade. Mas, para que se possa melhor tentar entender quem é esse índio que habita o Acre hoje, tem-se que caminhar um pouco mais na história.

Com a queda do preço e da demanda da borracha no mercado internacional, o branco teve que redirecionar suas investidas, digo, seus investimentos na região. Recorro, novamente, a Terry de Aquino para que ele, tendo testemunhado muitos dos fatos, descreva-os:

A partir da década de 70, uma nova frente pioneira atinge a região do Juruá-Purus. Trata-se de uma frente agropecuária, que se instalou como empreendimento econômico, através da compra de inúmeros seringais, visando à criação de um mercado de terras. A vanguarda desta frente era composta, sobretudo, de investidores, especuladores de terras e grileiros profissionais. Uma vez adquiridos os seringais, a maior preocupação destes investidores, conhecidos na região como 'os paulistas', era de limpar a área e, pela persuasão, procurar retirar os habitantes da região, oferecendo-lhes irrisórias indenizações ou usando de métodos violentos. De fato, a venda dos seringais não levou em conta a existência daqueles posseiros, índios e acreanos,

o que gerou uma série de conflitos, que se traduziam em queima de barracos, prisões ameaças de morte, etc. Nos baixos preços das terras, nesta primeira fase, estavam também incluídos os riscos com futuras desapropriações pelo Estado e o conflito com os que lá tinham permanecido. É a partir de um segundo momento da frente agropecuária que são iniciados os grandes projetos de desmatamento, para a implantação de modernas fazendas de gado. Data desta época a transformação de vários grupos indígenas em peões ou trabalhadores braçais, nos muitos desmatamentos que foram sendo feitos na região. (AQUINO, 1987, p. 8).

Assim, a apropriação dos antigos territórios indígenas e, mais tarde, de sua força de trabalho, são ações da sociedade regional que determinam, em grande parte, quem são os cerca de 10.000 índios⁸ que atualmente residem nas terras banhadas pelo Rio Juruá, pelo Rio Purus e por seus afluentes.

Em meados da década de 70, no entanto, fatos novos se colocam com o aparecimento de uma série de entidades: a Ajudância da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de Rio Branco, a Coordenadoria de Indigenismo, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Ac) e o Conselho Indigenista Missionário do Acre (CIMI-Ac). Estas entidades, embora divergindo muito no “como fazer”, têm, pelo menos nos seus discursos, um objetivo em comum: apoiar os povos indígenas. Suas ações, somadas às da União das Nações Indígenas (UNI), acabam resultando na tomada de consciência, por estes povos, de seus direitos.

Tendo descrito o cenário histórico e social mais amplo no qual se inserem os índios aos quais estarei me referindo, localizo-os, a seguir, no interior do projeto de educação do qual fazem parte.

“Uma experiência de autoria”

A Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Ac) é uma entidade indigenista, não-governamental e laica, cujo raio de ação compreende quatro gran-

des frentes: terra, meio ambiente, saúde e educação. A entidade se estabeleceu em solo acreano, em 1979, com o intuito de assessorar os povos indígenas ali lotados, em seus esforços para expulsar os padrões seringalistas e recuperar a posse de suas terras. É importante enfatizar que a luta pela terra não representa, no âmbito da questão indígena local, uma disputa, pura e simples, pela propriedade. Ela é, na verdade, parte central de uma questão extremamente complexa que tem a ver com o direito dos grupos indígenas à autodeterminação de seus destinos enquanto povos autóctones. Daí haver uma relação estreita entre posse da terra e emancipação, não apenas econômica, mas também cultural e política. Assim sendo, à medida que territórios iam sendo demarcados, que cooperativas próprias de produção iam sendo criadas, os índios assessorados pela CPI-Ac, cada vez mais autoconfiantes, passaram a reivindicar, também, o direito a melhores condições de saúde e à condução de um processo educacional próprio e diferenciado. É, então, quando e porque o índio acreano afirma:

Nós queremos aprender a fazer conta, queremos aprender a tirar nossos saldos, não queremos mais ser explorados pelos padrões nos seringais. Queremos ler os nossos talões de mercadorias para saber o valor de nossa produção de borracha. (MONTE, 1984, p. 32).

Em 1983, a CPI-Ac inicia, oficialmente, seu projeto de educação. Para tanto, a entidade, renegando toda uma “educação desautorizada” pela qual haviam passado os índios do Acre anteriormente⁹, parte em busca de uma “educação de autoria”. E esta educação não significa outra coisa que não seja ter por filosofia de base reafirmar e valorizar a identidade dos povos indígenas acreanos, estimulando “sua condição de sujeitos de si mesmos e autores de sua própria história”. (MONTE, 1984, p. 34)

A atuação do projeto de educação da CPI-Ac inclui, além de apoio à elaboração e publicação de materiais didáticos, assessoria às escolas em

aldeias e a realização de cursos de formação de professores indígenas.¹⁰ Tais cursos, realizados em Rio Branco, contam, atualmente, com a participação de professores de 07 etnias: Kaxinawá, Jaminawa, Shawādawa, Yawanawá, Katukina Manchineri e Asheninka. Falantes de línguas pertencentes às famílias linguísticas Pano e Aruak, esses professores bilíngues apresentam níveis variados de proficiência, tanto em suas línguas maternas, quanto na língua portuguesa.

O Acre indígena: uma paisagem diglössica

De 1989 a 1991, Nietta Monte realizou uma pesquisa que tinha por objetivo descrever, analisar e avaliar a utilização e o ensino das línguas indígenas e da língua portuguesa nas comunidades indígenas do Acre cujas escolas estavam sob a responsabilidade da CPI-Ac. Utilizando-se de entrevistas com atores diretos e indiretos pertencentes ao universo da escolaridade formal do projeto “Uma Experiência de Autoria”, a pesquisadora detectou um cenário diglössico com forte tendência favorável à expansão do português. A história deste quadro sociolinguístico se iniciou com a passagem de um monolinguismo em língua indígena em direção ao estado atual de um bilinguismo funcional crescente, “podendo chegar, se a tendência principal continuar, a um monolinguismo na língua majoritária, com o desaparecimento completo destas línguas indígenas”. (MONTE, 1993, p. 25)

Esta mesma pesquisa mostrou, também, que o trabalho desenvolvido durante os cursos de formação de professores indígenas promovidos até então pela CPI-Ac, reforçava a tendência diglössica observada, ainda que por razões alheias ao desejo da entidade. Durante o primeiro curso, por exemplo, as discussões metodológicas e a elaboração de material didático, giraram, exclusivamente, em torno da alfabetização em língua portuguesa e isto se deu por dois motivos. Em primeiro lugar, havia a necessidade de atender ao pedido expresso pelos professores-indígenas do projeto, os quais

desejavam e precisavam, urgentemente, adquirir e repassar conhecimentos sobre a modalidade escrita da língua portuguesa. E, em segundo lugar, as tentativas da CPI-Ac de incentivar o trabalho pedagógico com as línguas indígenas esbarraram em atitudes assim tipicamente expressas: ***“a nossa língua a gente já sabe”***. A partir do segundo curso, alguns dos próprios professores, revendo suas atitudes, deram, timidamente, início a um trabalho paralelo com a escrita de suas línguas. Apoiando a iniciativa, a CPI-Ac se deparou, no entanto, com uma dificuldade, muito real, imposta pela heterogeneidade de seu grupo de professores-indígenas, o qual incluía, à época, falantes de 9 línguas indígenas diferentes, advindas de 3 troncos linguísticos (Aruak, Pano e Arawá). Como, efetivamente, assessorar o empreendimento, se a grande parte das línguas indígenas envolvidas não havia sido, sequer minimamente, descritas? Linguistas convidadas a colaborar, haviam apenas dado início ao trabalho de descrição de algumas destas línguas e esta, sabemos, é uma longa jornada.¹¹

O fato é que, inicialmente, por todos os motivos acima apontados, os investimentos pedagógicos do Projeto “Uma Experiência de Autoria” acabaram voltando-se, sobretudo, para o ensino/aprendizagem do português, o que reforçava a assimetria sociolinguística. A partir dos resultados obtidos na pesquisa de Monte, no entanto, a equipe do projeto “Uma Experiência de Autoria” decidiu reverter o curso de suas ações, passando a investir, mais incisivamente, na questão da manutenção e revitalização das línguas indígenas nele representadas. Os esforços da CPI-Ac para incentivar a manutenção e promover a revitalização das línguas indígenas locais se iniciaram com um trabalho de conscientização dos professores-indígenas da situação diglósica por eles vivida no X e XI Curso de Formação (1991 e 1992). Em virtude da conscientização do grau de fragilidade das línguas de seus ancestrais, verificou-se o surgimento de uma forte mobilização social e política no interior deste grupo de professores: garantir a continuidade da existência das línguas

indígenas acreanas passou a ser bandeira de luta, palavra de ordem para todos os professores indígenas integrantes do projeto da CPI-Ac.

A escrita de línguas indígenas e sua manutenção

O primeiro passo dado por esses professores foi tentar recuperar a autoestima linguística de suas comunidades de fala, um trabalho paciente que logo começou a render frutos, como atesta esta fala do Professor Joaquim Paulo Maná Kaxinawá, um dos líderes do movimento:¹²

As pessoas que tinham vergonha de falar a própria sua língua estão começando a chegar mais perto dela... Porque antes tinha aquela grande discriminação do índio falar perto d'um branco e o branco começar a xingar ele, sabe? Xingar, não... mamar dele: "Ei, por que tu num fala direito? Por que tu num fala como a gente fala? Deixa de 'tá cortando gíria aí!"¹³ Então com aquilo, o índio ficava muito assim... sem graça. Ele achava que num tinha o direito de falar sua língua; só tinha o direito de falar na língua portuguesa.

Mas, apertar o cerco à tendência diglósica pró-língua portuguesa implicava, também, expandir o escopo funcional das línguas indígenas acreanas. Era preciso partir para a ofensiva e abocanhar domínios comunicativos prestigiosos, domínios esses reservados, até então, à língua majoritária. Assim, a formação de leitores/escritores em LI, via trabalho escolar, passou a ser considerado fundamental pelos professores em questão. A realização desse empreendimento, como pode ser percebido no depoimento de Maná Kaxinawá transcrito abaixo, demandou, no entanto, a transposição de barreiras no interior das próprias comunidades indígenas:

[...] Chegou um pai de um filho que 'tava na escola dizendo prá mim "Eu acho que é bom parar de dar aula na lín-gua"¹⁴ porque a gente já fala na

nossa língua, então a gente tem que aprender o português. O português é que vai dar vantagem prá nós. Porque a gente vai poder negociar, vai passar no banco, vai fazer compras, essa série de coisas”. Aí eu cheguei prá ele e disse prá ele “Eu sei que você ‘tá certo... Uma das línguas que atua mais aqui no Brasil é a língua portuguesa. Mas a gente sabe que a nossa também é de grande importância. E foi aonde a gente perdeu muitas, muitas histórias, muitos casos passados que a gente agora podia ter e contar pros nossos filhos... Ou pro nossos pais que não sabem ler. As nossas tradições não foram escritas. Isso era só na fala e os outros foram pegando... E você sabe que toda língua é escrita e é falada. Você sabe que o português que você quer que seu filho aprenda, o português/ Por que que eles ((os brancos)) não vão aprender alemão ou outra língua, deixando a língua deles? Eles aprendem outras línguas, mas eles são falantes de português. Eles vão prá escola aprender a escrever a língua portuguesa... Então nós também temos uma obrigação de, de além de saber falar, também saber escrever... registrar o que eles registram também.” E assim eu fui parece que fazendo uma coisa assim que eu não podia fazer... Mas foi fazendo com a coragem que eles foram pensando que isso é verdade, sabe? Aí eu cheguei num ponto de pegar um livro e mostrar prá eles, “Olha, isso aqui foi feito pelo missionário, não foi feito pelo professor indígena. E foi feito da cabeça dele... E no momento que a gente começar a escrever e ler muito bem, a gente vai fazer meLHOR do que isso aqui... Agora vamos escrever TUDO o passado. Vamos supor, você sabe uma história que é a Yawaxikunawá. Você sabe um pouquinho... Quando você morrer, se você num contar pro seu filho, o seu filho num vai saber NADA dessa história... Então a gente quer registrar um pouquinho dos mitos. E a escrita vai ser muito importante prá nós, também porque no momento que você quiser... fugir de algum branco, dizer prá ele escondido, você vai fazer uma escrita dizendo ‘Olha, eu ‘tou passando por uma coisa assim...’ e só você que vai saber ler. O branco num vai saber. Agora, se você escreve ‘Ah, aqui eu ‘tou sendo muito mal tratado, o seu fulano ‘tá assim, assim...’, qualquer um que PEgue vai ler e vai saber o que você ‘tá querendo fazer...” Aí eles começaram a entender, né?

Para que o Professor Maná pudesse promover o ensino da língua kaxinawá na modalidade escrita em sua escola, foi preciso convencer a

comunidade de que esforços neste sentido não impediriam investimentos relativos à aquisição da língua dominante, já que não são excludentes: **Por que que eles ((os brancos)) não vão aprender alemão ou outra língua, deixando a língua deles? Eles aprendem outras línguas, mas eles são falantes de português. Eles vão prá escola aprender a escrever a língua portuguesa...** Mas escrever em língua indígena por quê? Para quê? Maná apontou dois argumentos para convencer o pai de seu aluno de que saber ler em língua indígena é necessário e vantajoso. Em primeiro lugar, porque escrever em LI permite a conservação do patrimônio cultural indígena (**Vamos supor, você sabe uma estória que é a Yawaxikunawá. Você sabe um pouquinho... Quando você morrer, se você num contar pro seu filho, o seu filho num vai saber NADA dessa estória...**), e, também, porque isto pode se constituir como instrumento de defesa (**E a escrita vai ser muito importante prá nós, também porque no momento que você quiser... fugir de algum branco, dizer prá ele escondido, você vai fazer uma, uma escrita dizendo ‘Olha, eu ‘tou passando por uma coisa assim...’ e só você que vai saber ler. O branco num vai saber**).

O convencimento das comunidades indígenas nem sempre foi feito através da retórica. O professor Jaime Llullu Manchineri, por exemplo, contou-me, em depoimento gravado em áudio, que, para enfrentar a resistência da comunidade ao trabalho pedagógico com a escrita em língua indígena, ele e um colega da mesma etnia, o professor Genésio Walekxo, utilizaram a seguinte estratégia: durante meses se corresponderam por escrito na língua Manchineri. Devido à inexistência de serviços postais ao longo do Rio Iaco, os dois professores pediam aos parentes em trânsito entre a Aldeia Extrema e a Aldeia Jatobá que fizessem as vezes de carteiros. Llullu e Walekxo sabiam que os pais dos alunos leriam suas cartas. Pensado e feito: [...] **Então eles viam e ali eles num entendiam nada o que que dizia... Aí eles começaram, já pensaram em que-**

rer aprender também ((a ler e escrever em Manchineri)).¹⁵ Dar-se ao trabalho de desenvolver e pôr em prática estratégias como estas só se justificam porque os professores índios observados percebem como importante a escrita em línguas indígenas. E esta importância não é derivada apenas das funções descritas pelo professor Joaquim Maná. Além de defesa e preservação do patrimônio cultural, a língua indígena em sua modalidade escrita é vista como instrumental no resgate de manifestações culturais abandonadas e na asseveração da identidade étnica, como se pode observar nas duas práticas de letramento que descrevo a seguir.

Em certa ocasião, estávamos, quatro professores da Área Indígena do Alto Purus e eu, discutindo as diferenças do falar de sua região e da região do Rio Jordão, quando, finda a discussão, os professores pediram para cantar suas músicas tradicionais ao microfone do gravador. E isto foi feito: Paulo (Siã), Nicolau (Maná) e Raimundo (Maná) cantaram músicas de ninar, de cipó,¹⁶ de Mariri¹⁷. Fátima (Buke), falante fluente de Kaxinawá, ao lado, só ouvia. Perguntei a ela se não queria cantar também. Ela disse que sim, mas que eu esperasse um pouco. E se dirigiu, no passinho curto e apressado tão bonito das mulheres indígenas, em direção à porta. Voltou segundos depois com um caderno. Abriu-o e, lendo as letras, cantou, orgulhosa e afinada, duas músicas Kaxinawá: uma de Mariri, outra de cipó. Em seguida explicou: na sua aldeia, não se toma mais cipó, não se faz mais a festa de Mariri.¹⁸ Mas ela havia decidido começar a aprender as músicas destes rituais com os outros professores kaxinawá. Só que, para tanto, precisava escrever as letras para delas não se esquecer...

O uso da escrita em LI para o resgate de manifestações culturais foi, também, o que pude observar durante a festa de encerramento de um curso de língua portuguesa que ministrei em 1994. Para essa festa os professores indígenas da CPI-Ac prepararam apresentações não só em português, mas também em suas próprias línguas. Além de dramatizações e jograis, eles haviam preparado um mural contendo textos e desenhos

por eles produzidos. Manoel Sabóia (Anu) Kaxinawá, um dos professores indígenas presentes, é do Humaitá, uma área ainda forte linguisticamente, mas que vem passando por acentuadas mudanças culturais. Embora Manoel Sabóia fosse competente na língua kaxinawá ele nunca havia apresentado qualquer “brincadeira”¹⁹ em sua língua nas festas organizadas pelo grupo. A transcrição abaixo se refere ao momento de sua apresentação, gravada em vídeo, no evento:

[...]Eu tinha muita vergonha porque quando os parceiros apresentavam uma brincadeira, eu ficava só olhando... ((apontando para um cartaz na parede)) Isso aqui, eu fiz esse desenho aqui... Mas só que eu fiz esse desenho e copiei só esse pouquinho de música. Eu num sei bem cantar, como diz o Josimar, eu num sei bem cantar porque/’tá com três cursos que eu participo e os outros professores mandam a gente cantar e eu fico até com vergonha. Porque lá onde eu moro as pessoas parecem que ‘tão tudo virando cariú’²⁰ lá na minha aldeia... ((rindo)) Num sabem cantar, nem dançar... Eu vim aprender AQUI e ainda ‘tou...’ Agora eu ‘tou peleJANdo prá aprender... Eu digo “Se eu cantasse ao menos um pedaço...” Então, então isso aqui é assim... Eu fiz esse desenho e isso aqui é uma árvore e eu fiz/ isso aqui é o cipó. Então, quando eu chegar aqui, ó... ((aponta para uma parte do texto que acompanha o desenho)) Eu NÃO sei bem como é o ritmo da música aí, né? Mas ao menos eu vou tentar ((rindo)) prá num ficar em branco... Então acho que é assim, né? Tenho prá mim... ((tira o cartaz da parede e se senta)) Se num for, depois a gente aprende devagarzinho ((Manoel, lendo a letra da música, canta em kaxinawá)) Só esse pedacinho mesmo prá num ficar em branco ((aplausos entusiasmados dos colegas)). Eu quero aprender tudo devagarzinho... ((sorrindo, orgulhoso)) No ano que vem venho sabendo MAis coisa ainda...

Além de atestar a importância da escrita em LI na recuperação de aspectos da cultura indígena, esta fala de Manoel Sabóia revela a pres-

são interna a que estão submetidos alguns dos professores indígenas do grupo: **(‘tá com três cursos que eu participo e os outros professores mandam a gente cantar e eu fico até com vergonha)**. Ser professor, para este grupo social, significa se esforçar para recuperar traços abandonados da cultura tradicional, sendo esta considerada uma das atribuições mais importantes do papel atualmente. Tanto é que quando o grupo percebe que este esforço está sendo empreendido este é prontamente reconhecido e estimulado, como atestam os aplausos entusiasmados à apresentação de Manoel Sabóia. Este, em troca, reafirma seu compromisso e sua identificação política com a causa da coletividade: **(Eu quero aprender tudo devagarzinho... ((sorrindo, orgulhoso)) No ano que vem venho sabendo MAis coisa ainda...)**

Focalizando, novamente, as funções do registro escrito em língua indígena, nota-se que este é importante não apenas para a conservação ou recuperação da produção cultural indígena. Eis o que o Professor Maná Kaxinawá me disse em outra ocasião:

[...] então a nossa preocupação prá gente segurar pelo menos o que a gente estava vendo naquele momento foi de fazer como se fosse uma camPANHA... “Ah! Vamos escrever, vamos fazer um livro na Língua, vamos fazer uma cartilha.”²¹ E do momento que todo mundo aprender a escrever vai ser fácil da gente registrar nossa história, o nosso passado... E talvez a gente possa escrever até os mitos.” Que num é uma estória, é uma história mais antigo, né? Que a gente nem sabe em que tempo foi que passou, mas É uma história, né? E também podiam ser registradas algumas histórias que a gente tá passando agora... éh... do fazendeiro, dos madeireiros, dos seringalistas, uma coisa assim, né?... Que daqui a uns 10 ou 20 anos, o nosso filho ou o nosso neto ia ver o que a gente tinha passado. Uma história assim... prá registrar.

O ato inicial de transcrição desta fala me apresentou o seguinte dilema: estaria Maná aqui falando de “estória” ou “história”?²². Sua última asserção esclareceu minha dúvida. Joaquim Maná estava dizendo que através da escrita em LI o professor indígena pode registrar, documentar a história atual e a história passada contida nos mitos indígenas.

Além do papel de “professor indígena historiador”, outras novas identidades vêm sendo forjadas, no contexto pesquisado, devido à escrita em língua indígena. O “professor indígena pesquisador” também é um novo papel social cuja existência é decorrência da escrita em LI.²³ Embora haja um movimento generalizado de pesquisa entre todos os professores, os professores Kaxinawá estão particularmente organizados neste sentido: eles vêm registrando seus mitos, pesquisando o vocabulário da língua kaxinawá já em desuso e sistematizando a gramática dessa língua. A escrita tem sido fundamental na viabilização dessas pesquisas, como é possível perceber no depoimento do professor Ibã (Isaías) Kaxinawá transcrito abaixo. Ibã vem recolhendo, junto a seu pai, muitas das músicas tradicionais kaxinawá cantadas durante a cerimônia religiosa de ingestão do cipó.

Já escrevi 14 músicas, falta 8 prá mim terminar. Sempre eu pergunto ao meu pai, né? Depois eu canto o que significa este canto aí... Ele está me explicando, né? Esta cantoria aqui não é todos que cantam; só algumas pessoas que cantam, que sabem. Depois que eu terminar pesquisa do cipó, eu vou começar a pesquisa do batismo.²⁴ Eu termino o batismo, aí depois eu faço o Mariri. Depois do Mariri eu queria fazer o trabalho da cura prá gente. Porque tem muita doença... A pessoa está doente, já está assim muito afundado mesmo, então tem que tirar... Pra isso tem reza também. Depois eu vou aprender isso também... Eu aprendi muita Língua nesse tempo, porque é muito difícil, né? [...] Eu gravo e eu escrevo.. Eu ponho na PONta da caneta mesmo... eu escrevo tuDINHO. Aí depois é que eu aprendo a cantar. Demora... Eu já sei mais ou menos, já

sei a letra da nossa língua, né? Mas sempre fica difícil no som, né? Aí algumas vezes a palavra também fica muito difícil também... Mas tem que pegar o ritmo direitinho, né?

No depoimento de Ibã vemos que a escrita em língua indígena, além de se configurar como fator gerador de pesquisa, apresenta-se como instrumento de sua operacionalização. Este depoimento esclarece, também, como a escrita em LI colabora para enfraquecer a tendência diglósica pró-língua portuguesa. Por um lado, a pesquisa de Ibã provocou o aumento de sua própria competência linguística em kaxinawá (**Eu aprendi muita Língua nesse tempo, porque é muito difícil, né?**). Por outro lado, esta pesquisa, ao providenciar os registros dos cantos religiosos kaxinawá, minimiza os efeitos do deslocamento linguístico provocado pela incorporação de cantos religiosos do branco na vida do índio. Os seringueiros acreanos, devido ao contato intenso com as populações indígenas do estado, assimilaram o *ayasca* e criaram um movimento religioso – “Santo Daime” –, composto de um extenso hinário, que, por sua vez, vem sendo incorporado pelos índios. Do ponto de vista sociolinguístico, todo este sincretismo religioso permitiu que a língua portuguesa encontrasse mais uma fresta – além das já encontradas pelo catolicismo e pelas diferentes seitas protestantes – para entrar no domínio do sagrado das aldeias, outrora reduto exclusivo das línguas indígenas. É no momento em que a língua dominante passa a ser utilizada para exercer uma função comunicativa nos rituais religiosos, que se corre o risco de que as línguas indígenas terminem sendo abandonadas para este fim. A pesquisa de Ibã possibilita à nova geração Kaxinawá oferecer resistência sociolinguística porque registra as longas cantigas de cipó por escrito, uma necessidade para o índio moderno. Renato Gavazzi, em seu artigo de 1994 sobre as funções sociais da escrita especificamente para os Kaxinawá do Jordão, afirma ter perguntado ao mesmo professor aqui focalizado por que ele julgava ser preciso escrever as cantigas antigas, se

seu pai fora capaz de aprendê-las apenas ouvindo uma outra pessoa cantar. Eis o que respondeu Ibã:

O tempo mudou... Antigamente os mais velhos aprendiam com mais facilidade. Nossa cabeça não é tão boa como dos antigos que aprendiam muitas cantigas. Os trabalhos eram diferentes também, eles tinham mais tempo. Hoje temos de cortar seringa, participar das reuniões, ir para a cidade e sobra pouco tempo para as coisas. O tempo mudou do tempo de antigamente. Hoje, com as cantigas escritas nos cadernos fica mais fácil para nós aprendermos porque quando esquecemos é só ler no caderno que a gente logo sabe. (GAVAZZI, 2004, p.157).

É importante frisar que esses projetos de pesquisa têm como pano de fundo o trabalho escolar, como deixa claro Ibã, em um de seus depoimentos:

Isso ((o resultado de sua pesquisa sobre os cantos kaxinawá)) vai prá escola também... No dia de ensinar Língua, aí entra também, né? Já tem no jornalzinho Yuimaki; já botei algumas poucas músicas lá.²⁵ Mas aí eu pensei assim: “Acho que não vou botar mais no jornal...”. Porque às vezes o aluno não entende bem que é importante e estraga o jornal, né? Acho que agora eu vou fazer um livro igualmente de cartilha. É isso que eu estou pensando...

Com os excertos que discuti neste texto, pretendi evidenciar que, hoje, a escrita das/nas línguas indígenas no projeto “Uma Experiência de Autoria”, não pode ser encarada, de forma alguma, como uma questão desprezível. Isto porque há, atualmente, no Acre, uma mobilização social que, girando em torno da introdução e do uso da escrita em línguas indígenas, pretende servir de barreira para o deslocamento linguístico destas mesmas línguas, emprestando-lhes mais prestígio e ampliando o leque de suas funções comunicativas. Se essa mobilização é um fato,

permanece, no entanto, a indagação: qual é o impacto da escrita, e por extensão, do aparato escolar nos processos de manutenção de línguas minoritárias?

Políticas linguísticas e educação escolar indígena

Durante muito tempo apostou-se na inclusão estratégica de línguas indígenas nos currículos escolares como meio decisivo para impedir o desaparecimento dessas línguas. Hoje temos mais clareza das limitações dessa estratégia: ela não é suficiente para assegurar a continuidade da existência de uma língua minoritária – pelo menos não enquanto língua viva, em uso cotidianamente.²⁶ Na verdade, a partir do alerta feito por Fishman (1991), nos tornamos mais cômicos que o que, de fato, garante a vitalidade de qualquer língua é a continuidade de sua transmissão intergeracional.²⁷ Levando isso em consideração, Krauss (1998) chega a ponto de afirmar que os Programas de Educação Bilíngue para as comunidades indígenas norte-americanas estão tendo um efeito perverso porque permitem que essas comunidades se eximam da responsabilidade de transmitir suas línguas originárias às suas crianças. Essa responsabilidade passa a ser da escola.²⁸ Mas a escola, afirma o autor, pode, quando muito, apenas retardar um pouco o processo de perda dessas línguas. Isso significaria, então, que os esforços depreendidos pelos professores indígenas do Acre estariam sendo inúteis?

McCarthy (1998), uma pesquisadora que atua junto à reserva Navajo de Rough Rock, oferece um contra-argumento importante às considerações de Krauss. Ela concorda com o fato de que nada pode substituir a família no processo de transmissão da língua materna, mas a gravidade do deslocamento cultural e linguístico em muitas comunidades Navajo é, hoje, tamanha, afirma a autora, que a única solução para essa crise está na construção de uma agenda, de um projeto consensual, coletivo para aumentar a consciência dos riscos de verem a língua Navajo

desaparecer e para organizar estratégias individuais, familiares e comunitárias de enfrentamento do problema. E, nesse processo, as escolas Navajo vêm exercendo um papel fundamental porque passaram a se constituir no centro da arena nas quais as políticas linguísticas são debatidas e negociadas. E, nesse sentido, os professores Navajo não são cruciais apenas porque reforçam a importância da língua de seus ancestrais, colocando-a em lugar de destaque no currículo, mas, também, e talvez principalmente, porque, sendo formadores de opinião, esses docentes vêm, no interior de suas comunidades, angariando apoio para projetos locais de manutenção linguística e orientando os esforços familiares nessa direção. McCarthy (1998, p. 39) conclui sua argumentação afirmando que, “caso os recursos escolares para a manutenção linguística e preservação dos direitos linguísticos não sejam usados, as demais forças extremamente negativas em funcionamento irão apenas acelerar ainda mais a perda linguística.”²⁹

A batalha pela manutenção das línguas indígenas brasileiras tem que acontecer em muitas frentes e o fomento da escrita nessas línguas deve ser entendido como apenas uma delas. Mas o que importa enfatizar é que o Acre Indígena não pretende aceitar, sem resistência, a confirmação dos presságios apocalípticos com os quais abri este texto, como demonstra a pequena grande luta travada pelos professores indígenas acreanos para garantir melhores condições de sobrevivência às línguas de seus ancestrais.

Notas

¹ Sobre o assunto, Cf. http://www.ethnologue.com/etno_docs/sample.asp (acessado em 15 de março de 2006).

² Sobre o assunto, Cf. <http://www.ogmios.org/manifesto.htm> (acessado em 20 de janeiro de 2006).

³ Ver, por exemplo, Crystal (2000) ou Adelaar (2000).

⁴ Parte da história inicial do contato das populações indígenas dos vales do Juruá-Purus com a sociedade envolvente pode ser também encontrada em Aquino e Iglesias (1994).

⁵ Tais frentes extrativistas, é bom ressaltar, não se restringiram à seringa ou ao caucho, mas incluíram, posteriormente, a castanha, as peles de animais e a madeira.

