Actas

VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas

Córdoba, 14 a 16 de Setiembre de 2015

Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)
Núcleo Educación para la Integración (NEPI)
Programa de Políticas Lingüísticas (PPL)

Alejandra Reguera
(compiladora)

Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO

UNC Universidad Nacional de Córdoba

VII ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)

Núcleo Educación para la Integración (NEPI)

Programa de Políticas Lingüísticas (PPL)

Actas del

VII Encuentro Internacional

de Investigadores en Políticas Lingüísticas

Alejandra Reguera

(compiladora)

Córdoba, 14 a 16 de Setiembre de 2015

Publicación Arbitrada por la Comisión Científica del *VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*.

Copyright: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Secretaría de Ciencia y Tecnología (UNC) y Núcleo Educación para la Integración (NEPI)
Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)

Esta publicación fue posible gracias al apoyo de la Facultad de Lenguas y de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba

Datos bibliográficos

Reguera, A. (comp.) (2015). *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba: Facultad de Lenguas y Secyt, Universidad Nacional de Córdoba, Asociación de Universidades Grupo Montevideo- Núcleo Educación para la Integración.

ISBN: 978-987-1976-41-6

Comisión revisora de la edición:

Alejandro Ballesteros, Andrea Gambini, Darío Delicia, Paula García Ficarra, Martín Tapia Kwiecien, Susana Caribaux

Diseño de tapa: Sofía Bianco, Área Comunicación Institucional de la Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba

VII ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS (VIIEIIPL)

Comité Organizador Internacional

Nalú Farenzena (UFRGS, Coordinadora, NEPI/AUGM).
Luis E. Behares (UdelaR, Coordinador del Programa Integración de Posgrado, NEPI-AUGM).
Dóris Pires Vargas Bolzan (UFSM, Coordinadora del Programa de Políticas Educativas, NEPI/AUGM).
Alejandra Reguera (UNC, Coordinadora del Programa de Políticas Lingüísticas, NEPI/AUGM, Coordinadora General del VII EIIPL).

Comisión Científica

Nélida Barbach (UNL)
Luis E. Behares (UdelaR)
Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)
Nalú Farenzena (UFRGS)
Gerardo Kahan (UNR)
Alejandra Reguera (UNC)
Ronice Müller de Quadros (UFSC)
Regina Maria de Souza (UNICAMP)

Comité académico local

Silvana Marchiaro
Ana María Carullo
Alejandro Ballesteros
Andrea Gambini
Nelly Barrionuevo Colombres
Susana Prolo
Darío Delicia
Paula García Ficarra
Martín Tapia Kwiecien
Florencia Jiménez
Susana Caribaux
Luis Romano
Carolina Massimino
Sofía Bianco

Secretaría

Gabriel Grillo
Luisa Fernández
Santiago Chamorro

Universidades Miembros y Representantes

UBA
Alicia W. de Camilloni

UNC
Alejandra Reguera. Nelly Barrionuevo Colombres

UNCuyo
Laura Lucía Cánovas. Mariana Castiglia

UNER
María Cristina Rossi

UNL
Nélida Barbach. Daniela Fumis

UNNE
María Teresa Alcalá. Patricia Núñez

UNR
Gerardo Kahan. Enrique Barés

UNS
Diego Poggiese. Gabriela Pesce

UFPR
Tania Stoltz. Ettiene Cordeiro Guerios

UFRGS
Nalú Farenzena

UFSC
Alexandre Fernandez Vaz. Ronice Müller de Quadros

UFSCar
María W. de Oliveira

UFSM
Doris Pires Vargas Bolzan

UNICAMP
Regina M. Souza

UPLA
Francis Flores Castillo. Silvia Sarzoza Herrera

UNA
José Manuel Silvero Arevalos. Alba Fernández de Sanabria

UNE
Stella Mary Morinigo Abbate

UdelaR
Luis E. Behares

Presentación

El **VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas** (VIIEIIPL) es una realización del Programa de Políticas Lingüísticas (PPL), perteneciente al NÚCLEO DISCIPLINARIO EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN (NEPI) de la ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO (AUGM) y se realiza en Córdoba, Argentina, el 14, 15 y 16 de octubre de 2015. Es el séptimo de estos eventos seriados cuyo cometido es afianzar los lazos de investigación en la temática específica entre las Universidades Miembros de AUGM. Los eventos anteriores han permitido una continuidad de esfuerzos académicos, cuyos resultados han sido compilados en volúmenes anteriores de esta colección, disponibles en la *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (Open Journal System)*. Este Encuentro en Córdoba reúne a investigadores de las siguientes universidades: Universidad de la República (UdelaR), Universidad Federal Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidad Federal de Santa María (UFSM), Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional del Litoral (UNL) y Universidad Nacional de Rosario (UNR). Participan, invitados por la Universidad Nacional de Córdoba, investigadores de la Universidad Nacional de Misiones (UNM) y de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE).

Se presentan aquí los 46 trabajos aceptados por la Comisión Científica, los cuales fueron seleccionados previamente por las universidades participantes de acuerdo con procedimientos propios, bajo la supervisión de los Representantes de esas universidades comprendidas en el NEPI. Han sido respetadas las características formales que cada investigador imprimió en su ponencia, haciendo algunos ajustes de homologación en la edición del conjunto de trabajos. Las investigaciones están encuadradas dentro de los ejes temáticos que el *Programa de Políticas Lingüísticas* ha establecido desde el 2010: a) Aspectos teóricos de la investigación en Políticas Lingüísticas, en relación a la interdisciplinariedad del campo y a las tradiciones teóricas propias de las disciplinas que lo componen. b) Políticas Lingüísticas en relación a las lenguas y variedades lingüísticas minoritarias en la región: lenguas indígenas, lenguas de señas, lenguas de inmigración, variedades vernáculas y variedades regionales. c) Procesos sociolingüísticos y político-lingüísticos fronterizos, de contacto y conflicto de lenguas y de integración lingüística regional. d) Procesos de estandarización lingüística. e) Legislación y perspectivas supraestatales, nacionales y regionales, en relación a sus antecedentes y sus efectos en la sociedad. f) Las relaciones entre el impulso neocolonial, el mercado cultural y las políticas lingüísticas en la región. g) La dimensión ideológica, representacional y discursiva de las políticas lingüísticas. h) Derechos lingüísticos, prejuicios y discriminación. i) Políticas referentes al lenguaje y a las lenguas en los ámbitos educativos. j) Políticas Lingüísticas referentes a la educación: oferta curricular de lenguas, cuestiones de normas lingüísticas y registros de enseñanza, formación docente, etc. k) Educación Bilingüe en situaciones de bilingüismo societario y en contexto de comunidades culturales minoritarias. l) Políticas Lingüísticas en la educación superior en los países de la región.

El Encuentro ha sido declarado de Interés Institucional por el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Lenguas (UNC), por Resolución nº 186 del 1°/4/2015. Finalmente, queremos agradecer a las Universidades participantes por el esfuerzo realizado al enviar a sus investigadores a este encuentro internacional, y muy especialmente a la Universidad Nacional de Córdoba que ofreció sus sedes, en particular la Facultad de Lenguas, lugar natural para las temáticas que serán tratadas; a su vez, queremos agradecer a la facultad mencionada, a Secyt (FL) y Secyt, Universidad Nacional de Córdoba por el apoyo brindado para la concreción del evento. Los Representantes de las Universidades participantes (integrantes de la Comisión Científica) merecen nuestra gratitud por su amplia colaboración y compromiso con la lectura de los trabajos y su contribución en la organización del encuentro. Una especial mención debe hacerse para la Decana de la Facultad de Lenguas, Dra. Elena Del Carmen Pérez, así como para el Comité Organizador Local por la revisión de los trabajos y la colaboración brindada generosamente para la consecución de los objetivos planteados.

Alejandra Reguera
Coordinadora del Programa de Políticas Lingüísticas del NEPI-AUGM
Coordinadora General del VII EIIPL

Índice

Alfabetización inicial en semiosis de fronteras. Raquel Alarcón (UNM)..... 9

Entrelazando culturas: proyecto de intercambio estudiantil CAP UFRGS – CNM UNC. María José Alcázar, Alejandra Aracena y Verónica León (UFRGS) 17

Apontamos sobre a educação escolar indígena intercultural bilíngue (EEIIB) entre os parkatêjê, kyikatêjê, akrãtikatêjê e aikewára no estado do Pará. Maria Cristina Macedo Alencar (UFSC)..... 24

El portugués brasileño en Argentina: su investigación y su lugar en la Universidad. Alejandro Ballesteros (UNC)..... 33

Identidad lingüística y representaciones de la quichua en los hablantes de Salavina– Santiago del Estero. Alberto Fabián Barrera y Gabriela Amarilla (UNSE)..... 42

Políticas lingüísticas: la escuela y la nacionalización del inmigrante. Luisina Barrios y Griselda Robertazzo (UNR)..... 51

Políticas lingüísticas, derechos lingüísticos y políticas de inclusión social. Análisis de sus interacciones y de sus especificidades. Luis E. Behares (Udelar)..... 59

Lectura y escritura como prácticas sociales interconectadas: Un medio para la integración. Florencia Bima y Andrea Fabiana Gambini (UNC)..... 80

Metáfora y discriminación: el caso de los insultos en italiano. Mariela Andrea Bortolon (UNC)..... 89

Linguística colonial e ensurdecimento: Questões de oralidade e vocalidade. Nathalia Müller Camozzato (UFSC) 99

Políticas lingüísticas profundas y políticas lingüísticas superficiales en PLE. Susana María del Carmen Caribaux (UNC)..... 107

Línguas indígenas: patrimônio nacional? Um ato de colonialismo. W. D´angelis (UNICAMP).....115

Democratização do acesso à justiça e novos arranjos de participação política: as diferentes estratégias de reivindicação dos direitos linguísticos no Brasil. Julia Izabelle Da Silva (UFSC)..... 122

Políticas de identidade para Timor-Leste versus identidade timorense em política: uma questão também linguística. Alexandre Cohn Da Silveira (UFSC)..... 133

Relaciones glotopolíticas y discursos sociales. Liliana Daviña, Alejandro Di Iorio, Marcela Wintoniuk, Rocío Fernández Brizuela y Yanina Franco Quiroga (UNM)..... 144

De línguas estrangeiras a línguas brasileiras: As estratégias e as complexidades de uma ´nacionalização linguística` às avessas. Gilvan Müller de Oliveira (UFSC)..... 155

Glossário em libras. Janine Soares De Oliveira (UFSC),Marianne Rossistumpf (UFSC), Francielle Cantarelli Martins (FURG) y Ramon Dutra Miranda (UFSC)..... 166

Documentação da língua brasileira de sinais. Ronice Müller De Quadros, Deonsísio Schmitt, Juliana Tasca Lohn, Tarcísio de Arantesleite, Roberto Dutra Vargas, Carolina Ferreira Pêgo y Miriam Royer

(UFSC)..... 173

La lengua italiana en las escuelas públicas cordobesas entre 2010 y 2014. Miguel Federico Fernández Astrada (UNC)..... 182

Estudio inicial de las variaciones sintácticas de la Lengua de Señas Uruguaya vinculadas con los procesos de estandarización. Alejandro Fojo, Anaclara González y Marcela Tancredi (Udelar)..... 191

Metáforas que pasaron a la clandestinidad. P. García Ficarra y Elena del Carmen Pérez (UNC).... 203

Disciplina de libras nos cursos de pedagogia: Qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno? Liliane Ferrari Giordani (UFRGS)..... 211

Saberes necessários a prática docente do professor surdo. Giovana Fracari Hautrive y Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM). 223

Educação de surdos no Brasil: Pesquisas sobre aspectos culturais e educacionais. Lodenir Becker Karnopp (UFRGS), Madalena Klein (UFPel) y Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM)..... 234

Rumos da CPLP: Da dimensão ideológica linguística para econômica. Charlott Eloize Leviski (UFSC)..... 245

Corrección y competencia en el habla-en-interacción del aula contemporánea en Brasil. Marcela de Freitas Ribeiro Lopes (Unicentro) y Hugo Jesús Correa Retamar (UFRGS)..... 253

Lenguas, identidad y educación. Micaela Lorenzotti, Clara Formichelli y Cintia Carrió (UNL)..... 259

El perfil del emigrante italiano a principios del siglo xx a través de dos textos prescriptivos. María Eugenia Martí y Agustín Schiavón(UNR)..... 269

Políticas linguísticas e línguas indígenas no Brasil. Rosângela Morello (UFSC)..... 276