⁶ O uso regional do termo “caboclo” ou “caboco” é assim explicável: “Até meados da década de 70, os agentes dos diferentes órgãos governamentais, assim como importantes segmentos da sociedade acreana, contestavam a existência de populações indígenas no interior do estado. Em seus discursos, reafirmavam que existia o caboclo, ao qual atribuíam, dentre outras, as qualificações de pagão, irracional, animal, ladrão, perigoso, vingativo, sem ambição, preguiçoso, vagabundo, cachaceiro e feiticeiro. Os próprios índios, em função da forte discriminação a que estavam sujeitos nos seringais e do total desconhecimento de seus direitos legais, internalizavam e reproduziam em seus discursos esses pesados estereótipos associados à categoria genérica de caboclo” (AQUINO; IGLESIAS, 1994, p. 25).

⁷ Depoimento de Alfredo Sueiro, chefe Kaxinawá do Rio Jordão.

⁸ Estes 10 mil índios compõem 13 povos indígenas. Os Poyanawa, os Nukini, os Jaminawa, os Kaxinawá, os Yawanawá, os Katukina, os Kaxarari e os Shawādawa (Arara) pertencem à família linguística Pano. Os Ashenika (Kampa), os Manchineri, os Apurinã e os Jamamadi são classificados como Aruak. Finalmente, pertencentes à família Arawá, temos os Kulina.

⁹ Porque a natureza destes processos educacionais já foi amplamente denunciada e descrita por Marcia Spyer Rezende (1992) e Nietta Monte (1984, 1993), não irei aqui descrevê-los pormenorizadamente. Importante, no entanto, é enfatizar que essas ações educacionais, quer ligadas às missões religiosas (principalmente à Missão Evangélica Novas Tribos) ou à FUNAI, pautaram-se pelo desrespeito às culturas indígenas, quer isto se tenha traduzido em mero desdém pela questão ou em ações francamente etnocidas.

¹⁰ Venho, desde 1990, atuando como docente e consultora do projeto de educação da CPI-Ac.

¹¹ Este trabalho de descrição linguística, inicialmente conduzido por Ruth Monserrat, Claudia Netto do Valle e outros, é hoje realizado por Aldir Santos de Paula da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

¹² Os dados discutidos nesse artigo fazem parte do *corpus* analisado em Maher, 1996.

¹³ No Acre, a expressão “cortar gíria” é utilizada, pejorativamente, para significar “falar em língua indígena”.

¹⁴ É bastante comum encontrar os falantes de línguas indígenas, no Brasil, referindo-se a elas de forma reificada: “a língua”.

¹⁵ Algum tempo depois, conversando com Walekxo a respeito desta correspondência, perguntei-lhe se os Manchineri podiam ler as cartas uns dos outros. O jovem professor, sorridente como sempre, disse-me “**Pode, sim... tá escrito, né?**”. O código de ética Manchineri parece ainda nada ter a dizer com relação à privacidade do missivista, um papel social apenas recentemente introduzido na comunidade.

¹⁶ O cipó (*ayasca*), uma bebida alucinógena preparada a partir da mistura de ervas encontradas na floresta amazônica, é utilizado por diferentes grupos indígenas em suas cerimônias religiosas. A cerimônia de ingestão do cipó é acompanhada de cantos tradicionais.

¹⁷ Mariri refere-se à dança/festa tradicional dos Kaxinawá.

¹⁸ A aldeia de Fátima, principalmente devido à presença de missionários, tem sido exposta a um contato mais intenso e prolongado com o branco do que a aldeia de seus colegas do Purus.

¹⁹ Os professores indígenas acreanos utilizam o termo “brincadeira” para significar a apresentação de jogos, danças, músicas ou histórias tradicionais de suas etnias.

²⁰ “Cariú” é o termo kaxinawá para referir “o não-índio”, o “branco”.

²¹ “Cartilha” significa, no contexto em questão, livro didático (Cartilha de Matemática, Cartilha de Geografia etc.).

²² Para muitos de nós, este é, na verdade, um dilema apenas ortográfico, já que a história é sempre uma estória contada por alguém.

²³ A importância atual do papel do professor indígena-pesquisador é explicada em Cavalcanti (2001) e Maher (2004, 2006).

²⁴ “Batismo” é a tradução dada à cerimônia de nomeação/iniciação realizada na puberdade.

²⁵ O “Yuimaki – um jornal indígena do Acre” é uma publicação bilíngue semestral da CPI-Ac.

²⁶ Cf. Hornberger (2004).

²⁷ A esse respeito, ver também, por exemplo, Garcia (2003).

²⁸ Já há evidências de que esse mesmo tipo de transferência de responsabilidade também está ocorrendo em algumas comunidades indígenas no Brasil (cf. MAHER, 1996; MONSERRAT, 2006).

²⁹ Também para Hornberger (1996), a instituição escolar é peça fundamental, já que ela é o lugar ideal para o estabelecimento de políticas linguísticas locais (*bottom up*) pró-línguas indígenas.

Referências

ADELAAR, Willem F. H. La diversidad lingüística y la extinción de las lenguas. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Org.). *As Línguas Amazônicas hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p.29-35.

AQUINO, Terri V. Breve história do contato. In: CABRAL, Ana S.; MONSERRAT, Ruth; MONTE, Nietta (Org.). *Projeto interação: por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: C.N.R.C./FNPM, 1987.

_____.; IGLESIAS, Marcelo P. *Kaxinawá do Rio Jordão: história, território, economia e desenvolvimento sustentado*. Rio Branco: Kenê Hiwe-CPI/AC, 1994.

CAVALCANTI, Marilda C. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em Curso de Magistério Indígena no Acre. In: KLEIMAN, Ângela. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____.; MAHER, Terezinha M. *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* Campinas: CEFIEL/IEL/Unicamp; Brasília: MEC, 2005 .

COOPER, Robert L. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University, 1989.

CRYSTAL, David. *Language death*. Cambridge: Cambridge University, 2000.

D´ANGELIS, Wilmar R. *Línguas indígenas precisam de escritores: como formá-los?* Campinas: CEFIEL/IEL/Unicamp. Brasília: MEC, 2005.

FISHMAN, Joshua. *Reversing Language Shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991 .

GARCIA, Mary. E. Recent research on language maintenance. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 23, p. 22-43, 2003.

GAVAZZI, Renato A. Observações sobre uma Sociedade Ágrafa em Processo de Aquisição da Língua Escrita . *Em Aberto*, Brasília, INEP, v. 14, n. 63, jul./set, 2004.

HORNBERGER, Nancy H. Language Planning from the Bottom Up. In: HORNBERGER, Nancy H. (Org.). *Indigenous literacies in the Americas: language planning from the Bottom Up*. Berlim: Mouton de Gruyter, 1996.

_____. Quechua Language Shift, Maintenance, and Revitalization in the Andes: the case for language planning. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 167, p. 09-67, 2004.

KRAUSS, Michael. The condition of native North American Languages: the need for realistic assessment and action. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 132, p. 09-21, 1998.

MAHER, Terezinha M. Como formar professores índios para as escolas indígenas? *Escola e Povos Indígenas no Brasil*. 2004. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Comunicação apresentada no programa TV Escola, MEC.

_____. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, Luís D. B. (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 11-38.

_____. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

McCARTY, Teresa. Schooling, Resistance, and American Indian Languages. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 132, p. 27-41, 1998.

MELIÁ, Bartomeu. Palabra vista, dicho que no se oye. In: LÓPEZ, Luís E.; JUNG, I. (Org.) *Sobre las huellas de la voz: sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Ediciones Morata; Cochabamba: PROEIB-Andes; Bonn: DSE, 1998.

MONTE, Nietta L. Alfabetização e Pós-Alfabetização - uma experiência de autoria. *Em Aberto*, Brasília, v. 3, n. 21, abr./jun. 1984.

_____. Práticas e Direitos . as línguas indígenas no Brasil. In: QUEIXALÓS, F ; RENAULT-LESCURE, O. (Org.) *As Línguas Amazônicas hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p. 183-192.

_____. Repensando a educação bilíngüe e intercultural: o caso do Acre. In: SEKI, Lucy (Org.) *Lingüística indígena e educação na América Latina*. Campinas: EDUNICAMP, 1993.

MONSERRAT, Ruth M. F. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luís D. B. (Org.) *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 131-153.

REZENDE, Márcia M. S. *Acre: el saber indigena, el saber geografico y la ensenanza de la Geografia*. Tese (Doutorado) - Universidade de Barcelona, 1992. (Mimeo)

RODRIGUES, Aryon D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas brasileiras*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Org.) *As Línguas Amazônicas hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p. 15-28.

América Lúcia Silva César

Focos de ‘autonomia’:

uma tentativa de redefinição política e localizada da
autoria.

Introdução

A nossa experiência no campo de pesquisas aplicadas tem trazido inúmeras questões, tanto do ponto de vista teórico-metodológico, quanto no plano das políticas linguísticas no Brasil.

Na área da política educacional e linguística, é evidente o desafio de construir políticas públicas que deem respostas à exclusão histórica de afro-brasileiros, povos indígenas e outros grupos étnicos minoritarizados. As ações dos movimentos sociais organizados têm avançado no sentido de conquistar espaços de poder, e sua repercussão atinge o seio das instituições e o conjunto de leis que disciplinam o controle social do Estado, pressionando-os a incorporar os interesses desses atores sociais e seus projetos de emancipação.

A despeito disso, quando se trata da efetivação das leis e de mudanças significativas das condições de exclusão, o que se verifica é que ainda estamos muito distantes desses propósitos. Em relação à educação básica, por exemplo, constata-se, entre outros aspectos, a dificuldade no sentido da tradução dos avanços já obtidos na legislação escolar e também na produção acadêmica em práticas que realmente possam ir ao encontro dos anseios dos segmentos historicamente minoritarizados.

No âmbito das universidades e das políticas de pesquisa e pós-graduação, o cenário não é diferente. Se é possível sentir a repercussão dos movimentos sociais organizados no que diz respeito ao acesso de segmentos minoritarizados, ela ainda é limitada em relação ao lugar em que seus representantes são colocados, na maioria das vezes como colaboradores e/ou objetos de estudo, mas dificilmente como agentes da própria produção ou usuários prioritários dos seus benefícios.

No que diz respeito ao nosso campo de atuação acadêmica, na interface educação e linguagem, a compreensão da Linguística Aplicada enquanto campo inter/trans/in/disciplinar (LOPES, 2006) trouxe consigo a crítica de uma visão da Linguística Aplicada como aplicação das teorias linguísticas, apresentou algumas novidades do ponto de vista das

contribuições teórico-metodológicas de outras áreas como a Antropologia e os Estudos Culturais, só para citar um exemplo, mas ainda se resente de produção teórica no sentido de definir paradigmas mais apropriados ao seu escopo. Observa-se a necessidade de uma produção voltada para a crítica e reformulação de conceitos e categorias que fundamentam a nossa reflexão – na maioria das vezes, importados acriticamente da Linguística e ciências afins – no sentido de que os resultados das pesquisas se encaixem às demandas sociais e locais.

Fica, ainda, uma pergunta: diante dos desafios colocados por esses movimentos e demandas emergentes, será possível uma remodelação teórico-metodológica no campo aplicado sem uma mudança radical nas estruturas que não nos servem? Com todos os seus limites, digamos que esta é a tarefa que nos cabe neste lugar: a busca da crítica desse arsenal teórico-metodológico e também dos sistemas em que esses conceitos e teorias se movem – e nós nos movemos.

Como venho trabalhando com educação escolar indígena em cursos de formação de professores indígenas na Bahia desde 1997, interessa-me trazer para a discussão algumas questões fundamentais na pesquisa, que dizem respeito aos conceitos de língua, escrita, autoria/autonomia e discurso e a sua relação com os projetos de afirmação étnica e autonomia política desses povos.

Uma vez que os conceitos de língua e escrita já foram abordados em artigo recente (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007), mantenho o foco no conceito de autoria/autonomia, no sentido de fazer a releitura interessada dessas categorias.

Autoria/autonomia

Por que a autoria?

Afinal, a autoria parece ser um conceito superado, e por que retomá-lo, ainda mais pensando na perspectiva de povos indígenas, cuja

organização social se funda no uso e posse comum da terra, sem, portanto, a princípio, estarem sujeitas às pressões de um modelo capitalista e letrado, no sentido da atribuição de responsabilidade e unidade ao dizer sob o nome do autor? Além do mais, as teorias da linguagem já não haviam colocado por terra a questão da autoria, deslocando-a do autor empírico para a linguagem, para o discurso, discutindo suas implicações sociohistóricas?

De todo modo, não há como negar que esse conceito precisa ser discutido sob outra ótica que não a da cultura hegemônica. Parece-me evidente a necessidade de ampliar o conceito para além dos artefatos da cultura letrada e redefinir a autoria como constitutiva das práticas sociais e culturais, de uma maneira geral, na sua acepção política, ou seja, coletiva, quando se trata de grupos que estão lutando por um lugar próprio em movimentos de resistência e autonomia política. No caso dos movimentos indígenas, isso se justifica por conta da inserção da escola e da escrita nas sociedades indígenas, e das relações interculturais, interétnicas a que estão submetidas de variadas formas.

Essa inquietação e perspectiva analítica terminaram por me fazer enveredar por outras questões, implicadas ainda com a intenção de redefinir os conceitos a partir de referências locais, e então outras categorias já formuladas tornaram-se objeto de suspeita e investigação. Cada vez mais, confirma-se a convicção de que a tarefa de redefinir a metalinguagem é também a de repensar politicamente o que fazemos e estabelecer outras ordens de relações e de poder no nosso ambiente de pesquisa.

Sem negar a validade das teorias sobre a autoria, no contexto em que foram/são produzidas, gostaria de retomá-las na perspectiva que interessa à educação escolar de minorias¹, a partir da seguinte pergunta: o que faz o indivíduo ou um grupo de indivíduos deslocar posições instituídas nos lugares de silêncio em que é colocado, tomar a palavra e ‘falar’? E como a educação ‘diferenciada’ pode trabalhar na perspectiva da autoria/autonomia dos seus sujeitos?

Isso se aplica aos jovens poetas afro-brasileiros, aos intelectuais que fundam academias alternativas, ao grupo de jovens Pataxó que retoma uma área privada e a transforma em área de preservação, desenvolvendo um trabalho de educação e gestão ambiental com tecnologia própria, ao grupo de indígenas que escreve um livro com o saber dos mais velhos da sua comunidade e o coloca no mercado editorial, entre muitos outros exemplos que poderia listar aqui.

Nesse sentido, interessa-me entender a constituição do sujeito que fala e produz o seu discurso ... O que leva esse sujeito-autor, informado pelo controle social, pelas formações discursivas, regimes de verdade e lugares instituídos de fala/ação, a provocar deslocamentos, ainda que micro e invisíveis, e produzir percursos discursivos 'fora do *script*'?

Para essa reflexão, entre outras contribuições, lançarei mão da minha própria trajetória, da qual emergem experiências e referências teóricas diversas, que penso relevantes para o deslocamento proposto. Em seguida, retomo o conceito de **autonomia** tal como em Castoriadis (2000) para tentar empreender a sua tradução na perspectiva dos movimentos de afirmação política e reconstrução das identidades culturais das chamadas minorias étnicas, o que estou tentando definir como **autoria/autonomia**. Na verdade, aproveito este momento para retomar o segundo capítulo da minha tese de doutorado (CÉSAR, 2002b), e atualizá-lo a partir das reflexões posteriores a que me dediquei nesse ínterim.

Revedo as concepções de Autor(ia)

Numa leitura historiográfica, Bürke (1995) apresenta a seleção de alguns autores significativos na história ocidental, cujas reflexões em torno do conceito de autoria se estendem em diversos campos das ciências e das artes. Ao chamar a atenção para a necessidade de uma consideração eminentemente política do conceito, observa que, até aqui, a autoria tem sido tratada de forma periférica e os enfoques abordam preferencialmente questões teórico-estéticas em torno de velhas dicotomias,

como expressão *versus* inscrição, *mimesis versus* criação. Tanto no modelo mimético quanto no inspiracional, o ‘autor’ torna-se aquele que concebe a obra, mas como um sujeito inteiramente receptivo, através do qual uma verdade impessoal é registrada. A imitação, por exemplo, tal como percebida na Poética de Aristóteles, refere-se aos sistemas, regras e convenções a que estão submetidos poetas e dramaturgos. Platão, no *Íon*, monta uma rapsódia em que o poder divino rouba ao poeta qualquer consciência ou faculdade racional para declamar seu próprio *script*, tal como nas Escrituras, cuja tarefa do profeta é secundária diante das palavras de Deus.

Do mesmo modo, a visão medieval do artista como um copista dentro de convenções canônicas (MINNIS, 1995) reflete a concepção mimética do papel autoral. Numa aproximação entre a perspectiva medieval e a produção teórica moderna em relação à autoria, Bürke (1995) argumenta que, na modernidade, o desenvolvimento da investigação das ciências humanas, centrado nas contribuições das ciências da linguagem, conduz à ‘negação do autor’ em função do texto ou do discurso. As teorias do século XX (Freud, Derrida, Foucault, Barthes, entre outros), quando colocam a questão do ‘Outro’ no inconsciente ou na linguagem em si, prolongam a noção de alteridade, transplantada das fontes sagradas e idealistas:

A morte do autor preconizada por Barthes, bem como as produções acadêmicas contemporâneas de repúdio ao autor não diferem substancialmente do ponto de vista medieval, no qual o autor humano das Escrituras não tinha o poder de criar, mas seu texto derivava da autoridade de Deus. Como na perspectiva contemporânea a linguagem tudo abarca, substitui-se a palavra Deus por linguagem (BÜRKE, 1995, p. 7)².

A crítica feminista (Cf. CIROUX, 1981; MILLER, 1998), no entanto, relativiza o discurso ‘desautorizador’ da agência, e a segunda geração

da crítica pós-colonial faz a defesa da especificidade do sujeito, situando no âmbito do texto a experiência cultural – pessoal e irreduzível – do seu autor (Cf. FHLATHUIN, 1995). Em ambos os casos, uma rejeição rigorosa do sujeito universal implica a reafirmação do sujeito em sua particularidade.

No atual estágio das discussões, Bürke (1995) conclui que é necessário recuperar teoricamente a dimensão política da autoria, argumentando que as dificuldades em realizar tal tarefa não devem levar ao abandono do propósito.

Redefinindo a Autoria

Mesmo sem advogar uma teoria geral sobre a autoria, mas concordando quanto à necessidade de um tratamento eminentemente político – e, acrescentaria, localizado – do tema, tecerei algumas considerações, que desejo provisórias, em torno desse conceito, para entender como os sujeitos potencializam a capacidade de articulação discursiva – que é antes de tudo política – e se ‘autorizam’ como ‘produtores de discursos’.

Com efeito, em cada domínio, há os que podem ‘falar’ e os que não podem. Os instrumentos de poder de nossa sociedade definem quem está autorizado a falar, ler e escrever, quem são ‘autores’. Nas instituições, como sindicatos, partidos, escolas, empresas, estado, igreja, família, as ‘posições de fala’³ são determinadas e o uso da palavra é regulado através de regimentos, constituições, programas e uma série de normas sociais, culturais e linguísticas não-escritas.

O processo de colonização na América Latina, que tentou apagar de diversas formas as culturas e línguas do ‘Novo Mundo’, instituiu um lugar de silêncio para os falantes das línguas nativas e para os representantes de culturas tradicionais africanas trazidos para cá, no mesmo viés em que a tradição escolar, com sua origem na proposta messiânica dos jesuítas, sob as malhas do Estado, mantém-se ainda ancorada em práticas homogeneizadoras, que cooperam para a instituição do eurocentrismo,

da discriminação racial, sociocultural, linguística, entre outras segregações. É essa mesma tradição escolar que determina quem deve falar e quem deve ouvir na ecologia da sala de aula.

A definição dos lugares estanques de fala e ação se estende também nos limites do fazer acadêmico, quando se considera o especialista como a voz autorizada, e as ciências como os saberes próprios desse fazer/dizer. Nesse sentido, populações nativas ou minoritárias, no interior das ciências sociais, têm o seu lugar marcado: o lugar de fala do ‘informante’, do ‘pesquisado’, do ‘observado’, base sobre a qual se constrói o discurso autorizado do cientista social.

No entanto, esses mecanismos de poder e dominação são contraditoriamente apropriados, exercidos, questionados e postos em xeque no interior mesmo dessas instituições, seja por minúsculas e invisibilizadas ações do universo cotidiano, seja pela ação crítica ou enfrentamento visível da ordem dominante exercidos pelos sujeitos que as compõem. O discurso escrito e lido por um representante Pataxó na missa dos 500 anos de Evangelização do Brasil é um exemplo de posicionamento crítico contra a negação da sua possibilidade de falar, que se tornou notório, do mesmo modo que a atitude da mulher Pataxó, afastando os seguranças que impediam a entrada do seu grupo no palco da referida missa, ainda que invisibilizada na mídia, representou um enfrentamento da ordem instituída que possibilitou o referido discurso. (CÉSAR, 2002b)

Portanto, ao falar de autoria, considero a diversidade de práticas e atos⁴ sociais e discursivos, realizados por sujeitos individuais ou coletivos, no sentido de deslocar determinadas posições hegemonicamente constituídas. Nesse sentido, torna-se uma prerrogativa de ‘autoria’ a possibilidade de produzir o ‘gesto de fala’, que vai desde o simples ato de abrir a boca e falar nos lugares onde o possível falante não é ratificado pelo seu interlocutor ou situação, àquelas ações ou falas que abalam visivelmente as posições de poder instituídas, inaugurando um ‘lugar próprio’. Tais gestos, por si mesmos, ou diante da possibilidade de serem

‘narrados’, ‘(re)lidos’, ‘(re)escritos’ por diversos atores sociais, constituem movimentos, construções de autoria/autonomia. A construção de autoria, assim, abarca um “princípio de liberdade e criação” e uma disposição para o enfrentamento da ordem instituída. No caso dos movimentos de povos ou grupos marcados pela tradição cultural, essas construções aparecem no interior do próprio grupo ou como uma resposta coletiva a enfrentamentos para fora da comunidade.

Bakhtin (1997), ao considerar a interação entre interlocutores o princípio fundador da linguagem, ressalta o processo de interlocução como o resultado de uma ação entre dois elementos ativos. Ainda que distinga a ‘palavra neutra’ da ‘língua’ – enquanto sistema – o referido autor defende que o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre os sujeitos e que essa intersubjetividade é anterior à subjetividade, na medida em que a relação entre os interlocutores não apenas constitui os enunciados como constrói os próprios sujeitos enquanto produtores de enunciados.

Ao entender o todo do enunciado enquanto unidade real da comunicação, como um objeto único, não reiterável, cujas fronteiras são claramente delimitadas pela alternância dos locutores, no entanto, Bakhtin (1997) instaura um princípio de liberdade e criação construído na relação entre a ‘palavra do outro’, que pertence aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios, e a ‘palavra minha’, que é o resultado da expressividade do locutor numa determinada situação e com determinada intenção discursiva. E ao compreender, no caso da obra literária, o personagem do mesmo modo que o enunciado, como um ‘todo acabado’, e o autor como o ‘locutor’, ainda que não explicitamente, Bakhtin (1988) remete a consecução da obra para o leitor, aquele que dirá a sua ‘contrapalavra’ num processo intersubjetivo que determina as regras de seleção e controle. Acredito que, nessa perspectiva bakhtiniana, encontra-se uma brecha para a compreensão de uma autoria que se constrói na alteridade, seja na leitura ou em qualquer outro processo de

interlocução, constituindo talvez um princípio de co-autoria, na medida em que, sendo uma contrapalavra, não é nem uma mera reprodução da palavra do outro nem significa propriamente ruptura, ou liberdade, ou originalidade absolutas.

Nesse sentido, os movimentos de autoria são caracterizados por certa descontinuidade nem sempre visível. É preciso, por isso, reinterpretar essa descontinuidade. Microscopicamente, a descontinuidade é constitutiva dessa concepção de autoria, uma vez que a contribuição do sujeito-autor, seja ele falante, escritor ou agente de uma determinada ação, representa um reordenamento, um rearranjo, uma resposta ao dado, mesmo nos casos em que a construção de autoria não se revele através de ‘produtos autorizados’, nomeados e reconhecidos como ‘obras’. Basta considerar a ‘construção’ como ato, acontecimento único, ainda que inscrito no fazer social-histórico, nas formações discursivas que o determinam.

No caso de minorias cuja tradição é basicamente oral, a apropriação da escrita e outras práticas discursivas contra a corrente do silenciamento historicamente determinado acentua o caráter descontínuo dessas práticas, levando-as a ‘falar por si mesmas’ e a produzir deslocamentos nas posições subalternas. Tais práticas podem não ser ‘autorizadas’, entretanto, elas se autorizam no curso dos próprios movimentos. Cito, como exemplo, a literatura de afrodescendentes no Brasil. Esse tipo de literatura é geralmente diferenciado através do qualificativo que remete à sua origem étnica, por uma certa tradição crítica que lhe atribui outros qualificativos – literatura menor ou baixa literatura em oposição à alta literatura –, tentando apagá-la do universo literário legitimado, ao considerá-la subliteratura. Contudo, no interior do movimento de afirmação étnica que realizam hoje os intelectuais e os próprios escritores negros, associado a uma produção metacrítica, nos chamados discursos das teorias pós-coloniais e dos estudos culturais (BHABHA, 1998; HALL, 1997), assume-se um outro ponto de vista que não o eurocêntrico. Essa produção literária específica se transforma em motivação para

reconsiderações críticas, principalmente na esfera acadêmica (Cf. SOUZA, 2000). Elas são resultado de um desejo de apropriação dos sistemas de representação para produzir um contradiscurso autorizado. Como práticas discursivas, constituem uma ‘linguagem própria’ e retornam como produção metadiscursiva; são resultantes das condições sociohistóricas e interferem nas redes simbólicas nas quais se produzem, ainda que contraditoriamente atreladas às condições de produção em que são gestadas.

Um outro exemplo é a escrita e publicação de textos provindos do movimento de educação escolar indígena. Fruto do trabalho dos seus próprios intelectuais e professores, em cooperação com estudiosos e assessores não-indígenas, esse tipo de material, ainda que contraditoriamente atrelado à escrita, serve de instrumento para que as sociedades indígenas consigam produzir contradiscursos e reforçar os seus projetos de afirmação étnica/cultural e autonomia política.

Ampliando essa perspectiva da autoria para além da escrita, vejo o sujeito-autor, os ‘atores da construção da autoria’, em simetria com os ‘consumidores’ em De Certeau (1985, p. 94-97):

[...] produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalistas [...] os consumidores que traçam “trajetórias indeterminadas”[...] Essas trajetórias são textos e ações imprevisíveis – ainda que gerados num sistema prescritivo. São “trilhas” onde se esboçam as astúcias, interesses e desejos diferentes.

Para a sua compreensão, o tempo, também como categoria de análise, faz diferença: o tempo propício. Não necessariamente o tempo das instituições, mas um tempo que se institui nas próprias trajetórias em direção a projetos políticos locais, ou **focos de autonomia**. Desse modo, parece apropriado, para entender essa concepção de **autoria**, lançar mão do conceito de **táticas**.

De Certeau (1985), ao tomar criticamente as categorias de estratégias e *'habitus'*⁵ de Bourdieu, admite-as também como uma dívida teórica, para avistar, do avesso, a sabedoria, a inteligência das táticas. Focaliza na duplicidade das práticas cotidianas as formas de diferenciação, de assimilação, no sentido de “apropriação” dessas práticas pelo sujeito – seja ele o leitor, autor, ator social – para driblar o poder das instituições. Apresenta, assim, um sujeito que assimila a ordem dominante, não para “tornar-se semelhante a”, ou simplesmente como “aquele que reproduz a ordem dominante”, mas como “aquele que assimila” no sentido de apropriar-se astutamente, no que chama “infinitas formas de peregrinações possíveis sobre um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem constituída de uma cidade ou de um supermercado)” (DE CERTEAU, 1985, p. 265).

Assim, compreendo a autoria como um ‘regime de táticas’ em direção a deslocamentos e recomposições no sentido da emancipação, de rupturas e de construção de projetos de autonomia. Nesse sentido, é preciso entender e definir também o conceito de **autonomia**.

Redefinindo a autonomia

Autonomia em que sentido?

O termo autonomia, usado de forma polissêmica, não só – mas principalmente – no interior do movimento indígena, é bastante significativo, e essa circunstância, aliada à necessidade de entender melhor os projetos políticos desse movimento, levaram-me a reconsiderá-lo, sob o viés da autoria, tentando uma releitura e uma interpretação da autonomia como projeto político, a partir do tratamento teórico em Castoriadis (2000).

Castoriadis, embora defenda como Marx, o projeto de uma sociedade revolucionária, dele se afasta ao fazer a crítica radical do que considera o nó da teoria marxista e principalmente da leitura que fizeram dela muitos marxistas: o determinismo na história – consequentemente,

o “determinismo” da teoria materialista da história –, que conduz ao problema das significações históricas⁶.

Afirmando a inexorabilidade de todo pensamento como modo e forma do fazer social-histórico⁷, Castoriadis coloca a práxis como o ponto fundamental da sua teoria. A práxis, como fazer refletido, lúcido, sustenta-se sobre um saber efetivo, mas não pode invocar o fantasma de um saber absoluto e ilusório. É certamente uma atividade consciente, mas não se trata da aplicação de um saber preliminar nem de uma consciência predeterminada, centrada, com total controle dos seus fins. A teoria não pode ser dada previamente, pois ela é resultado da própria atividade. Também a práxis não é uma deficiência temporária de nosso saber: “o próprio objeto da práxis é o novo, o que não se deixa reduzir ao simples decalque do materializado de uma ordem racional pré-construída” (CASTORIADIS, 2000, p. 96). Isso é o que o autor chama de ‘lucidez relativa’ da práxis. Elucidação e transformação do real progridem na práxis num condicionamento recíproco, sendo que a última instância não é a elucidação e sim a transformação do real. Como consequência, o seu sujeito é transformado incessantemente a partir da experiência em que está engajado, que ele faz, mas que o faz também.

Ainda para Castoriadis, política significa quase sempre a manipulação, ou a reificação dos homens; associa-se, portanto, à alienação, ou heteronomia, que significa regulação ou legislação pelo outro. Por oposição, autonomia se define como superação das diferentes formas de alienação. O que denomina a ‘política revolucionária’ é uma práxis direcionada para a construção da autonomia, como instância de decisão contra a heteronomia. Assim, uma política de transformação tem como objeto o ‘projeto político’, ou seja, a organização e orientação da sociedade de modo a permitir a autonomia de todos.

Ao entender a autoria como práxis, trazendo o conceito de práxis tal como em Castoriadis (2000)⁸, torna-se necessário discuti-lo em pelo menos três aspectos: (a) o da ‘consciência’, da ‘elucidação’ na própria

práxis, que remete também ao conceito de ‘crítico’; (b) a constituição desse sujeito do discurso: quem é esse ‘autor’ que se explicita na práxis? Como ele se constitui?; e (c) a construção específica da autonomia nos movimentos minoritários como projeto político.