Secuencia textual, calidad discursiva y desempeño sintáctico em argumentaciones de estudiantes universitários. Cecilia Elena Muse, Alejandra Reguera y Darío Daniel Delicia (UNC)..... 285

Metáfora y deshumanización: la construcción discursiva de la mujer a partir de metáforas deshumanizantes. Gabriela Palacios (UNC)..... 296

Los contenidos implícitos en las metáforas: aportes a la comprensión lectora. Elena del Carmen Pérez y Nelly Rueda (UNC). 305

La planificación del plurilingüismo en la escuela secundaria orientada. Reflexiones en torno a la construcción de un proyecto lingüístico educativo. Ana Cecilia Pérez (UNC)..... 316

Una política del lenguaje para el Estado-Nación: italianos en Santa Fe, Argentina (1880-1930). Liliana Pérez y Patricia Rogieri (UNR)..... 327

La metáfora: EL poder de la palabra o la palabra del poder en los medios de comunicación y en la vida cotidiana. Elena Silvia Pérez Moreno (UNC)..... 336

O ensino do espanhol “entre-línguas” no Rio Grande do Sul: Língua obrigatória ou língua optativa? Ana Pederzolli Cavalheiro Recuero (UFSM)..... 346

Língua brasileira de sinais (LIBRAS): percepções e experiências em sala de aula no ensino superior. Emiliana Faria Rosa, Bianca Ribeiro Pontin, Carolina Comerlato Sperb (UFRGS e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS)..... 355

Enseñanza y valorización del español. Lucila Santomero, Luisina Piovano, Florencia Gietz, Valentina Jara, Cecilia Bonet y Cintia Carrió (UNC) 362

Instrumentos para o fazer político-linguístico: Levantamentos, observatórios, diagnósticos e inventários. Ana Paula Seiffert (UFSC)..... 372

El español y los hispanohablantes en los Estados Unidos: lo que piden los clientes, lo que ofrece el Estado y el papel del traductor. Marcela Alejandra Serra Piana (UNC)..... 383

Las Tics como instrumento de integración al mundo: una experiencia de intercambio Brasil/Argentina de alumnos del Colégio de Aplicação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Laura Nelly Mansur Serres e Ivonne J. de Mogendorff (UFRGS)..... 393

Política linguística e racismo. Cristine Gorski Severo (UFSC)..... 403

Humor surdo, línguas de sinais e políticas linguísticas. Carolina Hessel Silveira (UFRGS)..... 410

Políticas educativas e políticas linguísticas: Um olhar sobre as práticas escolares de/para surdos. Regina Maria Souza y, Gabriela Guarnieri de Campos, Tebet (UNICAMP)..... 416

A paisagem linguística na fronteira do Uruguai com o Brasil: Diferenças no status do português. Henry Daniel Lorencena Souza (UFRGS)..... 427

El enriquecimiento del léxico inglés en el ámbito de la ecología. Dolores Trebucq, Emilse García Ferreyra, M. Dolores González Ruzo (UNC)..... 435

Enseñanza del inglés y libros de textos en el Ciclo Orientado en Córdoba, ¿hacia una didáctica funcional? Edith Carolina Vega y Martín Tapia Kwiecien (UNC)..... 441

ALFABETIZACIÓN INICIAL EN SEMIOSIS DE FRONTERAS[1]

Raquel Alarcón

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones

Un lugar para pensar

Encuadro estas reflexiones en las investigaciones que compartimos en el grupo de "Alfabetización semiótica en las fronteras"[2], con el cual venimos trabajando desde hace más de doce años –en distintos deslindes particulares de tan complejo objeto- con el propósito de elaborar e instalar en el campo educativo una propuesta de alfabetización inscripta en el marco disciplinar de la Semiótica y de Políticas Lingüísticas.

En esta oportunidad, referiré algunos aspectos relacionados con los postulados que sostienen la metodología que propiciamos desde una postura teórico epistemológica en consonancia con nuestra ubicación en territorios de cruces, mezclas, fronteras. En el escenario al que refiero:

> coexisten las lenguas oficiales en uso: español-argentino, guaraní-paraguayo y portugués-brasilero; esta nominación abstracta solapa múltiples variantes mestizo-criollas que los ajetreos históricos han "amalgamado" en tantos años de intercambios, fusiones y fricciones semióticas sujetas a decisiones políticas centralizadas y a las resoluciones prácticas de la vida cotidiana. (Camblong, 2014, 11)

A estas lenguas y sus solapamientos debemos agregar la memoriosa lengua y cultura de la población aborigen Mbya guaraní que, a pesar de la dispersión de sus asentamientos poblacionales, persiste silenciosa y valientemente.

Desde lo geopolítico, podemos decir que solamente el 20% de los límites de la Provincia de Misiones-Argentina- nos conecta con el país y el 80% restante con Paraguay y

[1] Este trabajo se presenta en el VII EIIPL por invitación de la Universidad Nacional de Córdoba, en virtud de sus acuerdos de trabajo con la Universidad Nacional de Misiones.
[2] Proyecto dirigido por la Dra.Camblong Ana, perteneciente al Programa de Semiótica de la FHyCS-UNaM.

Brasil, cuyas lenguas y maneras de uso nos resultan familiares y amigables, antes que extranjeras. Tal territorialidad instala, y nos instala en, una dinámica de interacciones e intercambios cuya fuerza, según Camblong, genera una "manera enrevesada de hablar el español" en tanto al panorama lingüístico descripto, tenemos que agregar las lenguas de la inmigración, que "se han instalado con diversas intensidades y presencias, pero todas están en nuestros horizontes familiares interculturales" (2014: 172).

El Estado-Nación opera desde la centralidad metropolitana en relación con la enseñanza de la lengua oficial a través de la Escuela, prescribiendo modelos estándares y normalizados impuestos desde un currículum oficial homogeneizador, aun cuando enuncie en sus justificaciones párrafos dedicados a "entender la diversidad y pluralidad de voces como riqueza" y a "valorar expresiones provenientes de lenguas y variedades de su comunidad" (DCJ, 2011).

La tensión de tales contradicciones se exacerba en los momentos de iniciación de los niños a los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura, provocándoles situaciones de crisis de los significantes y de discontinuidades en la construcción de sentidos. Para ayudarlos a atravesar ese umbral con un acompañamiento sostenido que valora y respeta profundamente los saberes y el lenguaje aprendidos en los ámbitos de su vida cotidiana familiar y vecinal, proponemos sostener una continuidad dialógica entre el mundo-niño y el mundo-escuela a través intentos que nos lleva a descentrar los mandatos, a dispersar y diluir las fuerzas hegemónicas para dar lugar a la conversación, al relato, al juego y a estrategias tácticas pensadas y puestas en acción por un docente alfabetizador preparado especialmente para contingencias de umbralidad.

Hemos encontrado en la Semiótica una potencialidad heurística para explicar los procesos e itinerarios escolares, fundamentalmente de los niños rurales. En la construcción de un dispositivo semiótico para pensar y actuar en estos espacios compartiremos algunos postulados que sostienen la propuesta alfabetizadora que desde hace varios años compartimos con docentes y colegas de la provincia.

¿Por qué una propuesta semiótica?

La argumentación de Halliday acerca del fracaso escolar nos alienta con irresistible insistencia a buscar **respuestas semióticas.**

> El problema del fracaso educativo no es un problema lingüístico (dialectal o de actitudes ante los dialectos) sino que en el fondo es un **problema semiótico**, vinculado a las distintas maneras en que hemos construido nuestra realidad social y a los estilos de significación que hemos aprendido a asociar con los diversos aspectos de ésta. (Halliday, 1982: 212; resaltado nuestro)

Los modelos sociosemióticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, del vecindario y de la escuela, lo mismo que la experiencia personal de la lengua desde la más tierna infancia, están -según Halliday- entre los elementos básicos del entorno educativo de un niño, entorno en el cual se concretan los aprendizajes: se aprende a construir una realidad social y se aprenden estilos de significar en ella. La realidad subjetiva de un individuo es creada y mantenida mediante la interacción con los demás, que son "otredades significativas", y el propósito de la educación es precisamente contribuir al incremento de ese mundo intersubjetivo poniéndolo en interacción con cada vez más amplias otredades, mediante el dominio y el enriquecimiento en el desempeño de nuevos lenguajes. Si decimos que existen distintas maneras de construir y distintos estilos de significar la realidad social asociados a los diversos aspectos de esta, significa que hay que estudiar y comprender el problema del fracaso de la enseñanza escolar, y en particular de la alfabetización inicial, desde **otro lugar**, con otras actitudes ético políticas y nuevas herramientas de significar.

En tal sentido, buscamos estudiar los entrecruzamientos discursivos insertos en las tramas socioculturales, históricas y políticas, mediante la construcción de matrices conceptuales y metodológicas configuradas en una búsqueda transdisciplinar, para operacionalizar los procesos del aprender y del enseñar en una semiosfera alfabetizadora de horizontes interculturales, en la cual -traducciones mediante- buscamos **otra manera** de ordenamiento de los entramados.

Traducciones en fronteras interculturales

Consideremos en este apartado una constelación sostenida en el tríptico: **frontera – traducción – interculturalidad,** a partir del cual se podrán correlacionar progresiva y recursivamente nuevos conceptos, dispositivos y operadores para la comprensión de las culturas como totalidad, como universos integrales de significaciones y sentidos en permanente movimiento. La dinámica cultural de los diferentes universos hace que las

significaciones y los sentidos no sean estáticos ni perpetuos sino que se modifican con distintas posibilidades: de exclusión, de pérdida, de centralidad, de borramientos, de olvido, de reparación o de recuperación. Tales movimientos adquieren materialización en los discursos y en las textualidades que se tejen a raíz de los movimientos dialógicas de los intercambios, es decir que es el lenguaje el que organiza y engloba toda la actividad humana de la cultura. (Camblong, 2005)

Este principio de integralidad nos permite analizar los múltiples universos -rurales, urbanos, escolares, familiares, etc.- como mundos particulares, delimitados, diferenciados, pero también articulados, en conexión, con sus fronteras encontradas, difuminadas, alteradas, ensambladas; a la vez, estos encuentros y cruces constituyen nuevos mundos también particulares en los cuales intentaremos situarnos. Los terrenos de cruce, de contacto, de hibridación y mestizaje, configuran en estos bordes un nuevo espacio que pone en escena movimientos semióticos diferentes y será la **diferencia** el motor que activará el dispositivo estratégico de la **traducción**.

Ingresar en la escuela constituye, para nuestra cultura, un hito en la biografía de cada individuo, por las implicancias intersubjetivas que conlleva; por el sentido pragmático de la experiencia sostenida en la intención y la necesidad de aprender a leer y escribir, esto es, ser alfabetizado; porque su indicación discursiva presupone "pasar un límite", **ingresar en** un territorio con sus propias determinaciones. Entender a esta frontera como **límite semiótico** supone comprenderla desde las dinámicas de las complejas prácticas culturales que se ponen en tensión en los contactos fronterizos: espacios, tiempos, hábitos, agrupamientos, objetos, ritos, ritmos, estilos, viviendas, alimentos, acciones, valores, lenguaje.

La alfabetización es "EL" contenido de los primeros aprendizajes y como tal conlleva un ejercicio del poder y cierto grado de presión y de violencia. En el caso del sistema educativo, cuanto más alejado es el mundo cultural del niño que ingresa tanto más cruenta y violenta puede ser la invalidación de los componentes culturales que lo invisten y que son negados, rechazados, prohibidos o ignorados en "este lado de la frontera".

> Es razonable suponer que cuanto mayor sea la brecha cultural… entre el medio escolar y el medio ajeno a la escuela del niño, más importante es hacer explícitas las cualidades positivas del medio ajeno a la escuela y construir sobre esa base en el proceso de enseñanza; si eso es cierto en general, entonces en ningún lugar es

aplicable de manera más particular que en el dominio del lenguaje. (Halliday, 1982: 272)

Un intento de desmontar los mecanismos semióticos de base del mundo o medio del niño para construir sobre ellos un proceso de enseñanza, nos sitúa en el desafío de pensar en procedimientos de semiotización que permitan poner en circulación los sentidos culturales de los mundos "otros" -rurales, suburbanos, criollos, inmigrantes, monolingües, bilingües, desocupados, etc.- revalorizarlos, incluirlos en los procesos sistemáticos de aprendizaje, incorporarlos como textos y discursos pertinentes para colaborar con la construcción de una continuidad entre culturas de manera que el límite antes que una brecha inabarcable sea una **estancia** posible.