Um dos problemas relacionados à autonomia é que, embora seja possível referir-se à autonomia no plano dos indivíduos, a sua possibilidade de concretização não existe a não ser no plano coletivo. Como a práxis é um fato social-histórico e a alienação das instituições se dá no domínio também sócio-histórico, a utopia da autonomia pressupõe uma transformação radical da sociedade que, por sua vez, só será possível pelo desdobramento da atividade autônoma dos homens. Considerando esse problema, que é colocado pelo próprio autor, e o fato de que *a priori* se defina a autonomia como meta de um processo que é imanentemente provisório e inacabado, como é o caso da práxis, uma **conotação totalizadora da autonomia** me parece contraditória. Além disso, como resposta à alienação, a autonomia seria sempre uma utopia, mesmo que se advogue uma sociedade totalmente sem diferenças, sem instituições, sem classes⁹.

Nesse sentido, um desdobramento do primeiro problema seria: como se colocar a autonomia, nesse sentido ‘totalitário’, na agenda dos movimentos sociais minoritários, com suas lutas específicas? Além disso, é preciso compreender também o que significa alienação, se considerarmos a construção da identidade, no plano cultural, como afirmação da diferença. Se a relação com o Outro é constitutiva dessas relações de (re)construção de identidades, ou afirmação da diferença, que se faz transpassada por diversos fluxos, entre vozes do inconsciente e traçados proteiformes dos discursos, das práticas político-culturais em que estão implicados silenciamento e alienação, então como trabalhar com a afirmação da diferença e o projeto político de uma sociedade de onde toda e qualquer forma de alienação, como heteronomia, é banida de antemão?

Suspeito, no entanto, que esses conceitos de alienação e autonomia interessem sobremaneira quando se trata de analisar criticamente os movimentos que hoje fazem os grupos excluídos na busca da construção de um discurso de inserção, no sentido de compreender as raízes das desigualdades que marcam as relações entre diferentes. E aí creio que se encontra uma parte da resposta. Primeiro, é preciso distinguir alienação, diferença cultural e desigualdade de poder.

O próprio Castoriadis (2000) chama a atenção para o fato de que não poderia haver uma sociedade sem qualquer resistência, sem qualquer espessura ou opacidade, já que os indivíduos que a compõem nunca serão transparentes, e não se consegue eliminar o inconsciente, o Outro. Assim, a relação com o social e histórico é um espaço onde a liberdade e a alienação coexistem. A sociedade é a tensão entre o que é instituído e o instituinte, é expressão da criatividade da história.

Pensando a partir das práticas nos movimentos de afirmação étnica, a autonomia, na sua dimensão de projeto político, chega a ser concebida em determinadas formalizações quando se explicitam os interesses, desejos e utopias dos sujeitos envolvidos. Autonomia e projeto político podem ser traduzidos como palavras de ordem presentes nas suas agendas, embora ainda de forma pouco explicitada, como **utopia específica**, digamos assim, como **focos de autonomia**. Dessa forma, não se trata de entender autonomia como um horizonte totalizador de qualquer percurso político, mas como uma meta localizada e contraditoriamente constituída no interior dos conflitos sociais, no processo de afirmação étnica e política dessas sociedades, coletivamente ou nos limites dos projetos pessoais dos diversos sujeitos que a constituem. Nesse sentido, o conceito de autonomia tem a sua utilidade, inclusive para a compreensão da autoria. Esse movimento de autoria/autonomia, recoberto pela opacidade e pela ilusão da transparência, não se faz somente submetido às determinações do poder divino, do *habitus*, do inconsciente, das instituições, do discurso; é constituído nesse jogo de forças contradi-

tórias a partir de ideais, desejos, sonhos, utopias, necessidades de sujeitos reais, concretos e constituídos na práxis. Se as formas de enfrentamento da heteronomia dependerão da história e da cultura, assim como da utopia, dos desejos e das necessidades de cada um, também teremos diversas **formas locais de autonomia**, com diversas maneiras de se manifestar, constituindo assim, nesses movimentos, **suas práticas de autoria**.

Contrapõe-se, então, à heteronomia que se dilui no anonimato social a serviço da manutenção do estabelecido, uma construção de autoria no sentido da autonomia no plural – autonomias utópicas, talvez, mas certamente materializadas no horizonte local, direcionadas para a sua construção no universo das práticas cotidianas, em si mesmas políticas, coletivas.

Acredito que seja possível ressignificar também o conceito de práxis enquanto elucidação, considerando elucidação no seu sentido mais forte, como possibilidade de agenciamento, de produção de leituras críticas, discursos críticos sobre a própria práxis, para a transformação social direcionada por um projeto coletivo. Mas também num sentido mais brando, digamos assim, a elucidação pode ser entendida, na perspectiva que lhe dá De Certeau (1985), como ‘apropriação’, como possibilidade de ‘fazer diferença’ ou ‘fazer/ser diferente’, como singularidades. Se pensarmos na perspectiva de Bakhtin (1997) de que todo e qualquer enunciado, como acontecimento discursivo único, implica uma contribuição do interlocutor como um sujeito ativo (item 2.1), é possível entender a construção de autoria na perspectiva sociohistórica da práxis, relativizando a noção de consciência crítica no sentido do projeto revolucionário totalitário.

Ainda em relação à consciência e lucidez da práxis, que se estabelece com a dimensão do ‘sujeito crítico’, trata-se de não esquecer que a noção de um sujeito uno, autônomo, racional, cartesiano, senhor do seu dizer, já é exaustivamente questionada pela maior parte da crítica con-

temporânea. Observa-se a complexidade das práticas discursivas que envolvem a formação de subjetividades, regida pelas condições materiais de produção dos discursos, mas também a forma como as subjetividades, pronunciadas, capturadas em teias de significados desconhecidos, cindidas, cambiantes, relacionam-se, respondem, afirmam, rejeitam, em suma, desconstroem/(re)constroem essas redes. Se não há como saber algo fora das delimitações linguísticas, sociais, históricas e culturais dentro das quais existimos, é preciso não esquecer também que essas formações acontecem nas/com/pelas ações que são vividas como acontecimentos únicos por sujeitos com corpo e história próprios.

Nesse sentido, o adjetivo ‘crítico’ está associado a um trabalho que é antes de tudo fruto da ação coletiva, da história, e que por isso ‘se localiza’ – ao invés de ser considerado como algo dado de antemão, um pressuposto universalizante.

Autoria/Autonomia

Por **autoria**, portanto, tento compreender a complexidade de determinadas práticas sociais, ao tempo em que implicam agenciamentos, deslocamentos culturais, políticos ou sociolinguísticos. Pensando desse modo, estão imbricados no conceito de autoria a intersubjetividade, a (co)autoria e a produção discursiva na sua dinâmica político-cultural, como condições fundamentais para a constituição do sujeito crítico, enquanto construção coletiva, que aqui se associa ao conceito de **autonomia**.

Assim, o sujeito-autor se impõe uma margem de liberdade, mesmo sob a pressão da ideologia, que lhe é imposta de variadas formas. A ideologia, na sua materialidade, que perpassa toda atividade discursiva – em si mesma discurso e ideologia –, vai ancorar a produção dos sentidos, mas isso se faz nesse espaço contraditório em que a palavra ‘torna-se própria’. Essa contrapalavra está na boca de um ‘sujeito-autor’, ou interlocutor, ou leitor/autor, que convoca imaginários, memórias, dese-

jos, 'originalidades', como partes que se podem mobilizar de suas trajetórias pessoais, não como um ator, interlocutor, leitor/autor 'deslocado', mas sim 'deslocável', 'cambiável', no espaço intersubjetivo da práxis. Talvez por aí seja possível vislumbrar os diversos percursos, as infinitas formas de peregrinação de que nos fala De Certeau (1985).

Para concluir...

Todas essas elaborações teóricas, associadas à trajetória que já vinha desenvolvendo no sentido de direcionar a concepção de autoria para a compreensão das práticas políticas e culturais observadas, conduzem a uma reconsideração do papel dos atores envolvidos nessas práticas. Compreender a autoria no sentido que foi definido aqui, como construção de autoria/autonomia, enquanto práticas coletivas, significa dizer que o sujeito-autor (ouvinte/falante, escritor/leitor), para se constituir, sustenta-se no 'sujeito político' que, por sua vez, constitui-se coletivamente na própria práxis. Ou seja, no momento em que o sujeito 'fala', age a partir de certas identidades, de memórias, de utopias, a partir de 'um lugar de ação'. A sua voz se sustenta no 'sujeito operante', no sujeito que age sobre, faz escolhas, se transforma incessantemente.

Talvez seja desnecessário dizer que a teoria não deva funcionar como uma camisa de força para engessar a reflexão, antes, deve fornecer os meios necessários para uma maior compreensão da complexidade dos fatos. Acredito que à teoria caiba fornecer instrumentos para compreender a complexidade dos fatos em constante tensão e movimento, historicamente, sem enrijecê-la em categorias estanques. Nesse sentido, também estou considerando essa compreensão da autoria como uma manifestação de autonomia, como uma tentativa provisória de organizar algumas intenções e possibilitar a sua discussão, ou seja, trazer mais um elemento na corrente da história, não para apagar outros possíveis dizeres, mas para provocá-los.

Notas

¹ Por minorias entendo grupos ou povos subjugados que encontram-se alijados das fontes do poder, embora em certos casos numericamente majoritários em relação aos segmentos hegemônicos.

² A tradução é de minha responsabilidade.

³ Estou considerando posições de fala, o ordenamento dos lugares que, nas práticas discursivas, podem ser preenchidos pelos sujeitos, em oposição ao lugar próprio, que é a construção de autoria, deslocada pelo ator social dos lugares instituídos.

⁴ Embora existam distinções entre práticas, gestos e atos, tomo esses conceitos que podem ser definidos e redefinidos a partir do contexto em que são utilizados ainda livremente.

⁵ Coulon (1995, p. 154), mesmo ressaltando a reprodução de Bourdieu de uma teoria determinista, critica a rigidez do *habitus*, lembrando que a onipresença do *habitus* na sombra das nossas ações cria um problema: parece que o ator de Bourdieu não é influenciado pelas diferentes aprendizagens a que é submetido. Seu destino parece traçado de antemão, inteiramente determinado pelo *habitus* inicial. Assim, o *habitus* revela-se como uma totalidade, e parece funcionar como um operador estável e definitivo. Essa constatação leva-o a questionar o papel e a função da aprendizagem no ator de Bourdieu. Apontando a própria diferença, no sentido derridiano, de Bourdieu, De Certeau (1985) constata que o referido autor parece sair das estruturas, para ir em direção às táticas, mas essa é uma saída estratégica, para entrar de novo na racionalidade profissional. Sendo as estratégias de Bourdieu coerentes e inconscientes ao mesmo tempo, necessitariam ser desveladas pelo distanciamento e observação da sociedade objetivada. Se uma sociedade não poderia ser um sistema a não ser ignorando-o, recompõe-se assim a necessidade da contingência do cientista social para revelar-lhe o que seria essa coerência. E ele pergunta: esse retorno apressado não seria um indício de que ele conhece também o perigo, talvez mortal, que acarretam para o saber científico essas práticas demasiado inteligentes? (DE CERTEAU, 1985, p. 99). Em suma, ele vê na brecha da própria teoria a contradição do cientista, submetido ao poder que funda o saber científico.

⁶ O discurso da história está incluído na história. Quando falamos de história, quem fala? É alguém de uma época, de uma sociedade, de uma classe determinada. Em suma, um ser histórico. O que fundamenta a possibilidade de um conhecimento histórico é o que impede que esse conhecimento

adquirir o estatuto de um saber totalizado e transparente. (CASTORIADIS, 2000, p. 46)

⁷ Por social-histórico entende-se que não são somente .entrelaçamentos inter-subjetivos nem seu simples produto. O social-histórico é o coletivo anônimo, a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo. (CASTORIADIS, 2000, p.130)

⁸ A *Instituição Imaginária da Sociedade*, de Cornelius Castoriadis, cuja leitura em Córdoba (1994), bem antes de iniciar esta pesquisa, foi inicialmente feita a partir de algumas questões sobre imaginário social levantadas durante a sistematização da experiência em programa de intervenção social, foi retomada, no processo de elaboração deste texto, porque o conceito de autonomia (CASTORIADIS, 2000) me levou a confiar na sua utilidade para o tratamento de algumas questões que se colocavam na observação de campo, embora quisesse abandoná-lo.

⁹ A propósito, o próprio Castoriadis (2000) chama a atenção para o fato de que as classes dominantes também estão sujeitas à alienação do próprio sistema que as sustentam como dominantes.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARTHES, R. The death of the author. In: BÜRKE, S. (Ed.) *Authorship: from Plato to the post modern*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University, 1995. p.125-131.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BÜRKE, S. (Ed.) *Authorship: from Plato to the post modern*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University, 1995.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTI, M. A propósito da Linguística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1996.

_____. Se está no plural, quem é (são) o(s) outro(s) ? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. v. 1, 215 p.

CESAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CESAR, A. *Leitura: uma questão de autoria; ou, ler, modo de dizer*. 2000. Trabalho de qualificação (Disciplina Ensino Aprendizagem de Língua Materna) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. *Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002b.

_____. *A propósito de etnografias*. 2002a. Trabalho de qualificação (Disciplina Antropologia) . Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Instituto Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Tradução e organização de José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CÓRDOVA, R. *Imagário social e educação: criação e autonomia*. Em Aberto Brasília, n. 61, p. 24-44, jan./mar, 1994.

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Tradução de João Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DE CERTEAU, M. *A Invenção do cotidiano: as artes do fazer*. Tradução Ephain Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

FHLATHUIN, M. Postcolonialism and the author: the case of Salman Rushdie. In: BÜRKE, S. (Ed.) *Authorship: from Plato to the post modern*. Edinburg: Edinburgh University, 1995. p. 227-285.

FOUCAULT, M. *O que é um autor*. Tradução de Antônio Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Veja, 1992.

FREUD, S. Creative writers and day-dreaming. In: BÜRKE, S. (Ed.). *Authorship: from Plato to the post modern*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University, 1995. p. 54-63.

HALL, S. *Identidades culturais na pós- modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOPES, L. P. da Moita (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MINNIS, A. The significance of the Medieval Theory of Authorship. In: BÜRKE, S. (Ed.). *Authorship: from Plato to the post modern*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University, 1995.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *Terra à vista: discurso do confronto velho e novo mundo*. Campinas: EDUNICAMP, 1990.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Tradução de Denise Braga e Mari Cecília Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, F. *Contra-correntes: afro-descendência em cadernos negros e jornal do MNU*. 2000. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Cynthia Ducar

Bilingual

and heritage language education: invisible linguistic
hegemony in the United States

The pendulum of language tolerance in the United States has swung between the two extremes of complete tolerance and total distrust since the country's inception (MacGregor-Mendoza 1998). Currently, the U.S. houses an environment of significant linguistic animosity against all non-English languages¹; it is a trend that has become notably more poignant since the terrorist attacks of September the eleventh. Yet, this linguistic animosity is not a new manifestation. At the heart of this animosity are school systems and language related policies that perpetuate the linguisticism of minority-languages through the promotion of programs that focus on the educational goals of the monolingual (Dicker 2003). Though there is no single overt goal adopted by governmental language legislation, it is clear that the "overriding educational goal for minority-language children is the acquisition of the majority language" (Dicker 2003: 158). America feigns to espouse an ideal of cultural pluralism while annihilating attempts at linguistic pluralism when those attempts come from a minority sector. What the U.S. both needs and lacks is a philosophical commitment to a language-as-resource orientation for minority languages in the United States (Pennycook 2001).

As Crawford points out, the U.S. has never had an overt federal language policy, resulting in an air of continuous confusion surrounding issues of linguistic discrimination in the educational system (2004). From 1776-1859, the United States practiced an unwritten policy of both awareness and tolerance toward linguistic diversity (MacGregor-Mendoza 1998, Dicker 2003, Crawford 2004). The signing of the Treaty of Guadalupe Hidalgo in 1848, along with the Gadsden Purchase in 1853 guaranteed the inhabitants of the Southwest the right to linguistic freedom² (MacGregor-Mendoza 1998). Shortly thereafter, however, the pendulum swung from tolerance to distrust, culminating in extreme issues of language loyalty and raising the question of the need for a national language in the 1916 presidential campaign (MacGregor-Mendoza 1998). There are numerous examples in U.S. history that are

marked by periods of repression of both immigrant and minority languages (Dicker 1996). The Bilingual Education Act of 1968, for example, fueled the idea that native language (NL) instruction divided national loyalties. As Crawford states, “by and large, to be American meant to speak English, and probably not much else” (2004: 2). America’s fear of *otherness* eventually gave rise to the popular English-Only movement of the 1980’s, a movement that remains strong at present. In fact, “English-only legislation has severely restricted transitional bilingual education programs” (Wiley 2001: 101). The restriction of so-called *natural bilingualism*³ alongside the promotion of *learned bilingualism*⁴ has been a recurrent theme throughout U.S. history (Dicker 2003). Languages and cultures need to be foreign in order to be accepted; when they are found in our own backyard, they are almost always rejected.

U.S. laissez-faire language policies have been effective in their ability to weaken the linguistic loyalties of minority groups over time (Wiley 2001, Crawford 2004). As Ruiz (1990) points out, often, no policy results in the least amount of conflict. This same laissez-faire policy, however, has resulted in a plethora of inconsistent legislative policies at various governmental levels. As Wiley (2001) states, the implications of federal bilingual education policies have been hotly contested. Some see such programs as *affirmative ethnicity*, while others like Ruiz see them as “a monolingual policy with the goal of Anglification” (1995: 78). Despite its hands-off federal language policy, the United States continues its obsession with the notion of ‘one nation, one language’ at both the state and local levels of government, as well as within the realm of educational policy and planning (Zentella 1997; for a different, more disturbing perspective, see Untington, 2005). Over the last 20 years, the U.S. government has decidedly shifted away from policies that are supportive of linguistic diversity in the classroom, in part as a result of the standards movement, which attempts to obliterate language differences (García in Suarez 2002). Even minority families,

who are shifting to English, view Spanish as an obstacle to the achievement of their goals. This occurs, in part, because of the way the educational system has structured their beliefs about language. The media, politics and educators themselves are partially to blame in their complacency toward the underlying linguistic hegemony that is bred in the United States.

Such linguistic hegemony is successful in part due to its natural appearance; “English is the official language *de facto* and holds onto this power via hegemonic means” (Suarez 2002: 515). Ruiz (1988) emphasizes the important role the promotion of the instrumentality of English has played in framing our understanding of the language. It is seemingly natural that one should want to learn English. Despite the predominance of bilingualism throughout the world, the path to social access in the U.S. is laid with monolingual English bricks, yet resistance to U.S. linguistic hegemony must occur through bilingualism in the minority language and English, not English monolingualism alone (Suarez 2002). Herein lies the problem; the educational system in the U.S. *claims* bilingualism as a goal. However, the majority of purported bilingual programs in the U.S. are transitional in nature, intending to move the student from a dependence on the minority language to a reliance on English alone (Crawford 2004, Baker & Prys Jones 1998, Dicker 2003). Furthermore as Dicker states, “the educational establishment supports ineffective bilingual programs with its own self-interest at heart: it has a stake in maintaining the prestige of the majority culture” (1996: 14); essentially, bilingual education is framed as an impediment to the learning of English (Dicker 1996). Even within the field of Applied Linguistics, there is a much stronger focus on ESL as opposed to foreign or heritage languages (Pennycook 2001). Such orientations toward language result in two interacting asymmetries of language learning within the U.S.: the study of English is valued above the study of all

other languages, and foreign language studies are valued over heritage (or minority) language studies.

The educational industry is dealing with a double edged sword: (1) how to validate the study of languages other than English⁵ and (2) how to undo the elitist asymmetry that favors foreign language learning by the majority group over heritage language learning (often of the same language) by the minority group. These competing hierarchies result in social asymmetries, privileges and deprivations that begin in the educational system and are perpetuated throughout life.

The confusion surrounding language policy, planning and bilingualism in the U.S. has resulted in many self-contradictory realities. In the early 1990's, two language programs were receiving over \$1 billion dollars in federal funding: one to promote the study of foreign languages and the other to assimilate the linguistic minorities of the nation (Crawford 2004). The message of such federal spending is clear: "Bilingualism is an asset for the general population, but a debit for minorities. Once again, the double standard reveals itself" (Dicker 1996: 26). The inherently contradictory nature of such an approach is self-evident. Despite the inefficiency and extreme expense of the illogical push to learn foreign languages (FL) counteracted by the simultaneous push to eradicate minority and heritage languages (HL), these funding policies have retained their firm grip as the unwritten U.S. educational language policies to date. The attitude toward the so-called *folk bilingualism* remains negative, even feared, while the "bilingualism that is valued is the elite variety – full competency in two languages among a small percentage of people for the purpose of scholarly work, diplomacy, foreign trade, or travel" (Dicker 1996: 63). Elementary and secondary level bilingual education has become a battlefield; we must stop the battle and find a way to bring HLs into the mainstream of both public and higher education (Fishman 2001).

The asymmetrical relationship that exists between individual and

group bilingualism, promoting the former as an elitist and highly respectable achievement and the latter as an insidious expression of a lack of patriotism is not the only asymmetry at play in this battle. A further paradox surrounds the issue of language education in the United States; namely, that Spanish itself continues to be deemed a foreign language, despite the fact that it is also a *native* language in the United States (Valdés 1995). As Wiley adeptly states, “The assumption that persons who speak a language other than English are immigrants ignores that languages other than English are ‘native’ to the United States, and puts into question the legitimacy of persons who speak languages other than English as Americans, and renders invisible the reality around us” (2006). In fact, the Spanish were the first to colonize major parts of what is known today as the United States (Dicker 1996). The Spanish-Mexican presence in the US Southwest predates that of all other European settlers (Valdés 2000). Much like English, Spanish is spoken both within the U.S. borders and outside of them, on a broad and far-reaching scale.

Additionally, the division between a colonial Latino presence and the newer Latino immigrant presence has been blurred by the use of grouping terminology: *such as Hispanics, Latinos, Mexican-Americans*, etc. (Valdés 2000). Colonial heritage languages like Spanish lack in both mainstream support and justification in part because of a detachment from their colonial heritage and their *perceived* connection with continuous immigration (Fishman 2001). Furthermore,

the imposition of bilingual education (but not bilingualism) has not only fostered socio-linguistic homogenization among otherwise disparate Spanish-speaking groups, but it has also aided in the focalization and fusion of both Hispanic culture and the Spanish language and has encouraged the subsequent assimilation of Hispanics into mainstream Anglo-American culture (Abalos as cited in Stephens 1994).

Spanish colonial and immigrant languages in the U.S. have been negatively recast as "...not only harmful to those who bring them to America, but also pose a threat to English as the dominant language and to the nation as a whole" (Dicker 1996: 28). Such mythical linguistic insecurities prey on the notion that Spanish is inherently bad; "Rather than being viewed as the literary and standardized language that it has been for centuries, Spanish is widely viewed as the dialectally splintered and socially stigmatized language of lower-class illiterates. As a result, it is severely undervalued as a language resource" (Fishman 2001: 92). Ethnic languages like Spanish are identified with inferiority and poverty through subtle ideological practices embedded in the discourses of media and politics and even education, making language shift an all but inevitable reality (MacGregor-Mendoza 1999, Ortega 1999a, 1999b, Pomerantz 2002, Santa-Ana 2002, 1999, Torres 1990, Zentella 1997).

Language ideologies also play an imperative role in supporting these asymmetries. Family legends, conventional wisdom, political principles, ethnic paranoia, melting pot mythologies and underlying conceptual metaphors contribute to the oppressive discursive practices that frame our understanding of language (see Davies 2003, Dicker 1996, 2003, Santa Ana 1999, 2002). Ruiz (1984), in his seminal article on language orientations, indicates three prominent orientations that shape our understanding of languages, delimiting our conception of how languages are understood. Prior to Ruiz's publication, two prevalent orientations toward languages had persisted: language-as-problem or language-as-right. Ruiz pointed out that a third orientation exists as well, one that is less confrontational than the two previously mentioned, that of language-as-resource (1984, 1988, 1990, 2004). In the U.S. context, minority languages need to be reframed under a language-as-resource orientation before any real changes are able to occur.

English is the majority language, Within the United States and thus, the unmarked language as well. Spanish in the U.S. is seen as a

minority language, and thus is a member of the class of marked languages, only one of many that co-exists along with English. According to Ruiz, unmarked languages, like English in the U.S. context, undergo planning from a language as resource orientation (Ruiz class notes 2004). ESL classes, as well as the English-Only movement, frame the acquisition of English as equal to that of acquiring a tool, or an empowering resource that will help all individuals to better their social and economic well being. Spanish and other minority languages, on the other hand, are treated from a language-as-problem orientation. Not only are U.S. Spanish speakers taught that the Spanish language is not as necessary to their future as English is, but they are also taught that the variety of Spanish which they speak represents *bad* Spanish, and should be eradicated. Worse yet, code-switching practices within the bilingual Spanish-speaking community are viewed by outsiders as a lack of linguistic ability in either one or both of the languages. Often, bilingual community members themselves view code-switching in a derogatory manner, and are often apologetic of their code-switches or even embarrassed by them (Baker & Prys Jones 1998). Again, the negative stigma attached to bilingual community language practices, as well as the language-as-problem orientation attached to varieties of U.S. Spanish add to the inequities present in the current educational framework.

These same orientations frame our understandings of foreign language and heritage language study in the U.S. as well. Again, the study of Spanish as a FL is encouraged as a resource that will be useful to the majority population. HL learning, however, is often approached from a language-as-problem orientation; in this case, it is the task of the teacher to eliminate any remnants of a stigmatized variety of Spanish, and equip the student with a more sufficient or worthy *foreign* standard. Again, ethnic languages are treated as problems while foreign languages are treated as resources (Ruiz 1990). The irony of the situation is that in the case of Spanish, the same language is viewed through two completely

different lenses resulting in the deprivation of resources in the case of minority students, while their majority counterparts enjoy the addition of the same valuable resources that the former group was robbed of! When one considers the value that U.S. society places on second-language learning, “it is essentially illogical to insist that non-English speakers give up their own languages” (Dicker 1996: 26). As Roca states, “foreign language study and language minority education must be seen as complimentary paths towards the same goal” (1999: 308). Currently, the two are on very divergent paths.

Despite the fact that foreign language study is privileged over HL study, the outcomes in FL education do not reflect their privileged status. Though enrollments in FL programs have increased, FL departments continue to fail to produce sociolinguistically, or even linguistically competent speakers (Ortega 1999a, b). As Ortega points out, this is in large part due to the fragmentary nature of FL learning: class schedules are fragmentary, and college proficiency requirements are minimal at best. FL study is viewed as a luxury; students and administrators alike do not put much emphasis on the importance of such studies. The U.S. educational system views foreign language study the way it views music appreciation: nice but not necessary. For the most part, “our schools teach foreign languages the way they always have – a few hours a week for a few years – and for the most part we get the same results: very few of our college graduates can function in another language” (Peyton, J., et al. 2001). Most students opt to meet the minimal requirement, often leaving the FL classroom with little more than a bare-bones knowledge of Spanish.

Language ownership is inextricably embedded in foreign and heritage language education. Yet the asymmetries between the two persist even in the realm of ownership, where the educational system produces FL students who feel like they are the rightful owners of the Spanish they acquired as a foreign language, alongside of HL students who leave the classroom feeling embarrassed, and often eventually, disown their own language (Potowski

2002). HL students are framed as defective speakers of the language (Hidalgo 1997, Ortega 1999a, b). Effectively, both FL and HL education persist in their promotion of the current hegemonic linguistic situation: the dominant group, unfortunately, is often successful at convincing the Latino subordinate group that their language norms are not as adequate as *outside* norms. Potwoski (2002) emphasizes the need for sociolinguistic training and awareness within teacher training programs to combat such issues. Teachers must be made cognizant of the potentially damaging effects of the system within which they operate, for they too function to perpetuate issues of inequality between the two programs, merely in their own language decisions as well as via the assessment methods they choose to implement.

In Pomerantz's 2002 study of *Shadyside University*⁵, FL students were observed to draw on language ideologies that run counter to those that posit native speakers as the most legitimate users of Spanish; rather, at Shadyside, the right to use Spanish seems to be endowed based on proficiency test scores! The construction of student identities through counter-ideologies of this nature augment the asymmetrical power struggles between upper/middle-class FL learners and lower/working class HL learners. Inheritance of the Spanish language is no longer seen as the most valid route to being a legitimate speaker of the language. At Shadyside, bilingualism is transformed from a state of being into an object, and Spanish, therefore, is no longer seen as a marker of ethnic or national identity, but is converted into a form of calculable symbolic capital. FL students at Shadyside use these metaphors and underlying ideologies to justify their position as more legitimate users of the Spanish language than native speakers themselves! Here, the dangers in the system as it is currently structured become apparent. By teaching FL students that language is an acquirable commodity, to which anyone is entitled, we jeopardize the position of our heritage language students, who are at the same time being fed counter-ideologies which tell them that Spanish is a detriment to their socio-economic success (Pomerantz

2002). The inequalities evident in these ideologies need to be acknowledged in order to be effectively counteracted. No language teacher should feel safe under the guise of political neutrality. Language teaching, like language learning, is an inherently political event, and must be treated as such if the current educational asymmetries are ever to be rectified.

Alarming still is the lack of professional respect for the various heritage language programs found at both the secondary and post-secondary levels. As Potwoski (2002) states, 68% of post-secondary institutions do not even offer HL courses, let alone an HL program! Potowski (2002), along with Colombi and Roca (2003) further point out that though many universities require a FL methods course for those in teacher training programs, an equivalent HL methods course is rarely even offered, let alone required. Clearly, “the teaching of minority languages is not yet recognized as a legitimate and separate area of applied linguistics” (Valdés 1995: 303). From a professional standpoint, it remains to be recognized that FL and HL education are not one in the same; “the theoretical assumptions underlying each type of instruction are also fundamentally different” (Valdés 1995: 320). In order to legitimate Spanish as a Heritage language as a field of study, much remains to be done; “accommodating the needs of heritage speakers, which are clearly different from those of foreign language students, will require changes in secondary and post-secondary language programs” (University of California 2001). The status of heritage language programs in the educational system needs to be made both an academic and an administrative priority (KONO; MCGINNIS, 2001).

Improving the position of heritage languages in the United States requires changing people’s attitudes toward language and readjusting the current dominant ideologies that shape those same attitudes and understandings. One of the primary goals of teachers should be to reshape attitudes and reframe multilingualism in a more positive light

for all (Ruiz 1988). Part of FL teacher preparation and education needs to focus on counteracting the “dominant ideologies and hegemonic myths that are prevalent in foreign language education and its institutions” (Ortega 1999b: 260). As mentioned earlier, U.S. Spanish has not yet been validated through the traditional status and corpus planning methods (Hidalgo 1997). Yet before Spanish HL programs can gain their legitimate status as equals to their FL counterparts, U.S. Spanish itself must be legitimized not only in the minds of those who do not speak it, but in the minds of its own speakers as well. As it stands, Spanish as a HL continues to be seen as a problem, linked to both poverty and social stagnancy, forming an insurmountable roadblock to economic success (Santa-Ana 2002). Clearly, the asymmetrical relationship that exists between HL programs and FL programs is fostered by academic ideologies (Pomerantz 2002).