El concepto teórico de **frontera**, en su más amplia acepción, permite asociar la problemática que nos interesa con otras esferas: fronteras geopolíticas, ideológicas, disciplinares, tecnológicas, teóricas, prácticas, locales, globales, y suponer a los bordes como espacios de permanente conversación, negociación, corrimientos de sentidos, virtualidad de cambios, replanteos, transgresiones, resolución diferente del problema de lo correcto, trazos de nuevos límites; en fin, la posibilidad de "otro" u "otros" modelo/s. Y permite, además, ensayar relaciones conceptuales con los desarrollos teóricos acerca de la posmodernidad y las culturas contemporáneas complejas, fragmentarias, heterogéneas y dispersas.

Una segunda premisa en correlato con la concepción global e integral de los universos es la de **continuidad semiótica**, es decir los movimientos socioculturales vistos como un flujo perpetuo, continuo, infinito de la significación y del sentido. Como dijimos anteriormente, cada cultura constituye en sí misma una continuidad, pero a su vez cada cultura instala sus límites, sus determinaciones, sus unidades y los modos de articulación entre estos.

Para la descripción de los universos culturales como mundos o esferas con sentidos propios adoptamos el concepto de *semiosfera*[3] propuesto por I. Lotman, ya que ésta presupone la noción de **frontera**, a la vez que la de **traducción: "**la frontera semiótica es la

[3] La semiosis "respira" en una atmósfera haciendo posible la existencia cultural de un grupo. "A ese *continuum*, por analogía con el concepto de biosfera introducido por V.I Vernadski, lo llamamos semiosfera." (Lotman; 1996; 21-42); concepto que acentúa el arranque teórico desde lo integral y desde la continuidad, para luego introducir otros deslindes y definiciones.

suma de los traductores 'filtros' bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada" (Lotman, 1996: 24).

¿Qué funciones cumplen estos **filtros traductores**? En tanto se trata de un dispositivo semiótico podemos considerar que la traducción involucra a las lenguas pero además a toda la significancia cultural de hábitos, ropas, alimentos, artes, etc. puesto que – según Zygmunt Bauman (2003)- su unión a la *textura de la vida cotidiana* es inextricable y diariamente *todos la practicamos*:

> Lejos de ser un pasatiempo de un pequeño grupo de especialistas, la "traducción" está inextricablemente unida a la textura de la vida cotidiana y todos la practicamos a diario. Todos somos traductores: *la traducción es el rasgo común de todas las formas de vida,* así como es parte y arte de la manera de estar en el mundo de la "sociedad informática". La traducción está presente en cada encuentro comunicativo, en cada diálogo. Es así porque la polivocalidad no puede ser eliminada de nuestra existencia, lo que equivale a decir que los límites de establecimiento del sentido siguen dibujándose de manera descoordinada y dispersa, en ausencia de una oficina cartográfica suprema y de una versión oficial y autorizada de los mapas en uso. (210) Cursivas del autor.

Entendemos entonces que la problemática traductora no se circunscribe a un problema de bilingüismo, sino que lo comprende y lo supera. En consecuencia, será la traducción un dispositivo en las articulaciones de los pasajes fronterizos habilitando el pensamiento creativo, la incertidumbre, las incertezas, lo aleatorio. Opera como concepto instrumental clave para un docente alfabetizador estratega que cede turnos a las diferencias, que concede moratorias, que se atreve con las polifonías, reacomoda sentidos, sostiene la continuidad.

El tercer concepto que anunciamos en nuestra configuración tríptica es el de **interculturalidad** para plantear tanto los intercambios semióticos cuanto los variados y complejos procesos que se hibridan y mixturan en las interzonas de las fronteras.

Coincidimos con Camblong en considerar a la zona de interculturalidad como un "laboratorio semiótico" que deja al descubierto las tensiones y las múltiples maneras de cruces de lenguas, hábitos, historias y configuran un escenario claroscuro donde se vuelve muy difícil establecer límites, poner lindes, demarcar fronteras. Desplazarnos de una semiosfera a otra implica traducciones permanentes y creativas que estallan en formas nunca

imaginadas por las "gramáticas reales": cruces, amalgamas, hibridaciones, inventos y productos semióticos nuevos, diferentes, extravagantes y excéntricos (Camblong, 2005: 13).

Los espacios interculturales son zonas de mixtura incontrolable donde se hace perentorio iniciar *"nuevos signos de identidad"* (Homi K. Bhabha 2002:18)[4]. La novedad requiere la revisión de los modelos vigentes configurados y legitimados por la tradición y el poder y requiere además, situarse en esa franja resbaladiza de tensión, haciendo funcionar la máquina de traducir en todas sus posibilidades y potencialidades.

En tal marco nos preguntamos: ¿Cuáles son los replanteos, las modificaciones, las readaptaciones, las resemiotizaciones que supone el proceso de aprendizaje en general y el de la alfabetización en particular en espacios interculturales mestizos? ¿Qué grados de cambio y de repetición, de reiteración y de diferencia, de reproducción y de creación, operarán en los umbrales escolares? ¿Qué características tendrá un diseño de prácticas para pensar en continuidad los procesos de adquisición de nuevos desempeños en estados transicionales y turbulentos sesgados por mezclas, ensambles, entreveros para asegurar el aprendizaje de una práctica tan rigurosa y estabilizadora como lo es la lengua escrita? ¿Cómo operar en los procesos de traducción o de configuración de los filtros traductores que implica el ingreso en la cultura escolar? ¿Es posible detectar las estrategias semióticas y discursivas que sostienen los eventos de acción cotidianos y *traducirlos* en eventos alfabetizadores? ¿Qué instrumentaciones necesita un especialista alfabetizador para comprender semióticamente estos universos y encontrar su mejor manera de enseñar?

La definición de llevar adelante una investigación aplicada para encontrar respuestas provisorias a estos y otros interrogantes si bien se nutre en el "caso Misiones", esto no invalida la transferencia de los desarrollos propuestos y los resultados a otras dimensiones estratégicas que puedan ser consideradas como "sitios de bordes", escenarios interculturales complejos, con hábitos y creencias muchas veces descalificados o simplemente ignorados por un sistema educativo que responde a mandatos estándares.