Such attitudes, ideologies or orientations are crucially related to myths of nativeness and standardness also promoted in the current educational system. As Davies (2003) points out, native speaker proficiency measures are guided by a monolingual norm, a norm that does not exist for the majority of Spanish speakers within the United States. We must acknowledge that bilinguals are complex individuals who are fundamentally different from monolinguals (Valdés 1995). Myths of the monolingual speaker breed hegemonic attitudes toward educational equality (Ortega 1999b). Most imperatively, the monolingual norm itself is unrealistic, for neither the FL nor the HL learner is aspiring to become a monolingual! Ortega (1999b) further points out that issues of competency and proficiency are not categorical. Heritage language learners need to be recognized as bilinguals with needs that are fundamentally different from those of their monolingual peers (Valdés 1995).

Lastly, professional institutions also play a fundamental role in shaping teachers, administrators and community opinions about

language. Heritage language issues continue to remain at the periphery in professional foreign language organizations. Though AATSP (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese) has published a text on the issue and ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) has a special committee and promotes research on the topic, HLs remain an *extra* concern to both groups. Worse yet, the Modern Language Association (MLA) makes no mention of heritage languages whatsoever on their website. The peripheral status of heritage language programs in relation to FL programs will remain an issue until the field is established in its own right, rather than being subsumed under the umbrella of organizations whose main focus is FL education. By placing HL issues under the umbrella of FL issues, HL concerns assume a necessary position of peripheral inferiority. HL programs are not the same as FL programs; their students are not the same and their needs, materials and teacher training are also necessarily distinct. If the two fields are recognized as distinct entities there is a chance that the current asymmetrical relationship between the two could be rectified.

According to Ortega (1999b: 246), “there is ample evidence that foreign language education is structured in ways so as to reproduce the pervasive societal belief that second languages are a resource available for mainstream monolingual speakers only.” The social injustices propagated by the imposed educational hierarchy must be stopped; “in order for the teaching of minority languages to be more than a well-intentioned but meaningless response to population changes, much needs to be done” (Valdés 1995: 321). English-Only policies have converted language into a focal point of dissent. Such policies “represent strategies undertaken by the dominant Anglo-American majority to maintain the status quo in language and social status” (Baker & Giles 2004: 79). English-only linguisticism, masked under the guise of transitional bilingual education contains hidden costs for children, resulting in potentially damaging assimilatory effects even within the realm of family relations

(Crawford 2004). The nation's current reliance on FL education to fill the holes of diverse linguistic competency in this country is both costly and inefficient (Ortega 1999a, b, Crawford 2004). The promotion of HLs would not only promote a necessary self-respect among minority community members, but would also serve as a more efficient means of dealing with the perceived lack of language proficiency in the U.S.

As Baker and Giles (2004: 77) state, "the growth in language minorities in the U.S.A is matched by an increase in language policies encapsulated by the English-Only movement and support for policies controlling immigration and health/welfare services to immigrants". What needs to occur is a change in perspective, one that sees heritage languages and their speakers as resources in the nation, as opposed to threats to its national unity. First, we must reject the mythic link between English monolingualism and economic success. Government and educational efforts are both "cost and time inefficient when they concentrate on developing second language competence in monolingual English speakers, while the enormous language resources of the growing ethnic non-English populations in the country are wasted" (Ortega 1999b: 247). Transitional bilingualism is an instance of "institutionalized racism...because there is the appearance of change to meet the needs of language minority students" (Dicker 1996: 33). Language policies promoting transitional bilingual education that associate themselves with a rhetoric of equality serve to channel linguistic minorities into the societal periphery, where none of their voices will be heard (Tollefson 1995).

In the United States, every language and language variety is marked in relation to Standard English. Minority languages continue to be perceived as both inferior to and threatening English, despite the continued overwhelming worldwide dominance of the English language (Ruiz's 12 theses, class notes 2004). It is a myth to say that any other language is endangering American English. The sole push in the U.S.

today is the continued status planning of English, a language that has already well-established its position of status. Lack of funding, training and community involvement has left HL issues in the planning stages!

Educational asymmetries between FL and HL education feed societal asymmetries that continue to strive to keep immigrants and minority populations at the periphery of society, their voices stifled and their cultural impact confined. These asymmetries are perpetuated by “the reproduction of hegemonic myths about languages and education in foreign language professional cultures together with the entrenched belief that foreign language education can be apolitical and neutral” (Ortega 1999b: 260). Cultivating HLs as a resource will “help us break out of the penumbras of fear and contention that English-only and anti-bilingual education policies have cast on heritage languages” (Fishman 2001: 95). A re-orientation toward all forms of language learning needs to occur; one that would equally value the learning of English as a second language, as well as the learning of both foreign *and* heritage languages. Without some kind of change to the educational system, our HL resources will “erode, disintegrate and ultimately disappear. That is a terrible loss, economically, socially, and not in the least, personally” (Peale 1991: 450). It is only when all language learning is equally esteemed that community members, educators, academics and administrators can begin to rectify the abhorrent asymmetries that persist under the current educational system.

Notas

¹ Note, this situation appears to be improving under the Obama administration. President Obama has repeatedly underscored the importance of Spanish in the United States during both his campaign and his time in office.

² Despite the fact that the incorporation of this very same area as individual states depended on the number of English speaking inhabitants residing in each state.

³ Also referred to as folk bilingualism or group bilingualism.

⁴ Also referred to as elitist bilingualism, academic bilingualism or individual bilingualism.

⁵ Currently, English, math, and science are much more highly esteemed than FL education, which is seen as more akin to the study of music or art, academically admirable, but not necessarily useful.

⁶ Shadyside University is of course the pseudonym used by Pomerantz to refer to what she terms a *respectable* U.S. university.

References

- Barker, V. & Giles, H. (2004) "English-Only Policies: Perceived Support and Social Limitation" *Language and Communication*. 24(1): 77-95.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (Eds.) (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crawford, J. (1999) "Heritage Languages in America: Tapping a 'Hidden' Resource" downloaded from the web at <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/HL.htm> on 08/19/2004.
- Crawford, J. (2004) *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles: Bilingual Education Services: Chapters 1 & 3.
- Davies, A. (2003) *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davis, K. (1999) *Foreign Language Teaching and Language Minority Education*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Dicker, S. (1996) "Language and Identity" In *Languages in America: A Pluralist View*. Clevedon: Multilingual Matters. 1-34.
- Dicker, S. (2003) *Languages in America: A Pluralist View*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Fishman, J. (2001) "300-Plus years of heritage language education in the United States" In Peyton, J. K., Ranard, D.A., & McGinnis, S. (Eds.). (2001b). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics: 81-98.

- Fountain, A. (2001) "Developing a Program for Spanish Heritage Learners in a small college setting" *ADFL Bulletin*. Vol. 32(2): 29-32.
- Hidalgo, M. (1997) Criterios normativos e ideología lingüística: aceptación y rechazo del español de los Estados Unidos. In M. C. Colombi & F. X. Alarcon (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* Boston: Houghton Mifflin: (109-12).
- Huntington, S. (2004) *The Hispanic Challenge. Foreign Policy*. March 2004, Volume, pp.30-45.
- Kono, N. & McGinnis, S. (2001) "Heritage languages and higher education: Challenges, issues and needs" In Peyton, J. K., Ranard, D.A., & McGinnis, S. (Eds.). (2001) *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics: 197-206.
- MacGregor-Mendoza, P. (1998) "The Criminalization of Spanish in the United States." In Douglas Kibbee, (Ed.), *Language Legislation and Linguistic Rights*, (pp. 55-67). Amsterdam: John Benjamins.
- Ortega, L. (1999a) "Rethinking foreign language education: Political dimensions of the profession" In K. A. Davis (ed.) *Foreign Language Teaching and Language Minority education*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center. (Technical report #19, pp.21-39).
- Ortega, L. (1999b) "Language and Equality: Ideological and structural constraints in foreign language education in the U.S." In T. Huebner & K.A. Davis (eds.) *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 243-266.
- Peale, C. G. (1991) Spanish for native speakers (and other "native languages") in California's schools: A rationale statement. *Hispania*, 74, 446-51.
- Pennycook, A. (2001) *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Peyton, J. K., Ranard, D. A. & McGinnis, S. (Eds.). (2001). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.

Pomerantz, A. (2002). "Language ideologies and the production of identities: Spanish as a resource for participation in a multilingual marketplace" *Multilingua*. Vol. 21: 275-302.

Potowski, K. (2002) "Experiences of Spanish Heritage Speakers in University Foreign Language Courses and Implications for Teacher Training". *ADFL Bulletin*, pp.35-42.

Roca, A. (1999) "Foreign Language Policy and Planning in higher education: The case of the state of Florida". In T. Huebner & K.A. Davis (eds.) *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 297-313.

Roca, A. & Colombi, C. (2003) *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington DC: Georgetown University Press. (especially intro. and chapters by Lynch, Carreira, Fairclough & Mrak).

Ruiz, R. (1984) Orientations in language planning. *National Association for Bilingual Education Journal*, vol. 8, pp.15-34.

Ruiz, R. (1988) "Orientations in Language Planning". In S.L. McKay & S. C. Wong (Eds.). *Language diversity: Problem or resource?* Boston, MA: Heinle & Heinle.

Ruiz, R. (1990) "Official languages and language planning" In Karen Adams and Dan Brink, (Eds.). *Perspectives on Official English: The campaign for English as the official language of the USA*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Ruiz, R. (1995) "Language planning considerations in indigenous communities". *The Bilingual Research Journal*. Vol. 19(1), pp.71-81.

Ruiz, R. (2004) Class Notes and Presentations from LRC 795a: *Language Policy and Planning*. Taken at the University of Arizona in the Summer of 2004.

Santa-Ana, O. (1999) "'Like an animal I was treated': anti-immigrant metaphor in US public discourse". *Discourse & Society*. 10(2), pp.191-224.

Santa-Ana, O. (2002) *Brown tide rising: metaphors of Latinos in contemporary American public discourse*. Austin, TX : University of Texas Press.

- Suarez, D. (2002) "The paradox of linguistic hegemony and the maintenance of Spanish as a heritage language in the United States". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol 23(6), pp.512-530.
- Tollefson, J. Ed. (1995) *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. (Introductory chapter & Chapter 7).
- Torres, L. (1990) "Spanish in the United States: The struggle for legitimacy". In John Bergen (Ed.) *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*. Washington D.C.: Georgetown University Press: pp.142-151.
- University of California, Los Angeles. (2001). *Heritage language research priorities conference report*. Los Angeles, CA: Author. Available: www.cal.org/heritage.
- Valdés, G. (1995) The Teaching of Minority Languages as 'Foreign' Languages: Pedagogical and Theoretical Challenges. *Modern Language Journal*, 79(3), pp.299-328.
- Valdés, G. (2000) "Bilingualism and language use among Mexican Americans". In McKay, S. & Wong, S. (Eds.). *New Immigrants in the United States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiley, T. (2001) "Policy formation and implementation". In Peyton, J. K., Ranard, & McGinnis, S. (Eds.). (2001b). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics, pp.(99-108).
- Zentella, A. (1997) "The Hispanophobia of the official English movement in the US." *International Journal of the Sociology of Language*. pp.77-86.

Kátia Santos Mota

Vera Lúcia Brito dos Santos

Línguas e culturas africanas:

valores, crenças e atitudes circulantes na sala de aula

As pressões homogeneizantes exercidas pelo discurso da globalização no contexto da contemporaneidade reforçam o imperialismo linguístico do inglês como língua franca internacional em detrimento da preservação de inúmeras outras línguas, que vão se tornando “minoritarizadas”, embora detentoras de patrimônios culturais valiosos à trajetória histórica da pluralidade cultural. O inglês passa a ser cada vez menos representativo da identidade nacional, passando a assumir um papel instrumental como capital linguístico de alta valia no sentido de demarcar a participação de indivíduos, grupos e nações no cenário internacional. As estatísticas demonstram a expansão do seu território linguístico: o número de falantes do inglês como segunda língua representa o dobro daqueles que têm o inglês como língua materna; torna-se, assim, a língua de 70% dos textos em comunicação internacional escrita, representando 90% das informações disponibilizadas pela *internet*. (PHILLIPSON, 1992)

Nessa perspectiva, as línguas hegemônicas passam a ser consideradas como as da “norma”, enquanto que as demais ficam sujeitas aos efeitos de atitudes de discriminação continuada que tendem a resultar no processo de conseqüente marginalização ou, até mesmo, extinção. Falantes de línguas “minoritárias” são silenciados e, em larga escala, excluídos socialmente, como vem acontecendo em muitas de nossas comunidades indígenas, conforme denuncia Maher neste volume. Tornam-se, assim, vítimas do “linguicismo” (SKUTNABB-KANGAS; CUMMINS, 1988, p. 13) para definir as “ideologias, estruturas e práticas que são usadas para legitimar, efetivar e reproduzir a divisão desigual do poder e de recursos (materiais e não-materiais) entre grupos que são definidos com base lingüística”.

Em direção contrária, como resistência aos efeitos que conduzem à homogeneização cultural, a globalização vem estimulando movimentos de revitalização étnica. Tratando de identidade étnica, Mey (2001, p. 74) usa a definição de Durando, etnógrafo italiano, sobre a

“redescoberta da identidade étnica” na Europa contemporânea: “O sentimento de pertencer a um grupo étnico é uma identificação étnica gerada por um sistema específico de produção cultural, cimentada por uma língua comum entre os membros de um grupo étnico”. Essas reações de afirmação de identidades culturais locais vêm impulsionando um movimento de ecologia linguística que estimula a preservação de patrimônios culturais.

Tendo essas questões em mente, nossa pesquisa se inspirou em uma recente matéria de um jornal da cidade que apontava para a crescente demanda de interessados em estudar línguas e culturas africanas em Salvador. Diante dessa notícia, comprometidas nas questões de políticas linguísticas, ficamos curiosas em registrar as razões que sustentam as motivações desses aprendizes.

No campo da Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras¹, há uma ampla literatura que investiga as motivações intrínsecas e extrínsecas aos aprendizes. Recorremos ao estudo clássico desenvolvido por Gardner e Lambert (1972) que aponta a importância de dois fatores: motivação e atitude. O primeiro é definido como o objetivo da aprendizagem, o papel que a nova língua assume na vida do aprendiz; enquanto que o segundo se refere ao nível de persistência na continuidade do processo de aprendizagem. Os dois tipos básicos de motivação são definidos como: a motivação integrativa, quando se observa um grande interesse em relação ao povo e à cultura da língua alvo, refletindo um desejo pessoal de se integrar naquele grupo de falantes; e a motivação instrumental, quando há uma ênfase no aspecto pragmático de se aprender a nova língua associada às vantagens pessoais e/ou profissionais trazidas por essa aprendizagem. Os dois tipos de motivação podem, perfeitamente, ocorrer de forma complementar; apesar de que os estudos em aquisição de segunda língua apontam para a motivação integrativa como mais fortemente direcionada ao sucesso do aprendiz. Reconhecemos, entretanto, que o avanço dessas teorias tende a contemplar a motivação como um fator que se

manifesta de forma multifacetada, envolvendo fatores intrínsecos e extrínsecos ao aprendiz, durante as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem da língua. No nosso caso, entretanto, não nos apoiamos em tais construtos teóricos considerando que não acompanhamos o processo de aprendizagem, pois o nosso enfoque se deu apenas em referência às motivações iniciais do aprendiz ao tomar a decisão de se inscrever em um curso de Línguas e Culturas Africanas.

É preciso lembrar que a presença de tais atitudes e motivações favoráveis à aprendizagem de uma nova língua é basicamente resultante do papel funcional que a língua desempenha na vida cotidiana e do seu *status* social em um contexto de historicidade que envolve os grupos etnolinguísticos; dessa forma, Bourdieu (1994) caracteriza a aprendizagem de uma língua como um investimento individual em relação à expansão do seu capital cultural e/ou simbólico. Em consequência, falar uma determinada língua constitui não só uma aquisição cultural, mas também a apropriação de um poder simbólico que traz ganhos reais associados à formação da identidade social do indivíduo. O autor acredita que o “campo social” constrói um “mercado linguístico” no qual as línguas são valorizadas, ou não, a partir das regras sociais que as associam à obtenção de lucros individuais ou coletivos de afirmação identitária. Em direção complementar, as teorias psicossociais da aquisição da segunda língua, Schumann (1976) e Giles (1977), revelam que os aprendizes se identificam mais positivamente com determinadas línguas a partir da percepção de “distância social”, ou componentes interculturais, entre o seu próprio grupo social e o grupo de falantes da língua alvo. Quanto maior for essa distância, maior é o choque cultural que vem dificultar a aprendizagem linguística.

Com base nesses aportes teóricos, questionamos se a aprendizagem de línguas africanas em Salvador vem marcar a contramão do imperialismo linguístico do inglês no sentido de promover a revitalização etnolinguística de um grupo historicamente rejeitado. Os aprendizes

buscam, como impulso individual e/ou coletivo, a sua afirmação de identidade afro-brasileira, revitalizando as línguas dos seus ancestrais? As categorias de motivação integrativa e instrumental podem ser aqui compreendidas, respectivamente, como um desejo de aproximação com os povos africanos da contemporaneidade e/ou como uma apropriação de um campo de conhecimento que traz novas possibilidades na sua trajetória profissional? O conceito de “distância social”, elaborado nas teorias psicossociais já citadas, pode também ser traduzido como a percepção entre graus de diferenças e similitudes entre as culturas afro-brasileiras e africanas em geral?

O universo da pesquisa, diretrizes da investigação

Declaramos que este texto apresenta os resultados do nosso primeiro olhar para o problema em foco, constituindo-se em fase embrionária de investigação na qual buscamos encontrar os caminhos de expansão para uma pesquisa sociolinguística mais ampla. Partimos de uma perspectiva predominantemente qualitativa com enfoque na análise de conteúdos manifestados nos enunciados expressos pelos informantes. Incluímos como participantes da pesquisa os (as) alunos (as) de duas disciplinas oferecidas por universidades locais - Universidade Federal da Bahia (UFBA), – Instituto de Letras; curso de Yorubá, ministrado pelo Prof. Felix Omidire², e Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Mestrado em Educação; curso de Línguas e Culturas Africanas, ministrado pela Profa. Dra. Yeda Pessoa de Castro³. Tradicionalmente, os cursos de Línguas e Culturas Africanas vêm sendo ministrados no Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA) e por associações vinculadas às comunidades afro-religiosas tipo a Associação Cultural de Preservação do Patrimônio Banto (Acbantú). Concentramo-nos, entretanto, em espaços acadêmicos com intenção de buscar elementos que possam reforçar a necessidade de regularizar a oferta de cursos de Línguas e Cul-

turas Africanas (doravante LCA) nos currículos de graduação e pós-graduação, sobretudo nas áreas de Letras e Educação.

Este texto pretende discutir os resultados da aplicação de um questionário⁴ com 30 informantes assim distribuídos: 19 da UFBA (15 mulheres e 4 homens) e 11 da UNEB (6 mulheres e 5 homens), além de duas entrevistas realizadas com os professores. Acreditamos que os dados registrados nos fornecem diretrizes que nos conduzem a esclarecer os encaminhamentos futuros. Apesar de não haver intenção de se fazer um estudo comparativo, optamos em alguns momentos por uma análise comparativa a fim de melhor compreender as especificidades manifestadas por cada grupo. Inicialmente, destacamos os itens: idade, grau de escolaridade, área de formação e campo profissional, que são sintetizados nas seguintes informações:

- Idade – o grupo da UFBA é formado por pessoas de uma faixa etária bem mais jovem, pois a concentração dos informantes está na faixa etária até 25 anos, sendo que a média de idade do grupo é 27,4 anos; enquanto que a maioria dos informantes da UNEB está na faixa etária entre 35 e 45 anos, com a média de idade do grupo de 41,9 anos.

- Nível de Escolaridade – sendo o grupo da UFBA o de idade mais baixa, há uma concentração de estudantes de graduação que, na sua maioria, ainda não são profissionais; enquanto que o grupo da UNEB é representado quase que na sua totalidade por estudantes de pós-graduação que já são profissionais, sobretudo na área de Educação.

- Área de Formação – os dois grupos apresentam indivíduos de diversos cursos de graduação, mas a maior parte se concentra em Letras e Educação.

Nossas questões primordiais tentam esclarecer, em que proporção, a aprendizagem de LCA reflete: (a) a participação em comunidades afro-religiosas; (b) a busca de afirmação da identidade afro-brasileira; (c) o fortalecimento de um espaço de pesquisa acadêmica. Nesse sentido, procuramos destacar o papel social predominante que uma determinada língua africana assume para os sujeitos investigados: língua litúrgica,

língua étnica ou de herança (*heritage language*), língua estrangeira, entre outras possibilidades.

Etnicidade e Identidade Cultural: o lugar da língua

Aprender uma língua, na compreensão de Whorf (cf. AGAR, 1994), significa descobrir um novo modo de se ver e de se estar no mundo; assim, língua/cultura constitui um binômio essencial para se compreender os diversos grupos humanos.

Os seres humanos não vivem isolados no mundo objetivo, nem exclusivos no mundo da atividade social como normalmente compreendemos, mas estão muito mais à mercê de uma determinada língua que se torna o meio de expressão da sociedade. É sempre uma ilusão imaginar que o indivíduo se ajusta à realidade na sua essência sem o uso da língua e que a língua é simplesmente um instrumento incidental de resolver problemas específicos de comunicação ou reflexão. O fato que importa é que o ‘mundo real’ é em ampla escala inconscientemente construído a partir dos hábitos lingüísticos do grupo [...] A forma como vemos e ouvimos e, de certa forma, experimentamos o mundo está associada aos hábitos lingüísticos da nossa comunidade que nos predispõem a certas escolhas de interpretação. (AGAR, 1994, p. 66, tradução nossa⁵).

As crenças, os valores, os conteúdos culturais se concretizam no comportamento lingüístico. Assim, por exemplo, diante do simples ato de alguém espirrar, falantes de diversas línguas apresentam diferentes reações de fala: em inglês, *Bless you* (dá a benção); em alemão, *Gesundheit* (deseja saúde), como em português; em mende (na Serra Leoa), *Biseh* (agradece); in bembe (Congo) *kuma* (deseja bem estar); na Malásia, *Velona* (quer dizer ‘Vivo’); em Tonga, entretanto, um espirro significa que a

pessoa amada está sentindo sua falta e a resposta é dar consolo ('Não é nada') (CRYSTAL, 1994, p. 10).

Ao aprender uma língua, então, embarcamos em uma viagem em direção a novos significados, novos olhares, novos posicionamentos. O aprendiz-viajante carrega consigo uma forte curiosidade, uma vontade de abrir janelas para paisagens inéditas e de se deslocar para o espaço do outro; como todas as viagens, torna-se uma experiência de distanciamento do familiar para uma aproximação ao que lhe parece estrangeiro. À medida que as palavras da outra língua vão se tornando mais aconchegantes aos seus ouvidos e mais confortáveis ao seu jeito de falar, o aprendiz-viajante vai descobrindo novos padrões linguísticos, ao mesmo tempo em que vai refletindo sobre a sua língua materna e estabelecendo pontes entre as duas. A curiosidade e a aventura de ser aprendiz-viajante tornam-se, assim, os pontos de partida de quem começa essa jornada; isso foi facilmente constatado nas palavras de nossos informantes os quais, repetidas vezes, afirmavam estar freqüentando o curso a partir de um impulso de curiosidade.

O que me motivou a estudar culturas e línguas africanas foi, no primeiro momento, curiosidade e interesse por trabalhar numa região em que a presença de comunidades negras é muito grande.
(E.S.)

Conhecer mais sobre a língua que tanto influencia a cultura, a etnolinguística do Brasil, e principalmente na Bahia. A afirmação das origens lingüísticas e culturais do Brasil.(E.M.)

A curiosidade. Acredito numa íntima ligação entre a palavra e uma cultura, a língua e os costumes de um povo... achei importante estudar línguas africanas para entender mais suas "nuances" na cultura da Bahia. (L.S.)

Registra-se, assim, a curiosidade não só em conhecer línguas e culturas diferentes, mas, sobretudo, de se buscar a integração a um patrimônio cultural "estrangeiro", mas que já se faz intimamente pre-

sente na cultura local. Percebemos, por exemplo, que mesmo se tratando de uma língua estrangeira, parece que os informantes, durante as aulas, vivem um processo de (re)descoberta de uma parte da sua própria cultura. Assim, nas suas enunciações, a atração pelos países africanos e o reconhecimento da vinculação com o território baiano se constituem trocas interculturais que favorecem o fortalecimento de uma identidade coletiva local. Diante da afirmação “Acho importante conhecer línguas africanas para se conhecer a cultura baiana”, os informantes se posicionam da seguinte forma: a) Concordo totalmente (22 = 73,33%); b) Concordo parcialmente (08 = 26,66%); c) Não concordo (0).

Essa experiência de aproximação linguístico-cultural carrega uma forte associação com a identidade étnica, produzindo um movimento de deslocar-se e (re)posicionar-se quanto aos seus sentimentos de pertença, de identificação e/ou de avaliação da sua herança étnica. Pressupõe-se que a identidade étnica não se constitui em componente cultural estático, ou exclusivamente um atributo simbólico de inclusão a um determinado grupo. Ao contrário, trata-se de um fenômeno dinâmico que emerge diante de situações funcionais onde diferentes grupos humanos passam a conviver em espaços comuns. A identidade étnica é, então, vista como composta de dois componentes básicos: o conteúdo cultural do grupo (aspecto subjetivo da etnicidade) e o funcionamento sociopolítico do grupo em interação com outros grupos (aspecto objetivo da etnicidade) (BARTH, 1969; COHEN, 1969).

A identidade étnica constitui-se, assim, em uma determinada forma de perceber e experimentar a vida, aprendida através do processo de socialização entre gerações. Pode se manifestar apenas no seu componente primordial (o nível das crenças) ou, assumindo uma função mais pragmática, se estender para o seu componente comportamental (o nível social). O conceito de etnicidade cultural sintetiza a inter-relação desses dois componentes.

A etnicidade cultural é definida através do comportamento, valor, estilo de interação e cultura material. As dimensões da etnicidade simbólica incluem identificação étnica, senso de pertencer ao grupo, um “reconhecimento e apreensão de símbolos culturais e marcas lingüísticas” e sentimentos positivos de orgulho e afiliação ou de inferioridade e discriminação. (BECKER, 2006, p.191).

Situando a participação da língua dentro da identidade étnica, Eastman (1984) assume que a língua é um marcador altamente visível, salientando, entretanto, que pode se expressar em dois níveis de atuação: como valor simbólico de pertencimento a um grupo ou como valor comunicativo na vida cotidiana do grupo. No primeiro nível, torna-se um marcador étnico privado, enquanto que no segundo, atua como um marcador visivelmente público que identifica e organiza a vida social do grupo dentro de uma convivência plurigrupal. Analisando esses níveis de manifestação da identidade étnica, a autora utiliza o modelo chomskyano de estruturas profunda e superficial, assim como a dicotomia saussureana de *langue* e *parole*. Desta forma, descreve o entrelaçamento do comportamento cultural e do conhecimento linguístico em dois patamares: no profundo, compatível com o conceito de *langue*, estão a competência para uma determinada língua e o aspecto primordial da etnicidade (se sentir pertencente a um determinado grupo); no superficial, compatível com o conceito de *parole*, estão a performance linguística (fazer uso comunicativo de uma determinada língua) e o aspecto pragmático do comportamento étnico explícito (atuar socialmente como pertencente a um determinado grupo étnico).

Falar uma determinada língua é, assim, uma das maneiras de se comportar etnicamente. Quando, entretanto, deixamos de falar a língua não significa necessariamente que rejeitamos a nossa etnicidade; apenas o aspecto linguístico da etnicidade se perde. Nessa visão, a língua pode ser considerada como um “marcador de superfície” da identidade

étnica. Segundo Eastman (1984), o uso da língua reflete muito mais as necessidades pragmáticas da comunicação e não precisa estar necessariamente associada à etnicidade. Não se pode esquecer, entretanto, que a presença de traços objetivos, como falar uma determinada língua, é resultante de diferenças subjetivas que permeiam a dinâmica do grupo, conforme Barth (1969). A relação entre língua e etnicidade, por conseguinte, não é uma relação estática, mas está sujeita às alterações contínuas, a depender das mudanças ambientais que definem a historicidade do grupo.

Em um determinado momento da construção da identidade coletiva, a língua pode assumir uma característica primordial do grupo, enquanto que em um outro momento passa a desempenhar um papel modesto, altamente simbólico. Forças externas, em situações de lutas de poder, tentam anular o patrimônio cultural de um grupo, sua identidade etnolinguística, com intenções de manter o controle político. Esse caminho histórico que definiu o “silenciamento” das LCA no Brasil será desenvolvido na seção seguinte do texto. Entretanto, evidenciamos até aqui que uma motivação bastante destacada é a associação entre conhecer melhor as LCA para promover o fortalecimento da identidade coletiva afro-baiana. Esse tipo de motivação será discutida, posteriormente, em comparação com outras possibilidades.

O fortalecimento da identidade negra: a memória dos espaços linguísticos

Os milhões de africanos trazidos para o Brasil na época da escravidão sofreram um processo altamente agressivo de deslocamento das suas raízes étnicas e das suas identidades mais primordiais; a violência impregnada na escravidão é descrita por Alencastro, ao conceituar a escravidão como:

Dado fundamental do sistema escravista, a dessocialização, processo em que o indivíduo é capturado e apartado de sua comunidade nativa, se completa com a despersonalização, na qual o cativo é convertido em mercadoria na seqüência da reificação, da coisificação, levada a efeito na sociedade escravista. (apud DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 38)

Aqui chegando, os grupos escravizados eram submetidos a práticas de silenciamento na medida em que se pregava a separação de familiares e demais pertencentes ao mesmo grupo etnolinguístico; assim, grupos diversos na sua formação étnica eram propositadamente colocados no mesmo espaço físico como estratégia de impedir a comunicação. Seus senhores sabiam que a preservação da identidade etnolinguística significaria possibilidades de organização política com fins de rebelião; a aculturação ao mundo eurocêntrico branco tornou-se a meta de “civilidade” na identidade nacional do Brasil.

Nesse processo de exclusão continuada por muitos séculos, as LCA foram propositadamente estigmatizadas como primitivas e distantes no tempo e espaço, reclusas ao imaginário coletivo de um passado histórico perversamente marcado pela escravidão. Embora tendo resistido, nos falares dos negros escravos, em formações híbridas de línguas aparentadas, e influenciado marcadamente o português do Brasil, as LCA foram se tornando percebidas como “estranhas” e “estrangeiras” às gerações de afro-brasileiros que se sucederam. A consciência da presença das LCA nos nossos falares já não se tornava mais reconhecida diante das pressões homogeneizantes da língua do colonizador e da intenção política de forçar o apagamento da nossa ancestralidade.

Atualmente, os esforços acentuados de construção da identidade negra vêm se intensificando nas últimas décadas com o Movimento Negro⁶, com as políticas de ação afirmativa, trazendo a negritude como processo identitário. O termo “N(n)egritude” assume, assim, segundo Bernd (1988), duas concepções: como substantivo comum, “negritude é utilizada para referir a tomada de consciência de uma situação de domi-

nação e de discriminação, e a conseqüente reação pela busca de uma identidade negra” e, como substantivo próprio, “Negritude refere-se a um momento pontual na trajetória da construção de uma identidade negra, dando-se a conhecer ao mundo como um movimento que pretende reverter o sentido da palavra negro, dando-lhe um sentido positivo”.

Nessa perspectiva, a relação língua e etnicidade, discutida anteriormente neste texto, se desloca para o eixo língua e raça, apoiando-nos na posição de que o conceito de raça torna-se (no panorama de identidade negra no Brasil) mais pertinente do que etnicidade, além de considerar que a pluralidade étnica dos grupos originários se converge para a força unificadora da raça como luta política de participação social. Apesar de reconhecer a pluralidade da identidade cultural negra no Brasil, Munanga (2002, p. 18) afirma que:

[...] no plano político, a partir da tomada de consciência da exclusão baseada na discriminação racial, a raça (no sentido sociológico e político ideológico) pode construir uma identidade mobilizadora negra, pelo fato de todos os negros serem, apesar de suas produções culturais e identidades culturais diferentes, submetidos à dominação do segmento branco da sociedade e pelo fato de serem ou comporem o segmento social mais subalternizado da sociedade.

O contato com as LCA pode revelar, assim, a busca de uma identidade “perdida” associada a um posicionamento político de afirmação de identidade negra na sociedade contemporânea. O acesso às LCA funciona, subjetivamente, como preenchimento de lacunas de identidade pessoal e coletiva, ao mesmo tempo em que, objetivamente, amplia os espaços de interação com os países africanos, fortalecendo a identidade negra no cenário internacional. Na tentativa de analisar a hipótese de que a aproximação com as LCA se manifesta atrelada ao fortalecimento da identidade negra, constituindo-se em forte motivação para os sujeitos da pesquisa, verifica-

mos a auto-referência racial dos informantes. Nesse sentido, A TABELA abaixo demonstra que, excluindo as categorias “branca” e “não declarados”, 9 alunos da UNEB (81,81%) e 15 da UFBA (78,94%) são afrodescendentes.

Tabela 1 - Auto-referências quanto à cor dos informantes:

Denominações	UFBA (19)	UNEB (11)
Negra / Preta	06 (31.57 %)	08 (72.72 %)
Mestiça	04 (21.05 %)	00
Parda	04 (21.05 %)	01 (09.09 %)
Branca	02 (10.52 %)	02 (18.18 %)
Mulato	01 (05.26 %)	00
Não declarou	02 (10.52 %)	00

A princípio fica evidente que há uma concentração de alunos afrodescendentes na procura desses cursos; entretanto, a relação entre a motivação pessoal e a afirmação de identidade negra se confunde entre o individual e o coletivo. Uma grande parte dos informantes da UFBA expressa a relação de identidade de uma forma mais impessoal, mais generalizada, usando expressões tipo “identidade do povo, da nação brasileira, da cultura baiana etc.”, como demonstrado na seção anterior, enquanto que o grupo da UNEB apresenta uma proporção maior de depoimentos que assumem mais diretamente a questão pessoal, ao associar os interesses de participação no curso de LCA a partir da necessidade de (re)conhecer o patrimônio cultural dos seus ancestrais a fim de (re)dimensionar sua própria identidade. É a afirmação na primeira pessoa do singular no discurso do informante que determina o nosso critério de análise da carga de envolvimento pessoal, ressaltando a identidade individual, apesar de não, necessariamente, excluir a coletiva. No sentido contrário, o sujeito pode se situar como parte do grupo, mas prefere usar o coletivo como referência, não deixando clara a sua inclusão nesse coletivo (como acontece nos depoimentos da seção anterior). Os seguintes depoimentos se caracterizam como mais diretamente associados ao fortalecimento da identidade pessoal como afrodescendente.

Me interessei pelas culturas africanas a partir do momento que saí em busca de minha identidade. (C.C.)

É uma questão da minha vida, da procura da minha identidade. (A.L.S.)

Para atender o desejo que nunca seca de reencontrar a cultura dos meus ancestrais e suas recriações no contexto Ba-Brasil. (G.C.)

Para preencher meu interesse por tudo o que diz respeito aos meus ancestrais africanos. (S.S.)

Pela necessidade de me localizar enquanto ser no mundo me aproxima deste curso, já que sou descendente dos povos afros. (C.C.)

Diferentemente dos cursos de línguas estrangeiras, em que a aprendizagem da língua em si é a prioridade enquanto que o conhecimento da cultura vem auxiliar a desenvolver a competência comunicativa nas situações sociais, no caso dos cursos de LCA os alunos buscam muito mais compreender os componentes culturais intrínsecos ao sistema linguístico. A intenção mais imediata não é aprender a língua para desenvolver a competência comunicativa (considerando que, na opinião do grupo, são remotas as possibilidades de uso de uma língua africana para fins de comunicação), mas conhecer o sistema linguístico (sobretudo os lexemas e as estruturas morfológicas) a fim de compreender os padrões culturais, a visão de mundo, manifestados através da língua. Esse conhecimento vem contribuir para a integração de valores africanos na formação da identidade negra do grupo. As questões linguísticas reforçam, assim, o sentimento de coletividade e promovem a revitalização de uma memória lingüística ancorada na ancestralidade. Isso está evidente na fala de uma fundadora do bloco afro Ilê Aiyê, ao descrever a formação do bloco.

Então nós resolvemos colocar na rua uma coisa natural e normal. Mutuca! Homem de mutuca, mulher com as tranças em pé. Pano amarrado no corpo com aquele nó, cantando uma

língua embolada. Língua de nagô. Dançando uma dança proibida. Nenhum de nós tinha coragem de dançar o ijexá na rua. Por quê? Ah! É o macumbeiro, é o feiticeiro no sentido mais pejorativo possível. Até mesmo os negros tinham vergonha de dançar. E a proposta do bloco era mostrar o proibido e o censurado (SILVA, M. P., 2003, p. 116).

No carnaval, as línguas da senzala, antes proibidas e silenciadas, voltam a ecoar nas ruas de Salvador através dos blocos afros. De forma similar, os cursos de LCA dão visibilidade ao papel que a língua como componente cultural exerce na formação da identidade individual e coletiva.

O espaço sagrado das LCA: em busca da legitimação

Uma outra importante forma de resistência cultural dos africanos no Brasil e de formação de identidades alternativas se deu através da preservação dos espaços sagrados em línguas africanas. Grande parte dos afro-brasileiros, marginalizados pela sociedade “branca” dominante, encontrou/encontra nas comunidades de candomblé o espaço de recuperação da sua autoestima, do seu papel social entre as gerações, enquanto que as LCA nesses territórios funcionam como marcadoras de identidade, códigos secretos e sagrados.

De fato, nesse grupo, as identidades alternativas articuladas em torno de uma tradição cultural podem conseguir favorecer a afirmação individual e coletiva de pessoas pertencentes à coletividade inferiorizada social, política, étnica, econômica e culturalmente, sobretudo por grupos hegemônicos (ALVARÉZ, 2004, p. 181).

A diversidade linguística nas comunidades de candomblé se manifesta através das diferenças entre as nações étnico-religiosas e dentro de cada nação em si. Entretanto, o iorubá tem historicamente assumido

um maior valor emblemático entre as diversas línguas-de-santo. O uso de nomes iniciáticos em línguas africanas, assim como a obrigatoriedade do exercício de rituais nessas línguas determina o seu valor simbólico associando a língua ao marcador da identidade alternativa que se assume dentro dos terreiros. A comunicação intragrupal na língua “minoritarizada” contribui para a sua preservação, fortalece o sentimento de pertença e garante a solidariedade e sobrevivência do grupo. Como explica a informante de Alvaréz (2004, p.127):

É questão de tradição... você procura os antigos... eles falam banto... mas por quê? Porque a tradição eles falavam português...eu tou indo mais pá trás... entendeu? Mas escondiam a sua língua para que não sofresse influências... não sofresse influências e nem fossem mal vistos...e candomblé era maçonaria... ou seja... as pessoas tinham orgulho de ser... mas não dizia que era... pra ficar em segredo... fazia até parte da própria feitiçaria...

Na verdade, as línguas africanas, na forma de ‘línguas-de-santo’⁷, circulam nos terreiros de candomblé funcionando, sobretudo, como linguagem sagrada a partir das celebrações de rituais, de designação de determinados termos em campos semânticos específicos e de marcação de identidade coletiva no candomblé. Essas línguas não são faladas nas interações de rotina para efeitos de sentido na comunicação social.

São palavras que descrevem a organização sócio-religiosa do grupo, os objetos sagrados, a cozinha ritualística, cânticos, saudações e expressões referentes a crenças, costumes específicos, cerimônias e ritos litúrgicos, todas apoiadas em um tipo consuetudinário de comportamento bem conhecido dos seus participantes por experiência pessoal. (CASTRO, 2005, p. 83).

Inicialmente, a oferta de cursos de LCA atendia aos adeptos das religiões afro-brasileiras, principalmente através do CEAO. Muitos viajaram em intercâmbio com países africanos e aprimoraram seus conhecimentos em LCA. Aqueles que passam a frequentar cursos vão em busca de expandir seus conhecimentos e, de certa forma, legitimar sua competência ou de contribuir para o reconhecimento das ‘línguas-de-santo’ em outros espaços. Na verdade, dizem que a língua que se aprende nos cursos não equivale àquela aprendida espontaneamente nos terreiros, como afirmam os informantes de Alvaréz (2004, p. 21).

Laura: eles tavam falando de fazê curso de iorubá em vez de tentá aprendê dentro do terreiro...

Rita: até porque dentro do terreiro é melhor você aprendê que você também tá na prática...

Moacir: porque essa X... ela... como é que diz... ela...tomou curso...então ela tinha as cartilha tudo... então ela falava ‘eu vou mi sentá aqui’... eu vou cum você... Laura... bebê ela falava tudo em iorubá...e a gente não fala... a gente fala o básico... ‘bora ali mona tuma um otim?’ quer dizê... muito básico... né? esse aí todo mundo fala...até o padre fala.

Os grupos pesquisados, sendo nos espaços das universidades, revelam, entretanto, uma nova realidade que já não mostra essa estreita relação entre religião afro-brasileira e interesse por cursos de LCA, o que demonstra a ampliação das motivações internas dos aprendizes. Por outro lado, nota-se que, com o crescente acesso das populações afrodescendentes aos cursos de graduação e pós-graduação, as pessoas de mais escolaridade e de tradição afro-religiosa, passam, cada vez mais, a afirmar essa identidade que outrora era escondida por conta das perseguições e preconceitos. Conseqüentemente, os terreiros de candomblé vêm encontrando nesses representantes, que gozam de maior prestígio

social, uma força política em direção à conquista dos seus direitos de liberdade religiosa.

Na análise dos grupos da pesquisa, o quadro a seguir mostra que no grupo da UFBA há uma alta incidência de informantes que declaram como não tendo qualquer religião (42,10%), apenas um indivíduo se diz de afiliação afro-religiosa e os demais se dispersam em religiões cristãs, enquanto na UNEB há um equilíbrio interessante entre o grupo que se diz cristão e católico (27,27 %) em comparação com o grupo que se forma com os adeptos das religiões afro-brasileiras (18,18 %) e os que se situam entre as duas religiões – catolicismo e candomblé – (18,18 %).

Religião	UFBA	UNEB
Não tem	08	00
Católica	03	02
Católico não praticante	00	01
Católica e Candomblecista	00	02
Religião afro-brasileira	00	01
Candomblé	00	01
Cristã	00	01
Batista	01	00
Espírita	01	00
Espiritualista	01	00
Ecumênica	01	00
Santería	01	00
Não declarou	03	03

Quadro 2 – Declaração de Afiliação Religiosa.

Aqueles que declararam a motivação de frequentar um curso de LCA, a fim de consolidar sua opção religiosa de base africana, se manifestam assim:

Quero entender melhor para manter a tradição dos meus ancestrais uma vez que sou sacerdote da religião do candomblé de origem bantu.
(A.S.)

Sou iniciado no candomblé há 30 anos e sempre tive acesso ao aprendizado do terreiro, a tão falada tradição oral. Hoje procuro aprofundar meu conhecimento na área cultural da minha religião. (A.S.)

Uso algumas palavras no espaço religioso. Tenho interesse pessoal nesta aprendizagem. (E.C.)

Sempre gostei de línguas, mas o que me despertou para as línguas africanas foram a umbanda e o candomblé, as músicas dos terreiros e a paixão que nasceu de tudo isso. (A.C.S.)

O português do Brasil: marcas linguísticas de base africana

Os escravos aprenderam português como segunda língua e se tornaram bilíngues, exercendo um importante papel na socialização linguística que se passava entre gerações: os “ladinos”, que transitavam entre a casa-grande e a senzala, promoviam fenômenos de adaptação linguística através do convívio com falantes de diversas línguas em confluência com o português; as mulheres negras, que assumiam o papel de “mãe-preta”, participavam da educação das crianças brancas trazendo seus falares, crenças e valores (CASTRO, 1990). Nesse sentido, a língua portuguesa foi naturalmente incorporando aportes linguísticos de base africana. Em Salvador, o mapa etnológico africano no Brasil (CASTRO, 2005, p. 47) aponta para a presença de quatro grupos: banto, jeje-mina, nagô-iorubá e hauçá. Diante da alta concentração de escravos fixada em Salvador durante um período de quatro séculos, torna-se inevitável a influência dos falares desses grupos étnicos na formação do português brasileiro, não só nas formações lexicais (que formam um vasto glossário) como também nos sistemas fonológico e morfossintático (cf. CASTRO, 2005). Entretanto, há uma resistência histórica de se admitir tal realidade:

Trazendo a discussão para esse plano de entendimento, nele se encontra a postura academicista de resistir à hipótese da influência de línguas africanas no português do Brasil a partir do princípio tácito de não admitir que línguas de tradição oral pudessem influir em uma língua de reconhecido prestígio literário como a portuguesa (PESSOA DE CASTRO, 2001, p.88).

O desconhecimento da presença desse patrimônio etnolinguístico é generalizado nas diversas camadas da população. Entre grupos que já se mostram sensibilizados à conscientização da nossa história linguística – os informantes da nossa pesquisa, por exemplo – percebe-se que esse conhecimento se manifesta ainda de forma tênue. Ao completar a sentença “Meu conhecimento sobre a influência das línguas africanas no português do Brasil é ...”, os informantes responderam:

Opiniões	UFBA	UNEB
Muito Bom	02	01
Razoável	08	07
Muito Pouco	08	03
Nenhum	01	00

É através da experiência trazida pelo curso, com acesso à literatura especializada sobre o papel fundamental que as LCA exerceram /exercem na formação do português do Brasil, que os informantes apontam para a importância desse conhecimento para o curso de licenciatura em Língua Portuguesa. Comprovamos com as opiniões expressas, ao completar a sentença: “A inclusão da aprendizagem de línguas africanas na formação do professor de português deve ser...”

Opiniões	UFBA	UNEB
Obrigatória	12	09
Opcional	07	02
Irrelevante	00	00

A frequência ao curso de LCA traz um investimento de ordem profissional, no sentido de associar esse conhecimento com a motivação instrumental, de importância para a vida profissional, sobretudo das áreas de Letras e Educação. Essa motivação está amplamente evidenciada nos dois grupos. Por outro lado, reconhecemos que os cursos de LCA não só habilitam os alunos a compreender melhor os fenômenos sociolingüísticos, historicamente construídos, que acontecem no português do Brasil por conta das influências dos aportes de línguas africanas, como também abrem um espaço de pesquisa que outrora não era reconhecido. Além disso, alguns apontam para a intenção de mudanças pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa. Os depoimentos seguintes comprovam os interesses acadêmicos claramente presentes nas falas dos informantes.

Procurei o curso como forma de ampliar estudos iniciados durante a graduação e também como forma de estudar e conhecer a construção da língua portuguesa. (F.S.)

Como pedagoga, utilizo tal curso para me instrumentalizar e compreender melhor a formação lingüística brasileira, não reproduzindo, portanto, a invisibilidade das culturas africanas e suas influências na língua falada e escrita no Brasil. (W.P.)

Como professora de Língua Portuguesa e observadora de tantos falares existentes em nossa sociedade, o estudo de uma língua africana é muito importante na medida em que podemos observar até que ponto houve influência no português brasileiro. (F.S.)

Pretendo me "especializar" (na medida do possível) em culturas e civilizações africanas para ensinar na área de literatura. E tenho necessidade de conhecer essas línguas porque elas fazem parte da formação do português no Brasil que eu prefiro chamar de Brasileiro. (G.C.)

O interesse por uma das línguas do povo africano que teve um importante papel na construção da sociedade brasileira e também por necessitar de conhecimento da língua iorubana para o projeto de pesquisa com o qual trabalho sobre a cultura negra. (S.J.)

Como baiana acho enriquecedor, como professora acho fundamental. Gostaria de aplicar esses conhecimentos ou compartilhar com meus futuros alunos. Afinal faz parte da nossa identidade cultural. (E.P.)

Como vou ser educadora, pretendo utilizar o que estou aprendendo com os meus alunos para conscientizá-los sobre a importância da África. (C.B.)

Reflexões (in)conclusivas

Na tentativa de retornar às categorias de motivação para a aprendizagem linguística, reportadas por Gardner e Lambert, no início deste texto, percebemos que há uma situação diferenciada no caso da motivação para a aprendizagem de LCA por três razões. Primeiramente, há uma intersecção entre os territórios “baiano e africano” onde percebe-se a dificuldade em se definir o que é familiar e o que é estrangeiro (ao cantar uma música em língua africana, por exemplo, o grupo tem atitudes de receptividade como se estivesse “em casa”). Em segundo lugar, a motivação integrativa, definida como o desejo de interagir com o grupo de falantes da língua-alvo, apresenta um caráter de singularidade bem interessante porque, na verdade, o desejo maior é de (re)encontrar-se simbolicamente com esse grupo que já fazia parte da sua ancestralidade. E, finalmente, a motivação instrumental, que caracteriza a aprendizagem linguística como ferramenta da atuação profissional, acontece não de forma tão pragmática, mas a partir da (re)definição da sua identidade individual e coletiva através da valorização do papel que as LCA exercem no português como língua materna.

Nesse sentido, também, a aplicação das teorias psicossociais de aquisição linguística, de Schumann (1976) e Giles (1977) - descritas na seção inicial, assumem no caso dos cursos de LCA um novo posicionamento de “distância social” entre grupos etnolinguísticos. Trata-se aqui do desejo de (re)aproximação de um grupo etnolinguístico que faz

parte da memória linguística carregada pela ancestralidade, o movimento de aproximação fica muito mais direcionado para vivências profundamente internas na passado da história de vida de cada um do que para experiências externas, apesar de que os fatores externos provocam “inquietações e acomodações” internas.

Essas reflexões nos remetem a repensar o *status* que uma língua africana assume no contexto situacional desta pesquisa e, por conseguinte, levantamos questões que suscitam discussões: Trata-se da aprendizagem de uma língua estrangeira ou da revitalização de uma língua de herança? Pode-se considerar como uma língua instrumental no sentido de fornecer subsídios para a compreensão da própria língua portuguesa? Um fato que aconteceu em debate na sala de aula de Sociolinguística na pós-graduação na UNEB chamou nossa atenção: um aluno argumentou que, na sua percepção como iniciado no candomblé, a língua-de-santo que aprendeu passou a ter *status* de língua materna a partir da sua nova concepção de família.

Na verdade, o que ficou menos evidente na pesquisa foi a pouca motivação para se querer aprender uma língua africana como língua estrangeira para fins de comunicação com os países africanos da atualidade, pois apenas dois alunos se manifestaram nesse sentido de forma subliminar: um afirma que seu interesse surgiu “*há alguns anos atrás quando conheci alguns nigerianos*” (W.W.) e um outro reconhece a possibilidade desse intercâmbio quando afirma que “*Ultimamente muitos estudantes da Nigéria têm vindo pra cá, o que acaba aumentando o leque de oportunidades de uso e ampliação do conhecimento sobre a língua*” (B.M.). Lamentavelmente, o continente africano parece se colocar de forma mítica na memória coletiva, deslocado da contemporaneidade; não são evidenciadas as possibilidades de trocas interculturais – a “distância” ainda persiste.

Voltando para a análise do nosso questionário, os depoimentos revelam que o interesse inicial em frequentar os cursos de LCA, às vezes, se

manifesta sem qualquer compromisso específico, mais como um impulso de curiosidade, interesse geral por estudar línguas, conhecer outras culturas, interesse em músicas afro etc. Entretanto, à medida que vão esclarecendo melhor suas motivações, registramos quatro categorias mais recorrentes que explicam as motivações dos dois grupos da pesquisa: a) conhecer a contribuição da África na identidade cultural da Bahia (identidade coletiva de baianidade); b) aprofundar os conhecimentos sobre LCA como ferramenta de afirmação identitária nos territórios afro-religiosos; c) reconhecer nas LCA o patrimônio cultural da sua origem étnica, da sua identidade racial; d) estudar as LCA para aprofundar seus estudos de Língua Portuguesa e abrir possibilidades de campo de pesquisa.

Os informantes da UFBA se definiram mais objetivamente em uma das categorias apontadas, mas alguns da UNEB se manifestaram com mais de um tipo de motivação. Registramos, então, a possibilidade de o sujeito se situar em mais de uma categoria e construímos a tabela seguinte em que se observa a ordem de seqüência em que as categorias se apresentaram em cada um dos grupos.

Tabela 3 – Cursos de LCA / Motivações explicitadas pelos alunos⁸.

UFBA (19)	UNEB (11)
Identidade coletiva afro-baiana. (12 = 63.15 %)	Afirmação individual de identidade racial (05 = 45.45 %)
Campo de pesquisa acadêmica (04 = 21.05 %)	Campo de pesquisa acadêmica (04 = 36.36 %) Afiliação religiosa de tradição africana (04 = 36.36 %)
Afiliação religiosa de tradição africana (02 = 10.52 %)	Identidade coletiva afro-baiana. (02 = 18.18 %)
Afirmação individual de identidade racial. (01 = 5.26 %).	

O ponto comum aos dois grupos está nas categorias “Campo de pesquisa acadêmica” e “Afiliação religiosa de tradição africana” que se

apresentam em posições semelhantes na ordem de motivação apesar de que os índices maiores de manifestação estão no grupo da UNEB (que coloca as duas no mesmo patamar), enquanto que o grupo da UFBA apresenta uma distância considerável entre a segunda e a terceira categorias. A grande diferença está entre a manifestação de identidade individual e coletiva: os dois grupos apresentam ordem inversa. O grupo da UFBA destaca a coletividade baiana como ponto de referência da identidade negra, enquanto que o da UNEB declara como questão maior a afirmação de si próprio na sua identidade racial.

Considerando que, de acordo com a tabela 1, a diferença entre o percentual de afro-descendentes nos dois grupos não é significativa (UFBA = 78,94 % e UNEB 81,1 %), arriscamos a justificar essa diferença de posicionamento entre os grupos a partir da idade média de cada grupo e da experiência pessoal e profissional. O grupo da UNEB se constitui de pessoas de maior idade que apresentam trajetórias pessoal e profissional mais diretamente comprometidas com o movimento negro. Historicamente, também, a UNEB assume a vanguarda na aplicação das políticas de ação afirmativa, o que, sem dúvida, reflete o posicionamento político dos alunos afro-descendentes.

Finalizamos, então, na afirmativa de que o estudo de LCA abre uma perspectiva inusitada de pesquisa em linguística aplicada ao ensino – aprendizagem de línguas no sentido de investir, em primeira instância, na observação das questões subjetivas de identidade língua/cultura que emergem nesse processo e, em segunda instância, no acompanhamento da trajetória de contato com as LCA a fim de se esclarecer os encontros/desencontros com as motivações originais que os atores trazem para esse empreendimento cultural.

Notas

¹ Originalmente são teorias que se referem à aquisição de segunda língua, mas que são consideradas como extensivas às línguas estrangeiras, apesar de se reconhecer a larga diferença que existe entre esses dois processos.

² Professor nigeriano que cursou a pós-graduação na UFBA como bolsista CAPES.

³ Professora Visitante da UNEB, com doutorado em Estudo em Línguas Africanas pela Universidade Nacional do Zaire.

⁴ Questionário em anexo.

⁵ Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that the 'real world' is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group... We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation.

⁶ Consideramos Movimento Negro como "todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua liberdade de negro, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a conquista dos direitos fundamentais na sociedade", conforme define a Profa. Ana Célia da Silva (2003, p. 160).

⁷ "Esse repertório, chamado de língua-de-santo na Bahia, compreende sistemas lexicais de antigos falares africanos no Brasil, vindo a constituir uma língua de aspecto sagrado, mas não declaradamente de natureza sobrenatural, porque se acredita tratar-se do idioma nativo da divindade que, eventualmente, pode vir a ser identificado com uma das línguas de uma nação política africana atual" (CASTRO, 2005, p. 82-83).

⁸ O índice percentual dá uma visão sobre o sub-grupo de alunos que se enquadra em cada categoria em comparação ao todo de cada grupo já que os grupos têm números diferentes no total, mas chamamos a

atenção para o fato de que o somatório dos percentuais no grupo da UNEB não totaliza 100% porque registramos a ocorrência de mais de uma categoria para cada informante.

Referências

AGAR, M. *Language Shock*. Understanding the culture of conversation. New York: William Morrow and company, 1994.

ALVARÉZ, L. L. *A língua de Camões com Iemanjá*. Forma e funções da linguagem do Candomblé. Estocolmo: Stockholms Universitet, 2004.

BARTH, F. *Ethnic groups and boundaries*. Boston: Little Brown, 1969.

BECKER, A. O papel da escola na manutenção e mudança de afiliação ao grupo étnico. In: LIMA JUNIOR, A. S.; HETKOWSKI, T. M. (Org.) *Educação e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 189-215.

BERND, Z. *O que é Negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOURDIEU, P. *Language e symbolic power*. Cambridge, MA.: Harvard University, 1994.

CASTRO, Y. Pessoa de. *Falares Africanos da Bahia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

_____. Línguas africanas e realidade brasileira. *Revista da FAEBA*, v. 10, n. 15, p. 83-91, 2001.

_____. *No canto do acalanto*. Salvador: CEAO, 1990.

COHEN, A. *Customs and politics in Urban Africa*. Berkeley: University of California, 1969.

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New York: Cambridge University, 1994.

DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. P. *Ancestrais: uma introdução à História da África Atlântica*. 3. ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

EASTMAN, C. M. Language, ethnic identity and change. In: EDWARDS, J. (Ed.). *Linguistic minorities, policies and pluralism*. New York: Academic, 1984. p. 259-276.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA.: Newbury House, 1972.

GILES, H. (Ed.) *Language, ethnicity, and intergroup relations*. London: Academic, 1977.

MEY, Jacob. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 69-88.

MUNANGA, Kabengele. A identidade negra no contexto da Globalização. *Ethnos Brasil*. n. 1, p. 11-20, 2002.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University, 1992.

SCHUMANN, J. Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, n. 26, p. 135-143, 1976.

SILVA, A. C. Por uma representação social do negro mais próxima e familiar. In: BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G.; SILVERIO, V. R. (Org.) *De preto a afro-descendente*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2003. p. 151-164.

SILVA, M. P. O alcance político dos movimentos sociais de combate ao racismo no Brasil. In: BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G.; SILVERIO, V. R. (Org.). *De preto a afro-descendente*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2003. p. 109-121.

SKUTNABB - KANGAS, T.; CUMMINS, J. (Ed.), *Minority education: from shame to struggle*, Clevedon, England: Multilingual Matters, 1988.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO

PESQUISA - Ensino de línguas africanas em Salvador.

Profa. Kátia Mota / Vera Lúcia B. Santos.

Pós-graduação Educação e Contemporaneidade – UNEB.

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que pretende investigar o perfil do (a) aluno (a) que faz curso de línguas africanas

em Salvador, como parte de um projeto maior sobre políticas linguísticas. Agradeço sua colaboração preenchendo com cuidado as questões que se seguem.

Nome (opcional) -

Idade - Sexo - Cor -

Grau de Escolaridade -

Qual a sua área de formação acadêmica?

Se estudante, graduação ou pós-graduação?

Se profissional, qual é a área de atuação?

Filiação religiosa?

Perguntas abertas (pode usar o verso caso necessite de mais espaço).

Quais as razões que lhe motivaram a procurar um curso de língua africana?.....
.....
.....

Quando começou seu interesse pela aprendizagem de uma língua africana? Há quanto tempo você participa de um curso? Aprende ou tem interesse em aprender outras línguas africanas?.....
.....
.....

Você tem oportunidades de usar uma língua africana em outros espaços além da sala de aula? Tem interesses pessoais, sociais, profissionais etc. de dar continuidade aos estudos de línguas africanas?

.....
.....
.....
.....

Assinale a opção que estiver mais de acordo com a sua opinião.

Acho importante conhecer línguas africanas para se conhecer a cultura baiana.

Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Não concordo ()

Meu conhecimento sobre a influência das línguas africanas no português do Brasil é:

Muito Bom () Razoável () Muito pouco () Nenhum ()

A inclusão da aprendizagem de línguas africanas na formação do professor de português deve ser:

Obrigatória () Opcional () É irrelevante ()

Laura Álvarez López

A situação de multilinguismo na Suécia – espaços competitivos?

Introdução

Atualmente a Suécia tem nove milhões de habitantes e a língua majoritária nacional é o sueco, uma língua indo-européia, germânica e escandinava, que se fixou como uma língua própria dentre as línguas germânicas no norte da Europa no século IX. (cf. BERGMAN, 1970; PETTERSSON, 1996)

Figura 1 - Localização da Suécia (pt.wikipedia.org)



O sueco moderno ou contemporâneo, data do século XX e convive com a língua sueca de sinais, utilizada por 20.000 pessoas (SUÉCIA. Mistério da Educação e Cultura, 2005, p. 6) e cinco línguas minoritárias reconhecidas como tais no território nacional e faladas por aproximadamente 352.000 pessoas (cf. SUÉCIA. Ministério da Educação e Cultura, 2005). Quanto às pessoas nascidas fora da Suécia, sabe-se que este grupo constituía 12,2% da população em 2004, sendo que 3,6% eram filhos de mãe e pai estrangeiros¹. Isto quer dizer que há uma situação de multilinguismo na qual várias línguas vêm interagindo em um mesmo estado, e que muitas pessoas convivem com várias línguas.