> La propuesta de alfabetización semiótica que planteamos (...) desconfía de los absolutos del canon, del documento curricular, de los recortes editoriales, pero no proponemos "dar vuelta la página" (sería cometer la misma imprudencia que criticamos) sino reescribir, re-instalar una política hospitalaria que habite en los bordes

[4] Estos espacios entre-medio (*in-between*) proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad (*selfhood*) (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad. (Homi K. Bhabha (2002:18)

de los mapas geopolíticos, de las ciencias y las disciplinas, de la oralidad y la escritura, de lo público y lo privado, del que aprende y del que enseña. Desde este laboratorio donde todo está pasando todo el tiempo, aun en la quietud aparente, explicitamos nuestra intención política de contribuir al debate en la definición de líneas de Políticas lingüísticas y a la toma de decisiones tendientes a procurar modificaciones en algún aspecto, especialmente en el ámbito de la alfabetización inicial. (Alarcón, 2012)

Referencias

Alarcón, Raquel (2012). *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial.* Posadas: Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones

Bhabha Homi K. (2002). *El lugar de la cultura.* Buenos Aires, Manantial. (1994) Tr. César Aira.

Bauman Zygmunt (2003). *Comunidad*. *En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires, S XXI Editores. (2001) Tr. Jesús Alborés

Camblong, Ana (2014). *Habitar las fronteras….* Posadas: Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones

---------- (2005). *Mapa Semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. UNAM, Secretaría de Investigación y Posgrado, Programa de Semiótica, Posadas, Mnes.

Halliday, M.A.K**.** (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, FCE

Lotman Iuri M. **(**1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto.* Madrid, Cátedra. Tr. Desiderio Navarro.

Documentos

Diseño Curricular Jurisdiccional CBCSO (2011), Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología, Provincia de Misiones

ENTRELAZANDO CULTURAS: PROYECTO DE INTERCAMBIO ESTUDIANTIL CAP/UFRGS – CNM/UNC

María José Alcázar
Alejandra Aracena
Verónica León
Colegio Nacional de Monserrat - Universidad Nacional de Córdoba

FUNDAMENTACIÓN

En pleno siglo XXI, el aprendizaje se ha tornado un hecho global, interconectado, intercambiable y multicultural por lo que es de vital importancia proveer a nuestros estudiantes de una educación de calidad que vaya más allá de las habilidades matemáticas y literarias básicas para poder integrarse al mundo moderno. Una educación que promueva un mayor conocimiento de realidades distintas para lograr así un acercamiento y un enriquecimiento cultural con un resultado altamente positivo para la vida en sociedad.

En el marco del Mercosur, los procesos de integración regional están sustentados desde el ámbito educativo por políticas que promueven el conocimiento cultural mutuo, el respeto por la diversidad, la creación de redes y el trabajo colaborativo en función del desarrollo regional. La cultura ha adquirido nuevos significados para los ciudadanos, gobiernos y organizaciones sociales, los cuales se han visto obligados a ampliar su perspectiva en lo que se refiere a la misión e importancia de ésta y del conocimiento entre los pueblos, buscando el acercamiento y el diálogo entre diversas realidades culturales, con el fin de formar una sociedad justa, equitativa y tolerante.

En este contexto y en función de una visión necesaria de intercambio entre culturas, el Colegio Nacional de Monserrat, sumándose a las acciones de gestores culturales, organizaciones gubernamentales y organizaciones educativas, se propuso por objetivo desarrollar un programa de intercambio de docentes y estudiantes con el propósito de contribuir a la conformación de la sociedad del siglo XXI con ciudadanos, profesionales de la educación y futuros profesionales acorde a las demandas y necesidades del nuevo orden mundial. Este proyecto es en sí mismo un proceso sintetizador de una variedad de aprendizajes que hacen a la vida de un ser humano. Es un excelente canal para que los jóvenes puedan "fisicalizar" e interconectar multidisciplinas y valores ya que desarrolla su capacidad de aprender, comprender, valorar y aceptar contribuyendo así a la conformación de la sociedad del siglo XXI con ciudadanos participativos, activos críticos y tolerantes.

El intercambio estudiantil intercultural forma parte de la labor educativa del Colegio y constituye una actividad oficial del establecimiento en la que se expresan actitudes de cooperación, convivencia armónica, solidaridad y tolerancia de todos quienes participan en el proceso desde su concepción hasta la puesta en marcha y su evaluación final. Son varios los aspectos a tener en cuenta para la preparación de los alumnos: el aprendizaje de la lengua y cultura brasileña, el contacto virtual con sus compañeros del Colegio de Aplicación antes de realizar el viaje, la realización de un trabajo en conjunto, entre otros. Nuestra intención como representantes de la Comisión de Intercambio del Colegio Nacional de Monserrat es compartir nuestra experiencia refiriéndonos a los tres intercambios realizados hasta el momento con sus respectivos resultados.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los objetivos del Intercambio Cultural con el Colegio de Aplicación de la UFRGS son:

- Promover la integración regional a través del desarrollo de relaciones culturales, el intercambio de profesores y alumnos, favoreciendo la discusión y reflexión por el respeto de una identidad latinoamericana.
- Contribuir al desarrollo, fortalecimiento y consolidación de redes de enseñanza, aprendizaje e investigación que favorezcan el trabajo colaborativo y los procesos de conocimiento e integración entre miembros de instituciones de nivel medio latinoamericanas, en función de la formación de ciudadanos participativos y comprometidos por una cultura para la paz y el bien social.
- Ampliar las posibilidades de interacción con personas pertenecientes a otro país con una cultura diferente de la nuestra, para contribuir de esta manera al respeto por las diferencias culturales, a la comprensión mutua en la diversidad y a la formación de la propia identidad nacional.
- Incorporar el uso de las nuevas tecnologías con el fin de comunicarnos y hacernos conocer como individuos miembros de una comunidad específica.

PASOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERCAMBIO

I- Misión a Porto Alegre

En el año 2012, dos representantes del colegio viajaron a Porto Alegre con el objetivo de familiarizarse con la Comunidad del Colegio de Aplicación de la UFRGS y confirmar la realización del intercambio entre el Colegio Nacional de Monserrat de la UNC y el Colegio de

Aplicación de la UFRGS, mediante una carta de intención por parte del CAp de UFRGS. Se debatieron y acordaron, también, las condiciones del intercambio y del convenio entre las universidades.

En esta misión, las profesoras pudieron entrevistarse con autoridades, profesores y estudiantes de la institución brasileña, visitaron clases, y participaron de la dinámica y la cultura institucional de la institución anfitriona. El resultado de esta primera visita fue sumamente positivo y alentador para emprender un proyecto de gran envergadura.

II- Creación del curso taller de lengua y cultura brasileña

En función de preparar a los estudiantes para dicho proyecto, se realizó una encuesta institucional a los alumnos de 4°, 5°, 6° año con el objetivo de relevar el interés por el estudio del portugués y por participar de un intercambio. A partir de las respuestas favorables, se seleccionó a los estudiantes de 5° año interesados en estudiar la lengua y se los convocó para participar de un curso/taller, nivel inicial, en el año 2012.

Se crea este taller con el propósito de contribuir a la desobstrucción de la comunicación entre los pueblos hermanos con la conciencia de que en ella se esconden las diferencias culturales que no solo están reflejadas en la costumbres, en las instituciones, en la historia sino también, en la propia lengua. "Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultura". (Guillen, 2004, p. 838).

El aprendizaje de una lengua extranjera contribuye al desarrollo personal de los jóvenes ya que genera un espacio de interacción que posibilita el reconocimiento de sus propios comportamientos culturales y la interpretación de los ajenos mediante un proceso de comparación. Por lo tanto, el portugués tiene como objetivo principal desarrollar en los alumnos las habilidades requeridas para lograr una comunicación cotidiana y escolar entre sus pares.

Para el diseño e implementación del curso, se seleccionó a la Profesora Andrea Gambini, docente de la Facultad de Lenguas con experiencia en el diseño y coordinación de cursos de portugués, para elaborar la propuesta de un curso/taller para adolescentes. El mismo se lleva a cabo los sábados por la mañana con la modalidad de taller. Desde el año 2013, se organizaron dos niveles (Nivel I y Nivel II) con el objetivo de darle la posibilidad de avanzar en el idioma a aquellos alumnos que en el 2012 comenzaron el curso. Los alumnos cuentan con evaluaciones parciales y una evaluación final de carácter sumativo. Se les provee del material de estudio en calidad de préstamo (TUDO BEM de Ponce, Burim y Florissi,

volúmenes 1 y 2 y PORTUGUÉS DINÁMICO de Santinha André y María Marta Santa María), material que es reutilizado el año siguiente por diferentes grupos de alumnos. El número de alumnos interesados ha aumentado notablemente en 2015 por lo que se abrieron dos cursos para Nivel I.

III- Formación de una Comisión de Intercambio

Se realizó una convocatoria a personal docente interesado (profesores, preceptores y miembros del gabinete psicopedagógico) para realizar diferentes tareas relacionadas al proyecto de intercambio (Resolución N°195/12). Se conformó de esta forma una comisión de intercambio con profesores responsables por área y colaboradores que se sumaron puntualmente a acciones concretas: difusión de la información, relevamiento y cálculo de costos, reglamento de postulación y selección de intercambistas y familias anfitrionas, selección de tutores docentes, padrinos y madrinas, seguimiento y tutorías de los intercambistas, elaboración de material informativo, organización de actividades sociales y académicas, logística (seguros, permisos, transporte), búsqueda de implementación de instancias alternativas de evaluación, desarrollo de proyectos colaborativos entre las instituciones, entre otras.

Dado el carácter institucional del Proyecto de intercambio, se articularon acciones con diferentes áreas y departamentos del Colegio con el fin de trabajar de forma conjunta.

Con el Gabinete Psicopedagógico se elaboraron las pautas para la selección de estudiantes y familias anfitrionas. Ellos son los encargados de entrevistas personales con los estudiantes de intercambio y de trabajar junto a la comisión en la selección de los estudiantes que viajan. Además apoyan y asesoran en la selección de familias anfitrionas y en el acompañamiento de los estudiantes brasileños de visita en el CNM.

La Coordinación Pedagógica favorece el nexo con los profesores para concientizar acerca de la importancia del intercambio y las pautas y parámetros de evaluación/integración, tanto de los estudiantes que viajan a Brasil, como de los que visitan nuestro Colegio. El Cuerpo Médico del colegio colabora en el chequeo de vacunas necesarias para viajar y en caso de que hubiere algún percance con alguno de los involucrados en el programa.

Diferentes departamentos colaboran con propuestas culturales y de inserción social de los estudiantes visitantes, así como en la organización de bienvenida y acciones que permitan la integración de los estudiantes en nuestra institución y en nuestro medio. Se organizan clases especiales de Latín, Física-Magia, Esgrima, Geografía (de Córdoba y sus alrededores) También se realizan paseos a puntos característicos que hacen al acervo histórico y cultural de

nuestra provincia como las Estancias Jesuíticas (acompañados por personal del Museo del CNM) y al patrimonio geográfico como es el Macizo de Los Gigantes o La Quebrada del Condorito (acompañados por profesores y preceptores).

Se establecen reuniones con estudiantes, profesores y padres de acuerdo a las necesidades en cada momento y se elaboran pautas en función de un reglamento de intercambio (en el mismo se encuentran pautadas las acciones, responsabilidades y compromisos de los intercambistas, los profesores y las familias anfitrionas).

IV- Comunicación

Grupo en Facebook: desde el inicio del programa de intercambio existe un grupo en esta red social del que participan los estudiantes, sus padres y miembros de ambas comisiones de Intercambio para comunicar y estar en contacto permanente con todo lo referido al proyecto. Este grupo se mantiene muy activo tanto antes del viaje como durante el mismo y al finalizar.

Comunicación vía Skype: se reúne a los grupos de ambos colegios (Miembros de Comisión de Intercambio, docentes, estudiantes y sus familias) y se mantienen comunicaciones vía Skype. Las mismas son muy positivas ya que los alumnos pueden conocer a sus pares, a los docentes y a las familias que los recibirán y así comenzar una comunicación más fluida.

Estos espacios de comunicación sirven como vías de interacción y promueven el acercamiento entre las comunidades educativas de ambas instituciones.