Em setembro de 2005 o Ministério Sueco de Educação e Cultura entregou ao Parlamento Sueco uma nova proposta de legislação conforme a qual todos devem ter o direito de manter e utilizar a(s) sua(s) língua(s): de desenvolver e aprender a língua sueca, de desenvolver e aprender a(s) sua(s) língua(s) materna(s) e a(s) sua(s) língua(s) minoritária(s) e de ter a

oportunidade de aprender línguas estrangeiras (ver SUÉCIA, 2005). Não existe legislação específica a respeito do *status* do sueco como língua oficial, mas as medidas que o Governo atual propõe em relação a esta língua são claras: visam antes de mais nada à manutenção do sueco como língua principal em nível nacional, utilizada em todos os domínios da vida pública.

Para melhorar a política de planificação linguística, o Instituto de Pesquisa Dialetológica, Onomástica e Folclórica² coordena o trabalho de planejamento linguístico. A partir de 01 de Julho de 2006, este é o órgão do Estado responsável pelo desenvolvimento da língua sueca, encarregado da manutenção e do desenvolvimento linguístico através de recomendações no que diz respeito às questões relacionadas com: linguagem administrativa e jornalística, toponímia, elaboração de terminologia técnica sueca em colaboração com outros países da Escandinávia, traduções de documentação de diversos produtos (que muitas vezes está unicamente em inglês) etc. Este órgão deverá igualmente interagir com as organizações que representam os interesses dos grupos considerados minorias étnicas nacionais.

A proposta do Governo sueco dá um passo importante no sentido de assegurar aos falantes das línguas com *status* de línguas minoritárias o direito de preservá-las e/ou aprendê-las e adequar as políticas públicas para incentivar o desenvolvimento de um patrimônio plurilinguístico, através do ensino público das línguas minoritárias (finlandês, meänkieli ou finlandês tornedaliano, isto é, da região do Vale de Torne, sami, romani e ídiche), da língua sueca de sinais, das línguas de imigrantes, do sueco como segunda língua e de várias línguas estrangeiras, dentre as quais se destaca o inglês.

Pretende-se discutir aqui, conforme a teoria da vitalidade etnolinguística (ver GILES; BOURHIS; TAYLOR, 1977), fatores *demográficos* relativos aos grupos etnolingüísticos que falam as línguas acima mencionadas. Discute-se igualmente a questão do *status* das diversas línguas e dos grupos etnolinguísticos, assim como o apoio institucional que os mesmos recebem na Suécia. Outra questão aborda-

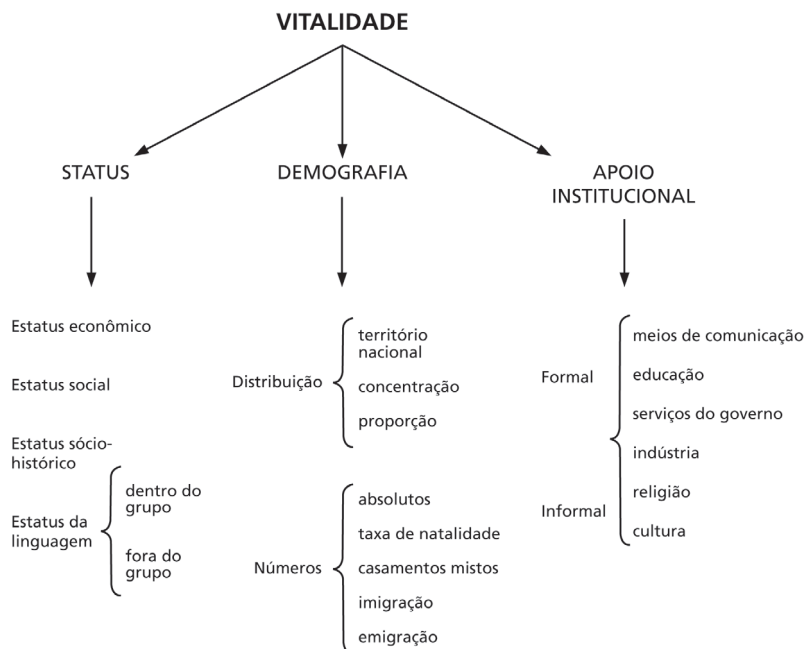
da, a partir dos mesmos fatores, é até que ponto os grupos etnolinguísticos se encontram em espaços competitivos.

A teoria da vitalidade etnolinguística

Giles, Bourhis e Taylor (1977), que trabalham na área da psicologia social da linguagem, apresentam um modelo que inclui uma série de fatores sociais extralinguísticos capazes de afetar a “vitalidade etnolinguística” de um grupo que fala uma variedade linguística específica. Os fatores são analisados em relação à comunidade; não se discute a vitalidade da linguagem em si, mas a da comunidade. Cabe destacar que este tipo de análise serve, principalmente, como complemento para outros dados.

O modelo de Giles, Bourhis e Taylor (1977, p. 309), cuja tradução aparece a seguir (Figura 2), ilustra as variáveis analisadas no estudo da vitalidade “objetiva” e tem sido elaborado e ampliado (HARWOOD; GILES; BOURHIS, 1994):

Figura 2 - Variáveis que afetam a vitalidade etnolinguística



Os dados ditos “subjetivos” costumam ser estudados através de questionários aplicados aos membros dos grupos etnolinguísticos em questão e refletem a visão ou as atitudes dos mesmos em relação à vitalidade de cada grupo (ver BOURHIS; GILES; ROSENTHAL, 1981).

A partir deste modelo, a discussão a seguir levará em conta uma série de fatores denominados “objetivos”:

- o *status* sociohistórico, social e econômico dos falantes de cada língua (não só dentro do seu território nacional, mas também, em alguns casos, em nível internacional, cf. HARWOOD, GILES e BOURHIS, 1994, p. 170);

- o *status* das variedades linguísticas dentro e fora das comunidades de fala em estudo;

- a realidade demográfica da região em questão (ou seja, o tamanho do grupo);

- o apoio institucional que cada uma das comunidades recebe e o grau de participação dos membros das comunidades em instituições públicas e privadas (na verdade, apoio e controle institucional, cf. HARWOOD; GILES; BOURHIS, 1994, p. 168).

Existem alguns aspectos problemáticos, tais como a dificuldade de interpretação de dados demográficos baseados em *estimativas*, já que esses dados representam variáveis que afetam a vitalidade etnolinguística (ver ÁLVAREZ LÓPEZ, 2004, p. 70-75). Os dados estatísticos disponíveis revelam, por exemplo, o número de pessoas residentes na Suécia que nasceram na Finlândia, mas não fornecem informações sobre a primeira língua dessas pessoas, que poderia muito bem ser o sueco, língua oficial da Finlândia ao lado do finlandês. Em relação aos falantes de diversas variedades de romani, também é difícil calcular o tamanho do grupo, visto que essas pessoas provêm de vários países e, como muitos deles são bilíngues, podem, por exemplo, estar recebendo ensino de língua materna em albanês, ou alguma outra língua sem ser o romani, e não figurarem em registros oficiais como falantes de romani.

Resumindo, pode-se dizer que as variedades linguísticas cujos falantes são maioria costumam ter um *status* mais elevado, mais apoio e poder institucional e mais vitalidade etnolinguística. Desse modo, essas variedades dificilmente desaparecem.

Multilinguismo histórico e ideologias nacionalistas

Embora a concepção geral que se tem do país é que na Suécia se fala sueco, sabe-se que, por razões sócio-históricas, a população da Suécia tem convivido com, além das variedades sociais e regionais do sueco, o dinamarquês, o alemão, o estônio, o lituano e o letão (ALLWOOD, 1988). Por outro lado, é possível que duas das línguas minoritárias, o sami (uma língua urálica, como o finlandês), e o meänkieli (antigamente chamado finlandês tornedaliano) tenham precedido à atual maioria de falantes de Sueco na região norte do país. Em consequência, existe na Suécia uma situação de, no mínimo, multiculturalismo histórico. (cf. SVANBERG; TYDÉN, 1992)

Embora seja impossível demonstrar que os suecos que conviviam com falantes de outras línguas fossem bilíngues, sabe-se que falantes de várias línguas viveram no território que hoje pertence ao estado sueco. No plano político, pode-se dizer que durante o século XVIII as autoridades suecas, geralmente adotavam uma postura assimilacionista em relação à situação de multilinguismo e, em especial, no que diz respeito aos grupos de falantes de sami e finlandês. Wingsted (1998, p. 240) descreve esta situação, ou atitude, em termos de “tolerância indiferente”.

Mais tarde, a partir da segunda metade do século XIX, promovia-se uma imagem do estado-nação monolíngue baseada em uma visão nacionalista do estado sueco como um país homogêneo cujos cidadãos tinham uma história, uma cultura e uma língua em comum (cf. HYLSTENSTAM, 1999a, p. 11; WINGSTEDT, 1998, p. 340). Assim, no fim do século XIX, ignorava-se a herança multicultural e multilíngue da

Suécia. Em consequência, as escolas estatais já não ensinavam mais em língua sueca de sinais, sami e finlandês como se fazia no início do mesmo século. Houve igualmente ações repressivas já que, durante grande parte do século XX, foi proibido às crianças falar finlandês em muitas escolas suecas, tanto durante as aulas como nas horas de recreio (WANDE 1996, p. 237). Essa proibição foi abolida em 1958, mas na prática continuou vigente em várias escolas até 1968.

A resistência às políticas de homogeneização linguística se faz notar no processo chamado de “revitalização étnica”, surgido a partir da conscientização de diversos grupos que ganhou terreno na Europa na década de 1970. Acredita-se que este fenômeno teve origem nos movimentos negros e de liberação da mulher que surgiram nos Estados Unidos na década de 1960. Nessa mesma época, começou-se a valorizar e salientar a diversidade e heterogeneidade linguísticas e culturais da sociedade sueca. Isso se reflete igualmente nas políticas de integração em relação aos imigrantes que surgem a partir de 1970 e têm continuidade nas leis mais recentes no que diz respeito aos grupos minoritários, embora muitas vezes os direitos assegurados pelos textos jurídicos ainda não tenham se tornado realidade.

Apesar das mudanças, Wingsted (1998, p. 82) afirma que os ideais de monolingüismo ainda estão presentes nas sociedades ocidentais, e dentre estas encontra-se a sueca. Nesse sentido, Camaüer (2005, p. 36) alega que nem sempre as políticas de integração têm tido o apoio da maioria da população sueca. Portanto, pode-se observar, antes de tudo, que as posturas ideológicas em relação ao multilingüismo mudam com o tempo e que ainda existem visões contraditórias na sociedade sueca. Um exemplo disso é que parte dos membros do grupo majoritário se sente ameaçada pelos grupos minoritários nacionais, os grupos de imigrantes ou pela predominância da língua inglesa e outras línguas “internacionais” nas instituições de cooperação política internacional como a União Européia. Entretanto, estas ideias podem mudar na medida em que o

governo colabora com os pesquisadores na área da linguística, apoiando abertamente a preservação do multilinguismo através da sua política linguística. Isto é um passo importantíssimo em direção a uma mudança de ideologias e atitudes em relação ao multilinguismo.

O sueco: língua nacional da Suécia

Conforme as diretrizes políticas atuais no que diz respeito à planificação linguística no estado sueco, todas as pessoas que residem na Suécia, tanto nativos como imigrantes, têm o direito de aprender sueco, a língua principal (SUÉCIA. Ministério da Educação e Cultura, 2005, p. 2). Entretanto, Boyd e Huss (2004) apontam que existe uma certa desigualdade, já que o papel da língua sueca é mais enfatizado do que a importância do multilinguismo. Nesse sentido, pode-se falar de espaços competitivos entre idéias que promovem o monolingüismo sueco e os objetivos políticos que supostamente visam a criar uma sociedade multilíngue.

Ainda sobre desigualdade, pode-se dizer que na Suécia, como em toda sociedade de classes, o conhecimento de uma linguagem formal adequada a diversas situações formais da vida pública está mal distribuído entre os indivíduos que pertencem a diferentes classes sociais. A política linguística atual aponta para essa problemática sugerindo, por exemplo, que a linguagem administrativa deve ser refinada e correta, mas simples e fácil de entender (SUÉCIA. Ministério da Educação e Cultura, 2005). Em termos de ideais democráticos, o acesso da totalidade dos cidadãos aos textos e discursos orais produzidos pelo aparelho do Estado é essencial.

Para além da questão democrática do acesso à linguagem administrativa e/ou padrão, é sabido que, na sociedade sueca em geral, é necessário ter conhecimentos avançados da língua sueca para poder conseguir um emprego ou estudar nas universidades. Por essa razão, há cursos

especiais de “sueco para estrangeiros” oferecidos gratuitamente desde 1965 a todos os imigrantes legalizados. Além disso, as escolas de primeiro (9 séries) e segundo graus (3 séries) oferecem cursos de sueco como segunda língua e há igualmente possibilidade de receber apoio para o desenvolvimento da língua sueca no nível pré-escolar.

As instituições que apóiam o desenvolvimento do ensino de sueco como segunda língua estão ligadas a vários centros de pesquisa e ensino: o “Centro de Estudos Bilíngues”³ da Universidade de Estocolmo, “Centro Nacional de Sueco como Segunda Língua”⁴ e o “Instituto de Rinkeby para a Pesquisa sobre Multilinguismo”⁵ associado à Universidade de Estocolmo e à Municipalidade da mesma cidade. Há também cursos superiores em várias universidades, tanto de sueco como segunda língua para estrangeiros, cursos de formação de professores de sueco como segunda língua, assim como cursos de graduação e pós-graduação de língua sueca e/ou escandinavística.

No plano internacional, o sueco é uma das 20 línguas oficiais da União Européia⁶. Também é falado por aproximadamente 300.000 pessoas na Finlândia, onde é língua oficial ao lado do finlandês⁷ desde 1917. Existem igualmente 26 escolas suecas de primeiro grau fora da Suécia⁸, dentre as quais 6 também oferecem cursos de segundo grau (AGÊNCIA NACIONAL SUECA DE EDUCAÇÃO, 2006 b, p. 10). Essas escolas recebem apoio financeiro do Governo sueco. (SUÉCIA. Ministério da Educação, 2005, p. 50)

Enfim, verifica-se que há uma série de instituições dedicadas ao estudo, proteção e desenvolvimento da língua sueca, tanto em nível nacional como internacional. Trata-se de uma língua majoritária e hegemônica de um estado soberano. Em consequência, na Suécia o sueco é o idioma que, além de ter o maior peso demográfico, desfruta de *status* mais elevado e maior apoio por parte do governo sueco.

A língua da população surda: língua sueca de sinais

O uso da língua sueca de sinais foi registrado pela primeira vez em uma fonte de 1759 (HYLTENSTAM, 1999a, p. 30). Em 1981 o Governo sueco foi o primeiro no mundo que reconheceu uma língua de sinais, a língua sueca de sinais, como língua nacional da população surda, que também é a primeira língua das crianças filhas de pais surdos. A população que utiliza a língua sueca de sinais como meio de comunicação principal consta de 20.000 pessoas: surdos, seus parentes mais próximos e outros portadores de deficiências auditivas.

Existem cinco escolas estatais de primeiro grau para crianças surdas na Suécia e uma escola de segundo grau. Os falantes da língua sueca de sinais têm direito a serviços de intérpretes, assim como apoio para comunicações telefônicas e para poder estudar, desenvolver atividades profissionais e levar uma vida independente com igualdade de condições de vida e participação plena na comunidade.

É possível estudar a língua sueca de sinais (como primeira ou segunda língua) e sueco como segunda língua para surdos no nível universitário. No departamento de Linguística da Universidade de Estocolmo⁹, pesquisa-se na área de língua de sinais desde 1972 e a partir de 1990 há uma Cátedra de Língua Sueca de Sinais no mesmo departamento, a primeira no mundo. Embora o *status* desta língua tenha sido reconhecido oficialmente e a linguagem de sinais receba apoio institucional, a sua comunidade de falantes, organizada em associações desde 1868 (BERGMAN; NILSSON, 1999, p. 342) ainda não conseguiu que a língua sueca de sinais fosse reconhecida como língua minoritária.

Línguas minoritárias na União Européia

Cerca de 40 milhões de cidadãos da União Européia utilizam regularmente, além da(s) línguas(s) oficial(ais) do(s) seu(s) respectivo(s)

estado(s), uma língua “regional” ou “minoritária” transmitida de geração em geração. De fato, a definição de “língua regional” ou “minoritária” encerra uma grande variedade de línguas, mas também situações sociais, políticas e linguísticas. Assim, cada estado interpreta definições e conceitos à sua maneira. O sami, por exemplo, é uma das línguas minoritárias na Suécia, mas na verdade o sami é uma família de línguas faladas por populações indígenas no norte da Finlândia, da Suécia, da Noruega e na península russa de Kola.

No total, existem na Europa mais de 60 comunidades indígenas que falam línguas consideradas regionais ou minoritárias¹⁰. Embora as situações socioeconômicas e políticas destas comunidades sejam bem diversas, existem muitos elementos que as aproximam em toda a União Européia. Algumas comunidades mantêm ligações para além das fronteiras nacionais, como as comunidades linguísticas dos falantes de sami na Escandinávia, que têm laços culturais e históricos tradicionais. Apesar de estes laços serem importantes e continuarem a ser encorajados no nível inter-regional, a quase totalidade das comunidades linguísticas regionais ou minoritárias na Europa, e no mundo, tem em comum uma série de interesses mais profundos relacionados com a sobrevivência e o desenvolvimento das suas línguas e culturas e com a tomada de consciência do seu potencial na sociedade globalizada em que se encontram.

Línguas minoritárias na Suécia

Em 1995, quando a Suécia entrou na União Européia, o governo sueco formou um comitê que iria estudar a questão das minorias para decidir se o país devia unir-se à Convenção do Conselho da Europa sobre as línguas e culturas regionais e minoritárias. Nesse sentido, as ações do governo sueco para reconhecer e apoiar as minorias nacionais nunca tinha sido maior. Em 2000, a Suécia ratificou a convenção e, daí em dian-

te, é salientado o direito dos cinco grupos reconhecidos como minorias no que diz respeito ao uso das suas línguas.

A definição de “línguas regionais e minoritárias”, porém, não abrange as línguas das comunidades definidas como *imigrantes*, as línguas criadas artificialmente como o esperanto, ou qualquer variedade classificada como dialeto de uma língua oficial. Nesse sentido, o fato de o grupo obter o reconhecimento como grupo minoritário, histórico e nacional, é essencial. Sem esse *status* não terá os mesmos direitos que os grupos etnolinguísticos minoritários. Ou seja, quando os estados nacionais optam por ignorar as minorias, costumam fazê-lo negando-lhes o *status* de minorias. No caso da Suécia, só os grupos reconhecidos como minorias étnico-culturais nacionais e históricas¹¹ poderão fazer valer os seus direitos.

A minoria étnica nacional mais antiga é a dos sami. Outras minorias etnolinguísticas relativamente antigas são a dos falantes de finlandês, meänkieli, romani, ídiche, dinamarquês e norueguês. Houve também, durante certo período, minorias falantes de inglês e alemão, sobretudo nos centros urbanos. Hoje, as línguas faladas pelos grupos reconhecidos como minorias étnicas nacionais, que têm o *status* de línguas minoritárias na Suécia são: o sami, o finlandês, o meänkieli, o romani e o ídiche.

Sami

Os sami, antigamente chamados “lapões”, eram nômades e se dedicavam tradicionalmente à criação de renas na zona que hoje é atravessada por quatro países: Noruega, Suécia, Finlândia e Rússia. Atualmente, estima-se que aproximadamente a metade da população sami residente na Suécia domina alguma variedade da língua sami. Algumas das línguas sami têm apenas algumas centenas de falantes e se encontram, portanto, em perigo iminente de extinção. Na Suécia há cerca de 9.000 falantes de três variedades de sami que moram, sobretudo, em municípios situados na parte norte do país. (HUSS, 2001, p. 144)

Trata-se de uma língua que esteve presente antes que o sueco em territórios que atualmente pertencem à Suécia, mas os grupos sami têm sido estigmatizados durante séculos e sua cultura sempre foi desvalorizada (HYLTENSTAM; STROUD; SVONNI, 1999, p. 62-63). Um outro problema, no que diz respeito às possibilidades de manutenção das variedades da língua sami, é que o grupo é relativamente pequeno e heterogêneo e que nem todas as variedades da língua são mutuamente inteligíveis. Vários grupos exigiram que essas variedades fossem consideradas três línguas minoritárias na Suécia, mas isso não aconteceu. Pode-se dizer que o peso demográfico deste grupo é relativo, já que aparentemente a população Sami nos países escandinavos, de certa forma, está dividida em vários grupos etnolinguísticos.

Meänkieli

Na fronteira com a Finlândia, há também 50.000 a 60.000 falantes de meänkieli. É provável que esta língua tenha sido falada na região do Vale do Torne, no norte da Suécia, há 800 anos, isto é, antes da chegada dos falantes de sueco. A divisão de territórios suecos e finlandeses em 1809, depois que a Suécia perdeu uma guerra contra a Rússia, fez com que a fronteira fosse definida a partir do rio Torne. Desse modo, parte da comunidade falante de finlandês ficou dentro do território sueco.

O finlandês tornedaliano foi, durante muito tempo, considerado um dialeto de baixo *status* já que o sueco era a língua exigida na sociedade sueca e o tornedaliano, atualmente chamado meänkieli (isto é, nossa língua) pelos próprios falantes, não era nem sueco nem finlandês “de verdade” (HYLTENSTAM, 1999b, p. 99). Finalmente, o meänkieli se tornou língua, através do trabalho de padronização da língua iniciado a partir da década de 1990 (produção de gramática, dicionário, etc.) e, na mesma época, seus falantes se organizaram para exigir o *status* e apoio que correspondem às línguas minoritárias e, finalmente, conseguiram

que fosse reconhecida como uma língua própria e não considerada uma variedade do finlandês.

Finlandês

Uma minoria mais recente, também concentrada em parte no norte do país é a de 250.000 falantes de *finlandês*, mais ou menos a metade das pessoas registradas como originárias da Finlândia. Os finlandeses são uma minoria histórica e, ao mesmo tempo, um grupo de imigrantes mais recentes (LAINIO, 1996). O território da atual Finlândia pertenceu à Suécia durante aproximadamente 600 anos, até 1809, quando foi tomado pela Rússia, que só veio a reconhecer a independência da Finlândia em 1917.

Embora sua presença tenha sido constante desde o século XIII, a maioria dos falantes de finlandês chegou após a Segunda Guerra Mundial, quando a Suécia precisava de mão-de-obra. Apesar da presença histórica deste grupo etnolinguístico em território sueco, existe uma estigmatização do sueco falado por finlandeses como segunda língua, isto é do “sotaque finlandês”, assim como da variedade de sueco falada como primeira língua na Finlândia. (LAINIO, 1996, p. 21)

Este é o grupo minoritário mais numeroso e talvez o que mais reivindica seus direitos no que diz respeito à língua. De fato, eles apontam para os privilégios outorgados à língua sueca na Finlândia, exigindo que o finlandês seja reconhecido na Suécia da mesma maneira (LAINIO, 1999, p. 139).

Romani

Outro grupo minoritário está constituído por aproximadamente 40.000 falantes de variedades de *romani*, língua da família do hindi. As diferentes variedades do romani, aproximadamente 60 dialetos, variam conforme a origem e o contato com as línguas majoritárias nos países onde seus falantes se estabelecem.

Sabe-se que os primeiros falantes de romani chegaram no século XVI. Nessa época as autoridades faziam o possível para mandá-los embora ou assimilá-los através de diversos decretos e leis já que eram vistos como uma ameaça contra a ordem social e o cristianismo (FRAURUD; HYLTENSTAM, 1999, p. 268-70). Este grupo, assim como o dos judeus que falam ídiche, é considerado como comunidade diaspórica e tem sido estigmatizado ao longo do tempo, e em muitos países (FRAURUD; HYLTENSTAM, 1999, p. 241). O povo rom, antigamente chamado “cigano”, é de origem indiana e depois da sua primeira migração houve várias migrações posteriores, inclusive migrações recentes de falantes de diversas variedades de romani vindos dos países do leste. Dentre os falantes de romani há também 20.000 pessoas pertencentes a um grupo chamado viajantes que falam uma variedade de romani chamada romani sueco.

Ídiche

Estima-se ainda que haja 3.000 falantes de ídiche na Suécia, um grupo cuja presença parece datar de 200 anos. O ídiche é uma língua com base germânica que tem incorporado traços do hebraico, línguas românicas, línguas eslavas etc. Os falantes de ídiche na Suécia são descendentes de judeus que chegaram da Europa central e do leste, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial. Não obstante, há migrações recentes de judeus da antiga União Soviética e de outros países do leste da Europa que falam variedades da mesma língua.

Este grupo é relativamente pequeno se comparado com os outros grupos étnicos minoritários. No que se refere especificamente ao peso demográfico do grupo etnolinguístico, não se sabe exatamente até que ponto o ídiche é a primeira língua dessas 3.000 pessoas, mas acredita-se que exista um número suficiente de falantes para considerá-los uma minoria etnolinguística (BOYD; GADELII, 1999).

Quanto ao *status* e apoio institucional, pode-se dizer que, numa perspectiva histórica, este grupo foi discriminado de maneira negativa.

Sabe-se, por exemplo, que diversas regulamentações elaboradas no século XVIII impediam que os judeus morassem em determinados lugares ou que exercessem determinadas profissões.

Embora o grupo de falantes de ídiche na Suécia seja muito limitado e tenha sido discriminado, o ídiche é falado em muitos países; portanto, pode ser considerado como língua internacional, um fator que afeta a vitalidade etnolinguística deste grupo de maneira positiva. Por outro lado, em 2001 ainda não eram oferecidas aulas de ídiche como língua materna em nenhuma escola sueca (HUSS, 2001, p. 153). Tudo indica, portanto, que nenhum cidadão sueco/residente na Suécia tenha solicitado ensino de língua materna em ídiche, fato negativo para o processo de revitalização linguística.

Vitalidade etnolinguística dos grupos minoritários

Os cinco grupos acima discutidos carecem de *status* econômico, social e sócio-histórico: foram estigmatizados, considerados inferiores, marginalizados e estereotipados negativamente em maior ou menor grau por diferentes razões. Em alguns casos como o dos judeus e os rom, a visão negativa dos grupos não está limitada à Suécia; esses e outros grupos etnolinguísticos passaram por situações semelhantes em outros contextos socioculturais. No Brasil, por exemplo, as representações negativas do grupo negro ou afrodescendente têm raízes muito antigas no imaginário coletivo (FERREIRA, 2000, p. 103). Muitas vezes, tais representações têm continuidade através das ideologias linguísticas conservadoras e retrógradas divulgadas pelos meios de comunicação, como no caso dos falantes de finlandês na Suécia (LAINIO, 1996, p. 271). Enfim, existe um profundo preconceito que pesa sobre diversos grupos etnolinguísticos em diferentes contextos socioculturais. Na verdade são as pessoas e não as línguas que carecem de *status*:

[...] as *peessoas* é que são estigmatizadas, desvalorizadas e aviltadas em sua própria identidade individual e social sob a alegação de que “falam tudo errado” ou “não sabem português”. A principal conclusão a que cheguei em minha investigação foi essa: o preconceito lingüístico não existe. O que existe é o uso da linguagem como desculpa válida e aceitável para excluir uma pessoa dos bens sociais aos quais ela deveria ter direito pelo simples fato de ser uma pessoa [...] as pessoas excluídas do poder político e do poder aquisitivo também são excluídas do poder de falar (BAGNO, 2001).

No contexto brasileiro, a língua “cultura”, em oposição à “viciada”, representa um instrumento de poder ou dominação social. Desse modo, a hierarquização lingüística, tanto no Brasil como na Suécia, consiste em uma especialização funcional de variedades ou línguas específicas e a distribuição desigual do seu prestígio social, tendo a função de ratificar a estratificação social (ÁLVAREZ CÁCCAMO, 1987).

Na Suécia, as línguas faladas pelas minorias étnicas nacionais poderiam desaparecer em pouco tempo (uma geração?), já que os grupos etnolingüísticos não têm prestígio ou *status* sociohistórico e, por essa razão, nem todos os falantes das línguas minoritárias falam essas línguas com seus filhos. A pressão social da maioria que fala sueco, a língua hegemônica, e as políticas assimilacionistas têm feito com que muitos membros de grupos etnolingüísticos minoritários adotem língua e cultura suecas e abandonem as suas línguas e culturas de origem. Segundo Huss (2001, p. 145), a situação lingüística dos falantes das línguas minoritárias na Suécia pode ser caracterizada como diglósica, já que o uso da língua materna geralmente está limitado a situações comunicativas familiares. Muitas vezes a razão dessa limitação de uma língua ou variedade lingüística aos domínios privados ou familiares deve-se ao fato de a língua ter prestígio dentro do grupo, mas não na sociedade envolvente. O fato da variedade ou língua ter prestígio dentro do grupo explica que seja transmitida de geração em geração.

No que diz respeito às atitudes das autoridades suecas, no tratamento dos grupos etnolinguísticos minoritários no norte da Suécia, percebe-se que, de uma perspectiva histórica, houve certa tolerância em relação ao uso do sami e do “finlandês tornedaliano” nas escolas. Porém, como foi dito acima, as ideologias se tornaram cada vez mais nacionalistas a partir do fim do século XIX (WINGSTEDT, 1998, p. 34-83). Em consequência disto, mudaram as atitudes e a língua de ensino, por excelência, em todas as escolas públicas passou a ser o sueco. Nessa época, as ideias sobre diferenças raciais promoviam posturas segundo as quais os suecos eram “racialmente” superiores aos sami e aos finlandeses. Por isso, quando as escolas suecas permitiam ensino em sami era principalmente com o propósito de transmitir valores religiosos e culturais suecos, assim como a língua sueca, para poder assimilá-los completamente. (HYLTENSTAM; STROUD; SVONNI, 1999, p. 64, WINGSTEDT, 1998, p. 34-83)

Entretanto, observa-se há algumas décadas uma crescente conscientização étnica, fenômeno global que faz com que os grupos se organizem e possam influenciar a política linguística do governo sueco (HYLTENSTAM; STROUD; SVONNI, 1999, p. 78). Na Suécia, os falantes de ídiche criaram uma associação na década de 1940, os sami e os finlandeses começaram a organizar-se em nível nacional na década de 1950, os rom nos anos 70 e os tornedalios em 1981 (BOYD; GADELII, 1999, p. 317, CAMAUËR, 2005, p. 56, HUSS, 2001, p. 139). Décadas mais tarde, quando muitos jovens já não falavam as línguas minoritárias dos seus pais, cinco grupos étnicos conseguiram o *status* de grupos minoritários e lograram que suas línguas fossem reconhecidas como línguas minoritárias.

Com o *status* de línguas minoritárias, cinco línguas, além do sueco ganham prestígio e privilégios. Um dos privilégios concedidos às línguas sami, meänkieli e finlandês se explica pela concentração de seus falantes em municípios situados em regiões específicas. Nesses territórios os fa-

lantes de sami, meänkieli e finlandês podem exigir o direito de usar a sua língua nos contatos com certas instituições públicas da justiça, lares e cuidados domiciliários para idosos e creches. Esta medida visa à revitalização das línguas minoritárias que passam a ser utilizadas em domínios públicos, ou seja, além das situações familiares. Nesse sentido, esses municípios são os espaços multilíngues onde os falantes de três das línguas minoritárias têm mais peso demográfico, mais *status* e mais apoio institucional e onde realmente “competem” com a língua sueca em vários domínios. (cf. BOYD; HUSS, 2001, p. 3)

Ainda em relação ao apoio institucional, verifica-se que as universidades de Uppsala, Estocolmo e Umeå têm oferecido cursos e pesquisado no que diz respeito à língua sami e ao meänkieli. O finlandês pode ser estudado nessas mesmas universidades e também nas universidades de Mälardalen e Luleå. Porém não há ainda cursos regulares de ídiche nem de romani nas universidades suecas, embora estas línguas estejam incluídas em uma lista de 30 línguas que deverão ser ensinadas em alguma das universidades estatais, conforme um documento elaborado em 2006 pelo Ministério Sueco de Educação.

O número de falantes de línguas minoritárias é de aproximadamente 352.000 pessoas, e não representa, portanto, uma maioria do total das pessoas que, conforme as estimativas, têm outra língua materna além do sueco, isto é, um milhão e meio. Contudo, pela sua presença histórica (leia-se pelo menos 100 anos), as línguas que têm o *status* de minoritárias atualmente recebem menos apoio institucional do que a língua sueca, mas mais apoio que as línguas de grupos categorizados como “imigrantes”. Isso significa que um imigrante recém-chegado à Suécia poderá seguir cursos gratuitos de sueco. Entretanto, o filho de uma imigrante brasileira aprenderá sueco, mas a criança não terá direito a estudar português como língua materna na escola caso essa língua não seja utilizada como língua de comunicação diária na sua casa. Porém, o

neto de um falante de romani cuja primeira língua é o sueco tem direito ao ensino de ídiche embora não fale nem jamais tenha falado ídiche.

De fato, diz-se que as línguas das minorias (sejam estas reconhecidas como tais ou não) correm o risco de desaparecer na terceira geração com a pressão de línguas majoritárias. Isso motivaria a distribuição de recursos no que diz respeito à revitalização de línguas que existem em território sueco há mais de 100 anos. Por outro lado, se o objetivo da planificação linguística atual é o de criar e manter uma sociedade multilíngue, seria importante aproveitar a oportunidade de apoiar a diversidade linguística existente de maneira sistemática a partir da primeira geração para não correremos o risco de perdê-la. Nessa perspectiva, os espaços competitivos só serão competitivos com base em ideologias que consideram que o monolinguismo é norma ou que algumas línguas têm mais importância do que outras.

Línguas de imigrantes

Entre a Segunda Guerra Mundial e a década de 1960, aumentou o número de imigrantes na Suécia. Chegaram grupos de imigrantes dos países do Báltico como Estônia, Letônia e Lituânia. Também chegaram, no mesmo período, falantes de húngaro, italiano e servo-croata. Conforme as estatísticas do governo sueco, em 1960, os estrangeiros constituíam apenas 4% da população. Quatro décadas mais tarde, em 2004, eram 16 % dos habitantes da Suécia¹². De fato, nos últimos 40 anos, o número de pessoas cuja língua materna supostamente não é o sueco tem se multiplicado 5 vezes: de 300.000 pessoas para 1 milhão e meio. Com o aumento da imigração a “política para imigrantes”, às vezes chamada de “política de integração”, assim como a política linguística vêm mudando; o caráter multicultural do país poderá ser discutido em termos de riqueza ou ameaça, mas já não pode ser ignorado.

Em 2001 moravam na Suécia pessoas provenientes de 203 países, um terço dos quais nasceu fora da Europa (CAMAUËR, 2005, p. 47). Na atualidade, falam-se pelo menos 200 línguas além do sueco¹³ e pode-se dizer que a política linguística do governo sueco reconhece o valor da diversidade linguística. Muitas das línguas de imigrantes podem ser estudadas nas universidades suecas. Há diversas organizações nacionais e locais de diferentes grupos de imigrantes e existem jornais, programas de rádio e televisão em aproximadamente 40 línguas¹⁴.

As línguas de imigrantes, como conjunto, têm mais peso demográfico do que as línguas minoritárias, mas menos *status*. Em relação à questão de espaços competitivos, Wolff Foster (2003) discute o fato de 200.000 falantes de árabe, hoje estabelecidos na Suécia, não terem os mesmos direitos que os falantes das línguas com *status* de línguas minoritárias por razão de seu período de residência em território sueco não ter atingido mais de um século. Conforme os parâmetros utilizados pelas autoridades, no que diz respeito ao tempo de permanência dos grupos étnicos em território nacional, os falantes de árabe não representam uma minoria étnica *nacional*. A questão é se seus descendentes vão conseguir manter a língua árabe viva na hipótese de o grupo permanecer na Suécia por 100 anos. Se não conseguirem, poderão pedir o *status* de minoria étnica nacional na segunda metade do século XXI quando, conforme as regras vigentes atualmente, eles terão direito a certos privilégios que facilitarão a revitalização do árabe na Suécia.

Ensino de língua materna

Como já foi dito, o ensino de língua materna nas escolas públicas é um dos privilégios concedidos tanto aos falantes de línguas minoritárias como aos que falam “línguas de imigrantes”. Na década de 1970 surgiu uma série de serviços dirigidos aos diversos grupos etnolinguísticos presentes na Suécia: ensino de língua materna nas escolas de primeiro e se-

gundo grau, serviços de intérpretes para contatos com as autoridades e serviços de saúde assim como apoio para atividades culturais. Nesse sentido, a Suécia foi considerada um país pioneiro na Europa.

Porém, na mesma época discutia-se, a partir de um livro de 1968 de um linguista nórdico chamado Hansegård, o fato de as crianças bilíngues só conseguirem aprender duas línguas parcialmente. Entre outros grupos, Hansegård (1968) estudou sobre os falantes de sueco e finlandês do Vale de Torne e sua suposta situação de “semilinguismo”. Esse tipo de manifestação, isto é uma visão subtrativa e não aditiva do bilinguismo e plurilinguismo, tem se reproduzido na sociedade e nas escolas públicas atuais, onde geralmente a prioridade é dada ao desenvolvimento do monolingüismo sueco nas crianças.

Os espaços nos quais se desenvolvem essas duas visões ainda são espaços competitivos. Por isso, apesar de a lei garantir os direitos de todos a suas línguas, nota-se que em escolas e pré-escolas em geral, o domínio da língua sueca tem sido considerado mais importante do que a preservação da herança linguística das famílias multilíngues. Essa atitude se explica não só pelas ideologias linguísticas dos educadores, mas também pelo fato de eles serem conscientes de que para trabalhar e estudar essas crianças precisam falar sueco muito bem, de preferência sem “sotaque estrangeiro”. O “sotaque estrangeiro” geralmente é valorizado de maneira negativa na sociedade, atitude que revela certa intolerância em relação à situação de multilinguismo.

Desde a década de 1970 existem várias dificuldades de implementação do ensino de língua materna. Para começar, acredito que uma a duas horas de ensino de língua materna por semana não é o suficiente para se manter um bilinguismo estável. Nesse sentido, o modelo das poucas escolas bilíngues que existem para falantes de sami e finlandês parecem ser mais adequados. Nessas escolas as crianças têm aulas de várias disciplinas em ambas as línguas. (LAINIO, 2001, 2004)

Um outro exemplo é o ensino de língua materna na região do Vale do Torne: ensinava-se finlandês padrão às crianças que tinham aprendido meänkieli em casa com o resultado que em algumas escolas 90% das crianças desistiram do ensino de língua materna. Outros problemas são a falta de recursos pessoais e econômicos para produção de materiais de ensino de língua materna e formação de professores (LAINIO, 2004). Tudo indica que esses e outros problemas fazem com que, aproximadamente a metade das crianças que tem direito ao ensino de língua materna na escola não solicite esse serviço (AGÊNCIA NACIONAL SUECA DE EDUCAÇÃO, 2006a, p. 97). Será que os filhos dessas crianças vão chegar a conhecer a situação de multilinguismo na Suécia?

Línguas estrangeiras

No espaço público o sueco compete sobretudo com o inglês, a única língua estrangeira obrigatória na escola pública sueca. Para além disso, existe a ideia de que o sueco, com “apenas” nove milhões de falantes, nos espaços nacional e internacional, está ameaçado pelo inglês. Isto acontece sobretudo em domínios específicos, como na área da pesquisa científica: muitos resultados de pesquisa financiada pelo Estado Sueco são publicados unicamente em inglês. A política é outro domínio ameaçado depois da entrada da Suécia na União Europeia: não há tempo nem recursos para traduzir toda a documentação ali produzida e muitos dos representantes suecos nesse órgão escolhem uma das línguas internacionais para apresentarem suas comunicações. O resultado é que os cidadãos suecos que só falam sueco, e que supostamente vivem em um sistema democrático, não têm o acesso que deveriam ter a documentos que determinam regras vigentes na Suécia, ou a resultados de pesquisa financiada pelo Estado do qual fazem parte.

Também nos negócios o inglês se torna cada vez mais dominante. Grandes companhias suecas como a Ericsson só escrevem documenta-

ção para seus produtos em inglês e a língua de trabalho é geralmente o inglês. Melander (2001, p. 29) discute a “ameaça” que o inglês representaria para o sueco e questiona as frequentes comparações deste fenômeno com as situações em que as línguas hegemônicas e as línguas em perigo de extinção se estabelecem em espaços competitivos. Segundo o mesmo autor, o estudo de novas situações de multilinguismo, como a atual situação da Suécia, requer novos modelos teóricos.

Além do inglês é possível estudar espanhol, alemão ou francês a partir da sexta série na escola sueca e muitos alunos aproveitam essa oportunidade. Em geral, o fato de ter conhecimentos de outras línguas é visto como algo positivo e útil na sociedade sueca, mas também depende do prestígio das línguas que se domina. O inglês é, certamente, a língua estrangeira por excelência, e nos últimos anos têm surgido várias escolas que oferecem ensino de várias matérias em inglês. Assim como o sueco, o inglês é geralmente necessário para estudar nas universidades suecas, e muitas vezes também é exigido no mercado de trabalho.

Considerações finais

Lainio (1999) coloca uma questão essencial: que tipo de sociedade queremos construir a partir da base pluriétnica que temos hoje? Conforme esse mesmo autor, as minorias etnolinguísticas têm sido ignoradas no debate público até há pouco tempo. Hoje temos na Suécia uma situação de multilinguismo na qual estrangeiros, filhos de estrangeiros e minorias étnicas representam 20% da população da Suécia. Constatou-se que o multilinguismo é fomentado; diversos grupos etnolinguísticos outrora excluídos se organizam, ganham *status* econômico e social, apoio e poder institucional. Portanto, considera-se que há possibilidade de revitalização destes grupos etnolinguísticos e de sobrevivência das suas línguas.

Entretanto, embora todas as pessoas que residem na Suécia tenham direitos no plano lingüístico, ainda resta muito para fazer na prá-

tica (LAINIO, 2001, SKUTNABB-KANGAS; PHILLIPSON, 2001). Pode-se falar de espaços competitivos na medida em que a distribuição de recursos, ou seja, o apoio institucional depende do *status* atribuído à língua em questão. E o fator denominado *status*, embora seja um fator chamado “objetivo” na teoria da vitalidade etnolinguística, é atribuído de maneira subjetiva, visto que as regras elaboradas pela União Européia estão escritas de forma que cada país possa interpretá-las à sua maneira.

Cabe às organizações dos grupos etnolinguísticos em questão e aos linguistas envolvidos nos estudos encomendados pelas autoridades tentar influenciar a política linguística do governo sueco e do parlamento europeu para poder promover uma imagem positiva do multilinguismo e implementar as medidas necessárias para manter a atual diversidade linguística da Suécia e de outros países da União Européia. Os resultados das pesquisas linguísticas indicam que, com recursos suficientes, há possibilidade de eliminar o cenário de espaços competitivos e chegar a uma situação de multilinguismo estável sem necessidade de se esperar 100 anos para que os grupos se tornem minorias étnicas – e só então tentar “revitalizar” os vestígios das suas línguas. De fato, não existe competição entre os grupos etnolinguísticos que lutam por seus direitos. Ao contrário, são os ideais de monolinguismo e multilinguismo, por parte da sociedade dominante, que se encontram em espaços competitivos.

Notas

¹ Ver http://www.scb.se/templates/tableOrChart___26040.asp. Em 2002 o número de pessoas com mãe ou pai nascidos no estrangeiro era de 1.911.986 (CAMAUEER 2005: p. 45).

² Ver <http://www.sofi.se/>

³ Ver <http://www.biling.su.se/>

⁴ Ver <http://www1.lhs.se/sfi/eng.html>

⁵ Ver <http://www.rinkeby-multiling.stockholm.se/english/default.htm>

⁶ As línguas oficiais da União Européia são: checo, dinamarquês, neerlandês, estônio, inglês, finlandês, francês, alemão, grego, húngaro, italiano, letão, lituano, maltês, polaco, português, eslovaco, esloveno, espanhol e sueco. O irlandês será a 21^a língua oficial a partir de 1 de janeiro de 2007. Após a adesão da Bulgária e da Romênia a União funcionará com 23 línguas oficiais (http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pt.pdf).

⁷ Ver <http://www.ethnologue.com>.

⁸ A escola sueca de São Paulo fechou recentemente (AGÊNCIA NACIONAL SUECA DE EDUCAÇÃO, 2006b, p. 10).

⁹ Ver <http://www.ling.su.se>.

¹⁰ Ver http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/regmin_pt.html

¹¹ “Históricas” significa que as minorias se estabeleceram em território sueco há, pelo menos, 100 anos (LAINIO, 1999).

¹² Ver http://www.scb.se/templates/tableOrChart___26040.asp.

¹³ Ver <http://www.spraknamnden.se/Sprakfakta/sprakfakta.htm>.

¹⁴ Conforme um estudo recente, existem 340 meios de comunicação em aproximadamente 40 línguas sem ser o sueco e 47 organizações nacionais de diversos grupos étnicos que recebiam apoio financeiro do estado sueco em 2004 (CAMAUËR, 2005).

Referências

AGÊNCIA NACIONAL SUECA DE EDUCAÇÃO. *Barn, elever och personal . riksnivå. Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Del 2. Stockholm: Skolverket, 2006a. Disponível em: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1603>>. Acesso em: 18 ago. 2006.

AGÊNCIA NACIONAL SUECA DE EDUCAÇÃO. *Svenska utlandsskolor i siffror 2006*. Stockholm: Skolverket, 2006b. Disponível em: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1623>>. Acesso em: 18 ago. 2006.

ALLWOOD, Jens. Språken i Sverige - igår, idag och imorgon. In: *Kommunerna och invandrarna : i går, i dag, i morgon*. Stockholm; Älvsjö : Svenska kommunförb, 1988. Rapport från ett seminarium.

ÁLVAREZ CÁCCAMO, Celso. *Para uma sociolinguística da fala e o poder na Galiza*. 1987. Disponível em: <<http://www.udc.es/dep/lx/cac/escritos/falapod.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2003.

ÁLVAREZ LÓPEZ, Laura. *A língua de Camões com Iemanjá. Forma e funções da linguagem do candomblé*. 228 f. 2004. Tese (Doutorado) - Departamento de Espanhol, Português e Estudos Latinoamericanos, Universidade de Estocolmo, Suécia.

BAGNO, Marco. Ensino de português: do preconceito lingüístico à pesquisa da língua. In: *BOLETIM da ABRALIN 25*. Brasília: UnB, 2001. Atas do Primeiro Congresso Nacional da ABRALIN. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/abralin/boletim/boletim25_tema07.html> Acesso em: 19 mar. 2003.

BERGMAN, Brita; NILSSON, Anna-Lena. Teckenspråket. In: *HYLTENSTAM, K. (Ed.), Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 1999. p. 329-351.

BERGMAN, Gösta. *Kortfattad svensk språkhistoria*. Stockholm: Prisma, 1970.

BOURHIS, Richard Y.; GILES, Howard; ROSENTHAL, Doreen. Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 2, n. 2, p. 144-155, 1981.

BOYD, Sally; GADELII, Karl E. Vem tillhör talgemenskapen? Om jiddisch i Sverige. In: *HYLTENSTAM, K. (Ed.) Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 1999. p. 299-328.

BOYD, Sally; HUSS, Leena. Introduction. In: *BOYD, S.; HUSS, L. (eds.). Managing Multilingualism in a European Nation-state: challenges for Sweden*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 1-12.

_____, Leena. Språkplanering för svenska i Sverige: några kritiska synpunkter. *Sprogforum*, n. 29, p. 42-47, 2004. Disponível em: <<http://>

/inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr29/Boyd.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2006.

CAMAUËR, Leonor. *En kartläggning: Minoritetsstudier och minoritetsmediepolitik i Sverige*. Stockholm: Styrelsen för psykologiskt försvar, 2005.

Disponível em: <<http://www.psyccdef.se/reports/doc.asp?FileID=83>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FRAURUD, Kari; HYLSTENSTAM, Kenneth. Språkkontakt och språkbevarande: romani i Sverige. In: HYLSTENSTAM, K. (Ed.). *Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 1999. p. 241-298.

GILES, Howard; BOUHRIS, Richard Y.; TAYLOR, Donald M. Towards a theory of language in Ethnic Group Relations. In: GILES, Howard *language, ethnicity and intergroup relations*. London : Academic, 1977. p. 307-348.

HANSEGÅRD, Nils-Erik. *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus/Bonnier, 1968.

HARWOOD, Jake; GILES, Howard; BOUHRIS, Richard Y. The genesis of vitality theory: historical patterns and discursal dimensions. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 108, p. 167-206, 1994.

HUSS, Leena. The national minority languages in Sweden . In: EXTRA, Guus; GORTER, Durk (Ed.). *The other languages of Europe : democratic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 137-157.

HYLSTENSTAM, Kenneth. Begreppen språk och dialekt . om meänkielis utveckling till eget språk. In: _____. (Ed.). *Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 1999b. p. 98-137.

_____. Inledning: ideologi, politik och minoritetsspråk. In: _____. (Ed.). *Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsspråksperspektiv*, Lund: Studentlitteratur, 1999a. p. 11-40.

_____.; STROUD, Christopher; SVONNI, Mikael. Språkbyte,

språkbevarande, revitalisering. Samiskans ställning i svenska Sápmi. In: HYLTENSTAM, K. (Ed.). *Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund : Studentlitteratur, 1999. p. 41-97.

LAINIO, Jarmo. The protection and rejection of minority and majority languages in the Swedish school system. In: BOYD, S.; HUSS, L. (Ed.). *Managing multilingualism in a European Nation-state: challenges for Sweden* . Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 32-50.

_____. *The situation for Sweden Finnish before and after receiving a minority status . First one step forward, then two steps backward, and now?*. 2004. Disponível em: <<http://www.ciemen.org/mercator/pdf/simp-lainio.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2006. Comunicação apresentada no II Simposi Internacional Mercator. Europa 2004: Un nou marc per a totes les llengües? Tarragona, 27-20 de fevereiro de 2004.

_____. Språk, genetik och geografi . om kontinuitetsproblematiken och debatten om finska som minoritetsspråk. In: HYLTENSTAM, K. (Ed.) *Sveriges sju inhemska språk: ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 1999. p. 138-204.

_____. (Ed.). *Finnarnas historia i Sverige 3.Tiden efter 1945*. Helsinki: SHS/NM, 1996.

MELANDER, BJÖRN. Swedish, English and the European Union. In: BOYD, S.; HUSS, L. (Ed.). *Managing multilingualism in a European Nation-state: challenges for Sweden* . Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 13-31.

PETTERSSON, Gertrud. *Svenska språket under sjuhundra år: en historia om svenskan och dess utforskande*. Lund : Studentlitteratur, 1996.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert. The world came to Sweden . but did language rights? In: BOYD, S.; HUSS, L. (Ed.). *Managing multilingualism in a European Nation-state: challenges for Sweden*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 70-86.

SUECIA. Ministério da Educação e Cultura. *Bästa språket: en samladsvensk språkpolitik*. 2005. Disponível em: <<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/05/07/61/d32f62b5.pdf>>. |Acesso em: 3 out. 2005. Proposta de lei do Governo sueco nr.2005/06:2 de 15 de setembro de 2005.

SVANBERG, Ingvar; TYDÉN, Mattias. *Tusen år av invandring: en svensk kulturhistoria*. Stockholm: Gidlunds bokförlag, 1992.

WANDE, Erling Tornedalen. In: LAINIO (Ed.), *Finnarnas historia i Sverige 3.Tiden efter 1945*. Helsinki: SHS/NM, 1996. p. 229-254.

WINGSTEDT, Maria. *Language ideologies and minority language policies in Sweden : historical and contemporary perspectives*. 1998. Tese (Doutorado) - Centre for Research on Bilingualism, Universidade de Estocolmo.

WOLFF FOSTER, Lisa. Att ta språket med sig. arabiskan ur ett minoritetsspråksperspektiv. 2003. Monografia (Graduação) - Universidade de Uppsala. Disponível em: <<http://www.lingfil.uu.se/ling/semfiler/LisaD030911.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2006.

Marcos Aparício Francisco

A língua galega

na atualidade: problemas e perspectivas

Introdução

Todas as línguas vivas existentes no mundo evoluem, gozam de variedade dialetal e por suposto de falantes que as sustentam. Isso é o que principalmente as diferencia de outras línguas já extintas.

Desde que o latim culto desapareceu e deu origem ao nascimento das línguas românicas, passando pelo latim vulgar, no processo natural de configuração e evolução dessas, muitas mudanças ocorreram nas suas estruturas que as foram diferenciando entre si do latim de onde se originaram, até chegarmos a um estado moderno que é o que achamos na etapa contemporânea em todas as línguas românicas que resistiram ao passar do tempo. Estas mudanças que afetaram a fonética, a morfologia, a sintaxe e o léxico, aconteceram paulatinamente e devagar, sendo perceptíveis hoje apenas através de textos de diferentes épocas (estudo diacrônico). Essa constante evolução continua a se processar na atualidade e continuará até que a língua morra e desapareçam os seus falantes, se é que isso chega mesmo a acontecer. Então, é aí somente quando uma língua poderá ser fixada definitivamente, tal como foi o caso do latim clássico ou do grego antigo.

A língua galega não ficou alheia a este processo geral na evolução das línguas. Através dos textos, conservados desde a Idade Média, produzidos no chamado galego-português (cantigas, crônicas, testamentos etc.) até chegar aos textos produzidos na etapa contemporânea, podemos observar um idioma em constante evolução em todos os níveis. Durante esses nove ou dez séculos o galego configurou-se e enriqueceu-se com a grande variedade dialetal que ainda o caracteriza hoje.

Desde o seu nascimento, o galego foi a língua mais usada na Galícia, por ser própria e natural. Passou por um momento de esplendor medieval devido à lírica galego-portuguesa, erigindo-se como língua de cultura por excelência em toda a península. Era então a única existente no território galego. Só no final desse período, e sobretudo no Renascimento e com os Reis Católicos, é quando o castelhano entra e se instala definiti-

vamente nas classes sociais mais poderosas da sociedade espanhola, fruto da chegada ao país de uma elite não galega, intransigente com a cultura e com a língua da Galícia, que substituiu uma nobreza e um clero autóctone subordinados, expulsos ou exterminados depois de terem apoiado os perdedores em diferentes lutas dinásticas que se sucederam na Península. A ausência de uma classe social com poder capaz de defender os interesses do país, a perda de autonomia da igreja galega e a substituição da elite galega por outra não galega, junto com a política centralista e intervencionista de Castela ajudaram a afiançar gravemente o processo desgaleguizador nas classes altas da sociedade e impediram a consolidação do galego como língua literária (séculos XVI-XVIII). Esta alta sociedade galega converteu-se em ideal linguístico a seguir, começando, assim, a consolidar a ideia na consciência dos galegos de que a língua galega era uma língua em contraposição à castelhana, de pobres e incultos.

Chegamos ao período contemporâneo com uma língua que, ainda que escassamente conservada por escrito durante séculos, goza de grande vitalidade e de uma grande pureza, sobretudo no mundo rural que caracterizou aquela sociedade até poucas décadas. Não temos uma ideia exata sobre a quantidade de castelhanismos que, desde a penetração do castelhano na Galícia e, principalmente, desde o Renascimento, se foram introduzindo e se assentando no conjunto da população (termos principalmente relacionados com a igreja e a administração) devido à permeabilidade de uma língua ágrafa como a nossa. A influência do castelhano limitou-se principalmente ao léxico e a algumas “evoluções” discutivelmente espontâneas, coincidentes entre a língua do Estado e a língua nacional.

Durante o século XIX, o castelhano que anteriormente só era falado por famílias de procedência não galega e situadas nas camadas mais altas daquela sociedade, estendendo-se pelos burgos (que dariam origem às primeiras cidades) a famílias galegas que enriqueciam devido a um pobre comércio e a uma fraca e quase inexistente indústria familiar.

Temos em conta, de todos os jeitos, o escasso peso das cidades galegas no conjunto geral da população, assentadas principalmente nas zonas rurais e isolada de núcleos castelhanizadores.

Chegamos ao século XX com uma sociedade majoritariamente galego-falante e uma minoria situada na elite, que usa o castelhano em todas as facetas da sua vida. O processo de castelhanização segue o seu lento, mas seguro caminho, atingindo verticalmente outras classes sociais enquanto que o galego vai perdendo o seu já curto espaço dentro das cidades. A escolarização na Galícia foi algo que se massificou só no começo deste século, e apenas quando esta se concretizou, é que o castelhano entrou de portas abertas naquela terra. Isto é feito com toda segurança com mais peso à hora de analisarmos as causas de uma castelhanização crescente na nossa sociedade porque as duas línguas, ainda que não tenham nascido juntas, se pode dizer que cresceram e evoluíram em paralelo e de uma forma muito parecida. A escola veio assegurar o primeiro contato com a língua do Estado para a maioria da população.

A Guerra Civil (1936-1939) e o ideal linguístico promovido pelo Regime de uma Espanha monolíngue em castelhano estragou o trabalho dos intelectuais galegos pré-guerra que conseguiram aprovar um Estatuto de Autonomia que cooficializava o galego ao lado do castelhano. A Ditadura preocupou-se intensivamente em uniformizar linguisticamente a Espanha, e para isso, usou todos os meios possíveis na época.

Nesta situação, chegamos aos anos 1970; são anos de avanços na Espanha e também numa Galícia relegada à periferia durante séculos. Essas modificações sociais e culturais vão afetar o uso e a qualidade do galego. É a época da consolidação dos meios de comunicação de massa (TV, rádio etc.), de melhoria nas vias de comunicação. Esses elementos, positivos para a evolução de uma sociedade, não o foram para com a língua galega, que por séculos resistiu à pressão do castelhano, mantendo-se viva no povo que viu, em pouco mais de trinta anos, sua língua sofrer transformações que possivelmente podem significar, segundo a minha opinião, num futuro não muito distante, a sua parcial ou total extinção.

Análises de trabalhos publicados entre os anos 1994 e 1996 pelo Seminário de Sociolinguística da Real Academia Galega (1994), e que mostram pesquisas feitas em 1992, e de um novo trabalho publicado em 2005, avaliam a evolução sociolinguística da Galícia entre os anos 1992 e 2003. Estas análises levaram-me a escrever este artigo inspirado na minha percepção como falante nativo do galego e como filólogo, com o objetivo de desvelar a situação atual da língua galega, e com a intenção de levar o leitor a pensar sobre o que é a língua galega, sobre o seu estado de conservação atual e sobre as possíveis consequências da condição hoje ocupada por nossa língua.

Algumas perguntas feitas nas pesquisas desses estudos como “Sabe falar galego?” podem esclarecer algumas questões e levar a engano em outras. O que significa “Sabe falar galego?” O que é um falante ideal de galego com uma fonética, uma morfologia, uma sintaxe correta e com um léxico depurado e amplo (que dê conta da cultura tradicional e da moderna)? Como veremos, tais estudos nem sempre respondem a tais questões.

As afirmações que faço neste artigo são facilmente demonstráveis ou refutáveis com um necessário e inexistente estudo de campo que consistiria na gravação de textos orais através dos quais analisaríamos a qualidade linguística dos nossos moços e moças galegos/as que hoje constituem o nosso futuro e a esperança como comunidade linguística e culturalmente diferenciada. Neste artigo, vou me referir, preferencialmente, à língua usada pelos falantes mais novos.

Se observamos na língua usada por um jovem galego (15-30 anos), que vive em uma vila galega, deixando de lado as aldeias¹, e a comparamos com a dos seus pais, poderemos facilmente notar muitas diferenças em todos os níveis.

Nestas últimas três décadas se produziram muitas mudanças na língua galega que não se podem chamar de espontâneas (será?) e que são claramente influenciadas pela pressão social, cultural e linguística do castelhano presente em todas as facetas da vida galega e em especial pela escolarização obrigatória e pela influência dos meios de comunicação de massa nesta lín-

gua. Tal processo provocou uma deturpação de elementos autóctones e definidores da língua galega que, sem dúvida alguma corre perigo de desaparecer em não muitos anos.

Se nos Séculos Escuros, com uma língua ágrafa, afastados culturalmente de Portugal, já tivemos evoluções linguísticas mais ou menos naturais, porém coincidentes com as que se deram no castelhano, vê-se que, nestes últimos tempos, a deturpação e fusão do galego com o castelhano está correndo a passos agigantados.

Deturpação do galego por pressão do castelhano nos níveis fonético, morfológico, sintático e lexical

A *fonética* é talvez o traço mais definidor da nossa língua, pois pelo nosso sotaque somos reconhecidos em todo o país. O sotaque é algo do que nos devemos sentir orgulhosos, pois é o nosso patrimônio pessoal, o que herdamos dos nossos pais e avós.

Hoje em dia, não parece muito claro qual deve ser o padrão fonético do galego culto. Há muita discussão sobre se determinados traços da nossa fonética devem ser levados ao registro culto (*gheada, seseo* etc.) por serem considerados populares pela filologia galega clássica e pelos preconceitos que existem entre os próprios falantes em relação aos mesmos. Tal questão não fica muito clara nem na *Gramática Galega* nem nas *Normas Ortográficas e Morfológicas da Língua Galega*.

Os falantes de galego, os não filólogos, pensam muitas vezes que o padrão fonético a ser adotado deve ser o utilizado pela Televisão da Galícia por se tratar de um canal autônomo em galego criado com princípios e objetivos (normatização linguística) e sustentado pelos impostos de todos os galegos. Nesse canal, assim como na Rádio Galega, desfilam apresentadores e locutores que, em alguns casos, só usam o galego na sua profissão e que, como consequência disso, falam uma variante que não possui uma fonética válida que possa vir a ser considerada padrão.

Desgraçadamente, são percebidos pela maioria da população como um verdadeiro modelo linguístico a ser seguido. Em muitos destes modelos, não existem as vogais de grau médio (abertas e fechadas), traço tão característico do galego e ao mesmo tempo diferenciador do castelhano. Também é comum que a pronúncia da fricativa pré-palatal surda “se” relaxe muito até desaparecer. Em alguns casos, as nasais velares, que só existem no galego, são eliminadas em tal modelo.

Em resumo, o padrão linguístico fornecido em alguns casos pelo canal público galego de televisão é o do castelhano. Quando falamos da rádio em galego, por sua vez, o panorama escurece-se mais ainda, pois a improvisação que se dá em muitos destes programas, explicita claramente as carências linguísticas de quem os apresenta. Essas carências linguísticas observadas nos meios públicos são reflexos do que nós encontramos na rua entre os rapazes e moças galegos.

Ao lado da progressiva e crescente castelhanização da sociedade galega, esta pode ser uma das causas porque a fonética do galego de muitos moços e moças se viu alterada, corrompendo-se e fundindo-se com a do castelhano em algum ou em todos os traços fonéticos mencionados. O certo é que entre os mais novos, cada vez mais, escutamos menos esses que chamavam os nossos pais de “acentos cerrados”, e que correspondem, juntamente com a entoação, a fonética própria de um bom galego.

Uma amostra da nossa situação anormal são os casos que temos de castelhano-falantes habituais com uma boa fonética galega e galego-falantes regaleguizados com uma fonética incorreta para o padrão do galego. Os falantes mais velhos da língua galega, os nossos idosos, constituem o nosso mais puro padrão fonético. Esse grupo de falantes não foi influenciado por tais processos, mas ele desaparecerá em trinta ou quarenta anos, ficando só os falantes mais novos, os filhos da “normativização”, como único padrão fonético, mas bem menos válido.

O **plano morfológico** é mais difícil de analisar já que se entrecruzam diferentes variáveis. Por um lado, temos galego-falantes

regaleguizados e castelhano-falantes habituais que quando se expressam em galego perdem parte dos traços morfológicos do que deveria ser o seu galego dialetal em favor do castelhano ou de formas normativas galegas não correspondentes à sua fala local que usam por puro desconhecimento da forma local própria.

O gênero e o número dos substantivos castelhanizados (*a sal, a leite/animales* etc.), usos incorretos do pronome reflexivo em contextos que não correspondem ao galego (**mórrome!*), confusão entre os pronomes átonos *te/che*, uso da perífrase do castelhano *ir + a + infinitivo*, constituem os erros mais comuns no tocante à morfologia galega na língua dos mais novos.

Podemos acrescentar também a esta série o retrocesso e perda do infinitivo conjugado e do futuro do subjuntivo que simplesmente não existem no castelhano. Há quem justifique este retrocesso no uso destas formas como uma evolução natural da língua, mas se realmente o fosse, nunca seria perceptível entre a geração de pais e a de filhos, pois entendo que essas evoluções naturais necessitam de mais tempo, além de não serem tão facilmente identificáveis nem conviverem em tão curto espaço de tempo.

De outro lado, temos os galego-falantes maternos com boa fonética que não podem fugir das inúmeras ocorrências de deturpação da nossa língua neste plano. Assim podemos ouvir moços e moças galegos com uma fonética em bom estado cometer erros de morfologia, só explicáveis pela pressão do castelhano em todos os meios e que os leva a assumir inconsciente e progressivamente traços da sua morfologia.

No **plano sintático**, a colocação dos pronomes átonos é o traço que mais chama a atenção como exemplo de deturpação do galego por pressão do castelhano. Pronomes átonos encabeçando frase (**me poño a camisa nova?*) são usados, sobretudo, por castelhano-falantes habituais usando o galego e por indivíduos regaleguizados. Tal aspecto, contudo, não atinge falantes monolíngues galegos maternos. Tal ocorrência serve

como exemplo para podemos observar claramente este fenômeno numa cidade como Santiago de Compostela que aglutina jovens galegos de toda condição oriundos de todas as partes da Galícia, castelhana-falantes muitos tendo que usar a língua galega nos contextos que esta cidade, a mais galeguizada, exige.

Outra interferência mais geral, que afeta a galego-falantes e a não galego-falantes habituais, é a colocação do pronome átono em contextos em que são possíveis diferentes soluções, seguindo a que coincide com o castelhano e desprezando as mais tradicionais do galego. Por exemplo, em casos de perífrases verbais, esses falantes estão deixando de usar formas como *teño que che dar* ou *téñoche que dar* por *teño que dar* que, sendo galega, coincide sintaticamente com a do castelhano *tengo que darte*.

Ocorre o mesmo quando o infinitivo se relaciona com o verbo principal por meio de uma conjunção: *tes que facelo* – em castelhano, *tienes que hacerlo* – é cada vez mais usado que formas mais tradicionais como *telo que facer* ou *tes que o facer*. Assim, também acontece na colocação do pronome átono em outros contextos. A tendência clara entre os mais novos é a de colocar o pronome átono do jeito que se coloca no castelhano, caindo em desuso as formas divergentes e mais tradicionais da língua galega.

No **plano léxico** aparecem situações também muito curiosas fruto da anormal situação em que se encontra a língua galega. Por um lado, temos galego-falantes nativos que mantêm mais ou menos castelhanismos lexicais, mas com uma tendência à depuração ainda graças ao estudo formal do galego na escola ou à influência dos meios de comunicação.

Por outro lado, temos castelhano-falantes habituais ou falantes regaleguizados incorretamente que tentam depurar ao máximo o seu léxico (possivelmente conscientes das carências de sua competência linguística) com os termos mais comuns, mais singulares, mais empobrecidos. Ou seja, falam a sua língua deixando de usar outros termos galegos, coincidentes com o castelhano, porém corretos, por desconhecimento da língua em que tentam se expressar. O pior disto é que na sua

inconsciência linguística, esses usuários creem falar galego, levando-os, então, a não tentarem melhorar a qualidade da sua língua.

O léxico é o componente da língua que mais sofreu a interferência do castelhano e com maior antecedência. É o único traço em que se manifestam deficiências e diferenças no nível das três gerações (avós, pais e filhos). Entretanto, é o nível mais recuperável da nossa língua. O estudo do galego na escola contribuiu, dentre outras coisas, com uma ajuda muito importante no intuito de resgatar parte do nosso acervo lexical. De todo jeito, penso que não é a parte mais interessante e definidora a se recuperar, pois parte do nosso vocabulário, sobretudo o moderno, já é coincidente, por natural evolução ou pela introdução via empréstimo (desnecessários, na maioria das vezes), com o do castelhano. O galego não pode ser uma tradução do castelhano palavra por palavra, porque se trata de uma língua diferenciada desde o começo da sua existência, tanto no seu léxico como nos outros planos analisados. Fonética, morfologia e sintaxe caracterizam genuinamente a nossa língua e, infelizmente, são os mais difíceis de recuperar, são os que supõem um grau de esforço mais importante por parte do falante no momento de tentar salvar o idioma. Além disso, para nossa tristeza, nem sempre existe o interesse necessário a tal tarefa.

O caminho percorrido nestas últimas décadas leva-nos a pensar que a tendência será a da fusão entre as duas línguas em todos os aspectos ou, quando menos, a de que o galego se converta em uma tradução palavra por palavra do castelhano. Daí o meu atrevimento em sugerir que alguém imponha algum limite no que diz respeito à consideração do que é galego e do que já não o é.

Resumindo tudo o que foi dito anteriormente, podemos afirmar que temos entre a população mais nova:

- Um grupo de castelhano-falantes habituais que, mantendo um bom conhecimento passivo da língua, tem cada vez mais dificuldades para se expressar ou o faz em um galego deficiente. Hoje, esse grupo já é maioria, e o crescimento do mesmo assume uma progressão rápida e

contínua, pois os meios pelos quais se está castelhanizando, atualmente, a nossa sociedade, gozam de mais efetividade que antigamente. Tal fenômeno já atinge a maioria de falantes se analisarmos a faixa de idade mais interessante, 16-25 anos. Já o era em 1992, quando foi feita a pesquisa do *Mapa Sociolinguístico* e essa tendência desfavorável ao galego continuou. À medida que decrescemos na faixa etária dos grupos entrevistados, o fenômeno confirma-se nos estudos feitos em 2003 e publicados recentemente. Esse percentual tão elevado de castelhano-falantes (supera claramente os 50%, somando-se “castelhano” e “mais castelhano”) nascidos nos anos 1970 e 1980 sofreu na carne um dos problemas mais sérios que pode ter uma língua, a ruptura inter-geracional na passagem da mesma de pais para filhos. Pais educados em galego vão educar seus filhos nas décadas seguintes em castelhano. Estes jovens são vítimas do desprezo linguístico a que foram submetidos os seus progenitores nas décadas anteriores, o que gerou neles um auto-ódio por sua língua materna. De posse desses dados e aplicando-os à nossa situação, parece que não se tem prestado suficiente atenção ao fenômeno nem levado-se em consideração a sua real importância. Eu considero a ruptura inter-geracional como uma ferida certa que deve ser curada antes que seja demasiado tarde. De todo jeito, depois de consultar diferentes professoras do ensino primário, principalmente, parece que este processo tem sofrido uma certa desaceleração nos últimos anos devido à crescente valorização positiva do galego dentro da nossa sociedade, assim como graças às campanhas governamentais em favor do galego e à criação de uma rádio e de uma televisão com conteúdos em galego. No entanto, isto não tem freado a queda contínua de falantes monolíngües.

- Um grupo de galego-falantes que conservam com maior ou menor pureza a língua que aprenderam de seus pais, enriquecendo-a e depurando-a com novos termos aprendidos durante a sua escolarização ou através dos meios de comunicação. São minoria e nem todos são um perfeito padrão lingüístico a seguir, pois eles, ainda que com menor força, também sofrem inconscientemente a interferência do castelhano.

- Há um grupo de galego-falantes regaleguizados que se comunica numa língua mais ou menos correta, dependendo da condição de que provenham. Por um lado, há jovens que foram educados pelos pais em galego, que viveram sempre num ambiente familiar próximo do galego, mas que numa idade normalmente compreendida entre o pré-escolar e os primeiros anos da educação primária, foram se castelhanizando progressiva e inconscientemente, acabando por abandonar a língua materna até nos ambientes mais familiares. Estes são indivíduos que, superada a adolescência e todos os preconceitos linguísticos da puberdade, voltaram para o galego e o fizeram com uma boa base. Neste processo de regaleguização, ao tomar consciência da questão, o indivíduo tenta ser o mais fiel à língua de seus pais, mas também tenta depurá-la graças aos meios tradicionais com que conta e àqueles mais modernos a que os seus progenitores não tiveram acesso. Este tipo de regaleguização tem muita importância na recuperação da língua, da sua qualidade e de seus falantes. Esse deverá ser um ponto vital a se introduzir nas campanhas pela normalização da língua.

Por outro lado, existem indivíduos regaleguizados acidentalmente algumas vezes ou por autêntica conscientização idiomática em outras, que nunca viveram num ambiente galego-falante e que têm muitas dificuldades para melhorar sua língua. Não estou considerando o grupo de bilíngues formado por jovens que se educaram na democracia, que não adquiriram preconceitos na escola, mas que convivem com os primeiros na sociedade e na própria família. Por ser um grupo novo, em termos gerais, pouco numeroso, e por não poder ser definido nem delimitado com facilidade, não disponho de dados estatísticos mais completos para apresentar e discutir nesse artigo.

Monolinguismo atual versus bilinguismo futuro

A Galícia conta com uma população envelhecida e um crescimento vegetativo negativo. Esta população adulta é a que suporta as estatís-

ticas atuais de mais de 80% de galego-falantes habituais, mas também esconde uma triste realidade. Em trinta ou quarenta anos, quando estes monolíngues em galego desaparecerem, o mais provável é que essa porcentagem tão elevada de galego-falantes se reduza a menos da metade.

Não considero que na Galícia ocorra uma situação geral de bilinguismo e sim penso que, majoritariamente, ocorre lá uma diglossia em favor do castelhano, na maioria dos casos, e em favor do galego em outros. Essa diglossia deveria se transformar em bilinguismo no momento em que, na nossa sociedade, deixem de existir preconceitos para com a língua galega, situação que a cada dia se torna mais comum nos grupos populacionais mais novos. Teoricamente, nos últimos anos, criaram-se as bases para um futuro bilinguismo na Galícia. Ou seja, existem pessoas mais jovens com formação e sem preconceitos que podem usar uma língua ou outra, dependendo da língua que for empregada pelo interlocutor, isto é, quem começar a conversa marcará a língua a ser usada. Neste momento em que tal fenômeno ainda é muito recente, acho difícil que tal processo chegue a se concretizar com indivíduos cem por cento bilíngues, que usem ou possam usar indistintamente um ou outro idioma em todas as situações cotidianas (trabalho, relações afetivas etc.). Penso que a condição bilíngue, se existe, ainda é minoritária. Acho que entre os mais novos há principalmente monolíngues em castelhano e monolíngues em galego, entendendo que o monolingüismo é uma situação que tende a desaparecer e um setor, em maior ou menor medida, diglótico, dependendo, principalmente, da idade e posição social do falante.

Acho que o caminho a seguir não é o de proclamar um “bilinguismo harmônico” como situação atual e desejável para a nossa comunidade porque simplesmente isso nunca existiu, nem existe. Em que comunidade linguística e em que época duas línguas conviverão em perfeita harmonia sem que uma delas seja considerada superior à outra, numa situação em que as duas sejam usadas indistintamente sem haver com isso nenhuma conotação de superioridade ou inferioridade? A situação do galego é complexa, mas não é nova nem única.

E o que seria bilinguismo harmônico? Observar impassíveis como “harmonicamente” a nossa língua perde falantes a cada dia que passa e vai desaparecendo sem fazer barulho, enquanto ocultamos a encruzilhada, na qual a língua galega se encontra e enquanto isso nos vangloriamos da nossa situação – nunca melhor, isso é verdade – cultural?

No tocante à situação cultural que atravessamos, basta dizer que até poucas décadas missas ainda eram celebradas em latim... Espero que isto sirva como reflexão porque, como galego e como professor de galego, não quero que este morra nem quero ensinar a língua da minha terra, na minha terra, como língua morta ou como se fosse uma língua estrangeira, tal e como parece que já acontece em algumas das nossas cidades.

Não podemos esquecer que ainda que exista rádio, televisão e imprensa em galego, as suas cotas gerais de audiência e leitura respectivamente são insignificantes em comparação aos mesmos meios produzidos em castelhano. Devemos entender também que a Rádio Galega conta entre seus “clientes” mais assíduos e fiéis pessoas de mais idade, não conseguindo, infelizmente, atrair a preferência dos mais jovens. No tocante à televisão, não podemos negar a importância e o êxito que tiveram alguns programas infantis entre as crianças galegas neste últimos anos. Agora, só cabe esperar e ver os frutos de tudo isto.

Levando em consideração as coordenadas culturais, sociais e políticas em que se move o galego e os seus falantes na atualidade, é muito possível que nos próximos anos a língua aumente ainda mais a sua valoração social, que se multipliquem as publicações, que se sigam aumentando os seus usos, rituais e cultos. Mas o que também parece claro é que o galego vai seguir sofrendo uma perda significativa de falantes e da própria qualidade linguística dos mesmos, à medida que as gerações mais velhas sigam desaparecendo e esta juventude castelhanizada (a maioria) e os seus filhos ocupem a pirâmide demográfica.

Com tal propósito, analisemos, então, devagar, a estatística da “língua habitual por segmentos de idade” que aparece no *Mapa Socio-linguístico*, e veremos claramente qual é a tendência.

	SÓ CASTELHANO E MAIS CASTELHANO	SÓ GALEGO E MAIS GALEGO
Mais de 65 anos	15,3%	84,7%
De 41 a 65 anos	22,7%	77,1%
De 26 a 40 anos	37,7%	62,4%
De 16 a 25 anos	53,4%	46,5%

Em relação a este dado, o trabalho *A Sociedade Galega e o Idioma*, publicado em 2005, traz pesquisas feitas em 2003, e faz questão de deixar claro a tendência a perderem-se falantes de galego enquanto diminui a idade dos entrevistados e a uma perda de falantes em geral. Afirmam os pesquisadores nesse estudo: “os resultados indicam, de imediato, uma diminuição geral no uso do galego, apesar de o galego seguir sendo a língua mais utilizada na Galícia”.

Mais clara ainda fica a situação quando o estudo se refere aos entrevistados com idades compreendidas entre 16 e 25 anos ao afirmar que “podemos dizer que estamos diante de uma novidade: uma geração de galegos para os quais o castelhano é língua majoritária”. Algo que já estava claramente apontado dez anos antes e que se descobre aqui como algo novo.

Perspectivas para um futuro próximo

O futuro do galego assenta-se, principalmente, sobre uma mocidade que terá que suportar cada vez mais problemas para manter a sua língua numa sociedade que se castelaniza dia a dia, numa Galícia onde os usos rituais do galego certamente superarão o uso real da língua por parte dos falantes.

Será difícil manter o galego frente a situações em que governos autônomos, sucessivamente, não se preocupam pelo cumprimento das

leis que dizem respeito ao uso da língua em determinados marcos e apenas proclamam a boa saúde para o galego e um bom e necessário bilinguismo harmônico. Será difícil mudar o panorama diante de um Estado que não entende a diversidade cultural e linguística de uma Espanha plurinacional, e que vive imerso num mundo capitalista e globalizador movido pelo pragmatismo e pela utilidade, onde as línguas, que servem primordialmente para comunicar, sempre acompanhadas de valores afetivos e culturais, serão escolhidas e usadas a partir de uma submissão a esses parâmetros. As línguas minoritárias, as línguas sem Estado, penso, serão pouco a pouco assimiladas pelas línguas com Estado. Este parece o caminho mais lógico. E esse é o risco imposto ao galego.

O caso do galego é análogo ao de outras línguas minorizadas, que em maior ou menor medida, estão sofrendo estes mesmos problemas na Europa e no resto do mundo. Tal processo, na atualidade, afeta não só a uma língua num espaço pré-determinado, mas todas aquelas que estão em semelhantes circunstâncias (gozam de um reconhecimento oficial, são estudadas na escola, vivem um bom momento cultural e estão perdendo os seus falantes). Nos dias de hoje, infelizmente, processos como este demandam muito menos tempo para se completar, uma vez que as armas e os meios são outros e muito mais poderosos.

Podemos chamar isto de processo natural de desaparecimento das línguas porque podemos entender o progresso como algo natural que repercute negativamente nestas línguas já que não estão mais ilhadas e já não são mais impermeáveis ao que possa acontecer ao seu redor. Contra estes fatores não se pode lutar, não há volta atrás e isso complica mais ainda a situação.

As minhas perspectivas para a nossa língua galega não são nada boas se a análise que fiz anteriormente, ainda que muito pessoal, não estiver de todo errada. Entendo que se a situação não mudar, o galego se “latinizará” nos seus usos rituais cultos e na sua literatura. À medida que

for perdendo falantes e seguir se deturpando até chegar a uma fusão em favor do castelhano, o galego poderá ter decretada a sua morte, ou seja, extinguir-se um idioma milionário como o nosso galego.

Finalizando, parece-me ser este um processo inevitável e irreversível, ainda que alongável no tempo, caso façamos um trabalho sério e consciente que preste atenção à sociedade, às suas carências e às suas necessidades linguísticas, que continue o labor que se está fazendo hoje, que embora sendo bom, não é suficiente. Acho que seria muito positivo conscientizar a população sobre momento tão importante e crucial que está experimentando o nosso idioma. Poderíamos aproveitar as tão boas estatísticas de valoração do galego, tentando fazer ver a realidade que como comunidade linguística diferenciada estamos sofrendo.

Em vez de proclamarmos aos quatro ventos a saúde do galego ou a convivência harmônica entre as duas línguas, o bom momento cultural (que, na realidade existe) nos lembra que devemos ser mais realistas e que devemos conscientizar toda a sociedade sobre a perda crescente de falantes do galego e da progressiva castelhanização entre o setor mais jovem da nossa população. Não esqueçamos que temos o dever de trabalhar seriamente para salvaguardar e transmitir o nosso idioma às gerações futuras, de tentar melhorar a qualidade linguística individual, e que a nossa língua vem sofrendo uma ruptura intergeracional, o que para muitas outras línguas significou o começo do seu fim. Em definitivo, temos que estar conscientes da encruzilhada em que o galego se encontra e depois fazer dele o que queiramos, todos nós, os galegos.

Nota

¹ Essas aldeias são cada vez mais deixadas de lado e o são menos do que as cidades – a exceção de Santiago, cidade mais galeguizada – onde a população nessas idades está quase totalmente castelhanizada.

Referências

DIRECCIÓN XERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA. Galego, lingua propia de Galicia. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1998.

MONTEAGUDO, H. Historia social de lingua galega. Vigo: Galáxia, 1999.

_____. et al. (Ed.). A sociedade galega e o Idioma: a evolución socio-lingüística de Galicia. Santiago de Compostela: Sección de Lingua do Consello da Cultura Galega, 2005.

REAL ACADEMIA GALEGA (Ed.). Actitudes lingüísticas en Galicia. A Coruña: Real Academia Galega, 1996.

_____. Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia. A Coruña: Xunta de Galicia 1994.

_____. Usos lingüísticos em Galicia. A Coruña: Real Academia Galega, 1995.

Sobre os Autores

América Lúcia Silva Cesar

Doutora em Linguística Aplicada pelo IEL/Unicamp. Professora Adjunto I - Departamento de Letras Vernáculas UFBA. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (CEAO/UFBA).

americacesar@terra.com.br

Ana Antônia de Assis-Peterson

Mestre em Letras (Inglês e respectiva Literatura) pela UFSC e doutora em *Educational Linguistics* pela *University of Pennsylvania*, EUA. É professora do Departamento de Letras e do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da UFMT. Interessa-se por questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira em escolas públicas e formação de professores. Sua pesquisa mais recente é sobre o uso de estrangeirismos no cenário urbano brasileiro e a visão do homem comum.

anaassis@terra.com.br

Cynthia M. Ducar

Professora de Sociolinguística Hispânica em *Bowling Green University*, em Bowling Green, Ohio, EUA. É especialista em ensino de espanhol como língua ancestral, no estudo de atitudes frente ao espanhol nos Estados Unidos e ao tratamento de dialetos bilíngües nos livros didáticos para falantes nativos.

cmducar@bgnet.bgsu.edu

Décio Torres Cruz

Doutor em Literatura Comparada pela *State University of New York* em Buffalo, EUA e mestre em Teoria da Literatura, especialista em tradução

e bacharel em Letras, com concentração em Inglês e literaturas de língua inglesa, pela Universidade Federal da Bahia. É autor dos livros *Inglês para Turismo e Hotelaria*, *Inglês.com.textos para informática* (DISAL) e *O pop: literatura, mídia e outras artes*. Possui vários trabalhos publicados no Brasil e nos Estados Unidos, que incluem contos, crônicas e poemas, além de traduções, artigos e ensaios sobre áreas diversas como cinema, arte, teatro, literatura, linguística, tradução, estudos culturais e metodologia do ensino de língua inglesa. Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFBA. Ensina ainda na UNEB e na Faculdade Ruy Barbosa.
deciotc@ufba.br

Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Mestre em Estudos Linguísticos pela UFBA e doutora em Linguística Teórica, Filologia Portuguesa e Alemão como LE pela *Ludwig Maximilian-Universität München* (RFA). É professora do Instituto de Letras onde atua no Departamento de Letras Germânicas (DLG), no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística e no Núcleo de Extensão do DLG (NELG). É pesquisadora na área de transculturalidade, linguagem e educação, além de participar de projetos de brasilianística vinculados à Casa do Brasil – Centro de Língua, Arte e Cultura, onde é diretora. Coorganizadora do livro *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*.

dscheyerl@hotmail.com

Enilde Faulstich

Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Fez pós-doutorado na *Université Laval*, Québec, Canadá, na área de Terminologia e Políticas Linguísticas. É professora de graduação e de pós-graduação do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Instituto de Letras, UnB. Foi professora associada do

Département de Linguistique, da Université Laval, Québec; foi professora convidada da Université de Nice-Sophie Antipolis, França; ministrou cursos na Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona, na Universidad de Málaga e na Universidad de Salamanca, no projeto Aleterm, patrocinado pela AECI-Espanha. É coordenadora do Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos – Centro Lexterm – da UnB. Desenvolve pesquisas na área de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia para o ensino do português como primeira e segunda língua, inclusive na formação lingüística de surdos. Estuda o papel político e linguístico do Português na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).
enilde@unb.br

Kanavillil Rajagopalan (conhecido entre amigos como ‘Rajan’)

Mestre em Literatura Inglesa e mestre em Lingüística pela Universidade de Delhi, Índia. Diplomado em Linguística Aplicada pela Universidade de Edimburgo, Escócia. Doutor em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês pela PUC-SP e Pós-Doutor em Filosofia pela Universidade da Califórnia, Berkeley. É pesquisador 1A do CNPQ. Tem realizado suas pesquisas nas áreas de Linguística Crítica, Ensino de Inglês, Pragmática, Tradução e Pós-Estruturalismo.

rajan@iel.unicamp.br

klrajagopalan@yahoo.com.br

Kátia Maria Santos Mota

Mestre em Linguística pela UFBA e doutora em Estudos Luso-Brasileiros pela Brown University, E.U.A. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, na UNEB; é professora aposentada da Faculdade de Educação da UFBA. Faz pesquisa na área de pluralidade cultural, linguagem e educação, além de participar de projetos de extensão na formação de educadores.

motakatia@hotmail.com

Laura Álvarez López

Doutora em Linguística Portuguesa pela Universidade de Estocolmo, Suécia com estágio pós-doutorado no IEL, UNICAMP. Atualmente é professora e pesquisadora do Departamento de Espanhol, Português e Estudos Latinoamericanos da Universidade de Estocolmo, Suécia.

laura@isp.su.se

Marcia Paraquett

Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói-RJ. Doutora em Literaturas Hispânicas pela Universidade Estadual de São Paulo (USP). Professora de língua espanhola, com pesquisa na área de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Estrangeira, tendo artigos publicados no Brasil e no exterior.

mparaquett@uol.com.br

Marcos Aparício Francisco

Formado em Filologia Galega pela Universidade de Santiago de Compostela em 1998 e em Filologia Românica em 1999 pela mesma Universidade. Professor de língua galega para grupos de adultos desde 1998-2001 nos programas que a Conselheria de Educação da Galícia promove anualmente. Professor Leitor na UFBA desde 2001 onde ministra aulas de língua, literatura e cultura galegas.

carellopequeno@yahoo.es

Maria Inês Pagliarini Cox

Mestre em Linguística pela UFSC e doutora em Educação pela UNICAMP. É professora do mestrado em Estudos de Linguagem na UFMT. Dedicar-se ao estudo das fricções linguísticas na sociedade brasileira contemporânea e suas implicações no ensino-aprendizagem de língua materna.

lcox@terra.com.br

Maria Lina Menezes Maltez Garrido

Mestre em Educação, licenciada em Letras Vernáculas com Inglês, co-autora do livro didático *Inglês Instrumental: Leitura e compreensão de textos*; professora do Depto. de Letras e Artes da Universidade Estadual da Bahia, onde atua como professora de Língua Inglesa no Curso de Letras e de Inglês Instrumental nas demais áreas, e nos cursos de extensão específicos para a formação de leitores em inglês; professora aposentada da UFBA, tendo atuado na UCSAL e UNIFACS temporariamente. Realizou cursos de Linguística Geral em Madrid, de Inglês como Língua Estrangeira nos EUA e na Inglaterra, além de ter participado de curso voltado especificamente para a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, Universidade de Lancaster, Inglaterra.

mlgarrido@uefs.br

Robert Henry Moser

Mestre em Inglês como Segunda Língua e doutor em Estudos Luso-Brasileiros pela *Brown University*, EUA. É professor assistente de Literatura Luso-Brasileira na Universidade da Georgia. Faz pesquisa nas áreas de imigração, literatura imigratória (no Brasil e nos EUA), literatura luso-africana, Machado de Assis, e, mais especificamente, sobre a figura da morte e dos mortos na literatura brasileira.

rmoser@uga.edu

Sávio Siqueira

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, professor do Programa de Graduação e Pós-graduação em Letras e Língua Inglesa da Universidade Salvador (UNIFACS). Coordenador pedagógico e professor de inglês da Associação Cultural Brasil Estados Unidos (ACBEU), Salvador. Graduado em Letras e Mestre em Administração pela UFBA. Possui interesse especial em tópicos como aquisição de segunda língua e LE, o avanço do inglês como língua internacional, imperialismo lingüístico,

língua, cultura e identidade, pedagogia crítica e tecnologia aplicada ao ensino de línguas.

savio@acbeubahia.org.br

Terezinha de Jesus Machado Maher

Atua como docente e pesquisadora no Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Mestre em Linguística Aplicada e doutora em Linguística, a Profa. Dra. Terezinha Maher desenvolve e orienta pesquisas sobre a formação de professores em contextos escolares multilíngues e multiculturais. Atua, desde 1992, como consultora do MEC para assuntos ligados ao ensino e aprendizagem de línguas nas escolas indígenas do país.

tmaher@unicamp.br

Vera Lúcia Brito dos Santos

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Bahia(UFBA). É professora de Língua Portuguesa no Projeto Rede UNEB 2000 - Formação de Professores e leciona também no Curso de Formação de Oficiais PM- Academia de Polícia Militar da Bahia.

velubrito@yahoo.com.br

Colofão

Formato		18 x 25 cm
Papel		Offset 75 g
Impressão		Setor Reprográfico da EDUFBA
Capa e Acabamento		Cartograf
Tiragem		300 exemplares



diver si dade

inter

diver si dade



diver si dade

resistências



inter

uni

verso

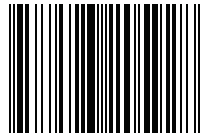
O livro possibilita que professores e pesquisadores de línguas específicas se afastem das lentes unidimensionais de seus mundos lingüísticos e passem a vê-los com o olhar do outro: uma questão vital nas sociedades de tantos atravessamentos lingüísticos e, ao mesmo tempo, de defesa de territórios lingüísticos em que nos localizamos.

Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes
Professor Titular - Programa Interdisciplinar de
Lingüística Aplicada - UFRJ
Pesquisador do CNPq



espaços

ISBN 852320592-8



9 788523 205928