V- Intercambio

a) Becas

Por Resolución número 518/13 se crea el Programa de Movilidad Internacional de estudiantes y docentes de colegios preuniversitarios Cuarto Centenario (PCC Colegios) que dispone ayudas económicas financiadas por la Prosecretaria de Relaciones Internacionales para cubrir los costos terrestres de los viajes de intercambio o un monto equivalente como pago parcial de viajes aéreos.

b) Visita de estudiantes brasileños

Cada año un grupo de seis a diez estudiantes brasileños (de entre 15 y 17 años) del Colegio de Aplicación de la UFRGS visitan nuestra ciudad y conviven con nuestros alumnos y sus familias durante un mes. Las familias son seleccionadas de acuerdo a gustos e intereses comunes.

A cada estudiante se le asigna, de acuerdo con el curso al que asistirá, un profesor tutor y un padrino o madrina (alumno de séptimo año) para que lo acompañen en su proceso de integración institucional y social. Se establecen reuniones con los profesores y se elaboran pautas para ayudar a dicho acompañamiento. Se organiza un plan de actividades a realizar por los estudiantes, desde una bienvenida institucional con un acto especial, paseos, visitas guiadas, clases especiales, etc.

El centro de estudiantes colabora en la recepción e integración de los estudiantes y, a través del "ropero comunitario", posibilita que los estudiantes asistan al colegio con el uniforme completo, hecho que llena de orgullo a los estudiantes brasileños y los hace sentir uno más en la comunidad educativa.

c) Intercambio alumnos CNM en Brasil

De la misma forma, alumnos del CNM viajan a Porto Alegre por un mes. Reciben antes del viaje clases de inmersión en la lengua y cultura brasileña, para que puedan desenvolverse en el idioma en situaciones simples con sus familias y en la escuela. Asimismo, mediante el grupo en Facebook trabajan en forma colaborativa con los docentes coordinadores revisando las pautas de valoración de la cultura brasileña y de valoración de lo intercultural.

La experiencia de intercambio en el CAp es valorada como altamente positiva tanto por nuestros estudiantes y profesores acompañantes, como por los organizadores del intercambio del colegio anfitrión. Las Instituciones tienen modalidades muy diferentes de trabajo y en la pluralidad de perspectivas, los estudiantes valoran y respetan lo propio y lo ajeno.

Se definen pautas concretas para que los alumnos del CAp y del CNM realicen un diario de viaje con todo lo vivido en este intercambio; día por día los estudiantes hacen un raconto de las actividades llevadas a cabo y de aquellas cosas que son nuevas e interesantes para ellos.

A su regreso, son entrevistados por los miembros de la Comisión del CNM con el objetivo de tener un feedback sobre su opinión del intercambio. Durante el mismo, los estudiantes responden a preguntas como: ¿Qué te aportó el intercambio?, Dificultades que tuviste, ¿Qué aportaste vos?, ¿Qué cambiarías?, ¿Qué les transmitirías a otros estudiantes que estén interesados en el intercambio?

CONCLUSIÓN

> "Educar en el respeto a la diversidad, el reconocimiento del otro y el ejercicio de la solidaridad, son condiciones para ampliar y enriquecer la propia identidad" (Cubides, 1998, p. 45).

Vivimos en un mundo que refleja la convivencia de varias culturas en un mismo ámbito ya sea físico, político o social. Las fronteras se desdibujan y lo lejano se vuelve cercano y de esta forma nos damos cuenta de que los obstáculos o barreras culturales son más fáciles de levantar de lo que pensamos.

En este contexto, la escuela debe ser una ventana abierta hacia la cultura del "otro" favoreciendo la formación de ciudadanos cada vez más libres, solidarios, responsables y tolerantes. Debe facilitar la comunicación entre las personas, de culturas idénticas o diferentes, del mismo país o de tierras lejanas mediante un enfoque intercultural abierto, flexible, enraizado en y a partir de la propia cultura. Mediante esta práctica innovadora de movilidad estudiantil, se promueve en los jóvenes participantes acciones como reflexionar, concientizarse de su entorno, comparar, contrastar, relativizar, ser crítico, ser un etnógrafo que busca, recopila y compara con el fin de compartir, entender y asimilar la nueva cultura. Desarrollan así la capacidad de interactuar con "otros", aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, mediar entre ellas. Se convierten en embajadores de su país y al mismo tiempo, ciudadanos del mundo ampliando el horizonte de sus conocimientos y adquiriendo diferentes aprendizajes que les serán muy provechosos para su vida entera.

El enfoque intercultural implica una actitud crítica ante la sociedad; compartimos las palabras de Oliveras a modo de conclusión:

> "Si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. Así pues, podemos considerarla [...] como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad" (Oliveras, 2000, p. 100)

Referencias

Cubides, Humberto (1998), "El problema de la ciudadanía: una aproximación desde el campo de la comunicación-educación" Revista Nómadas, n° 9, Bogotá.

Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL, p. 835-851.

Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. Carabela, núm. 54, p. 5-28.

Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Oliveras, A. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen.

APONTAMOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL BILÍNGUE (EEIIB) ENTRE OS PARKATÊJÊ, KYIKATÊJÊ, AKRÃTIKATÊJÊ E AIKEWÁRA NO ESTADO DO PARÁ

Maria Cristina Macedo Alencar
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Segundo os dados do Censo populacional de 2010, no Brasil haviam se declarado indígenas 817,9 mil pessoas o equivalia a 0,4% da população do país. A região Norte apresentava uma população de 342,836 indígenas. Os dados também apontavam que essa população apresentava um nível educacional mais baixo que o da população não indígena.

Com relação a oferta da educação escolar nas áreas indígenas, vale lembrar que somente a partir dos anos 90, o Estado brasileiro passa a demonstrar avanços na garantia legal dos direitos das populações indígenas preservarem suas línguas maternas e, inclusive, proporem projetos de valorização e revitalização dessas línguas nas escolas indígenas. Isto ocorre, principalmente, em função da ratificação pelo país, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Antes disso, já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**,** Art. 78, foi assegurado às populações indígenas do Brasil o direito à Educação Escolar Bilíngue e Intercultural. Com a Resolução nº 03 da CEB/CNE, de 14 de Dezembro de 1999**,** foram fixadas as Diretrizes Curriculares para o ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Elemento importante a ser destacado na Resolução acima referida trata dos direitos linguísticos dos povos indígenas em nosso país, uma vez que no Art.2º, dentre os elementos citados como básicos para o funcionamento das escolas indígenas, inciso III assegura-se que o ensino nas escolas indígenas deva ser ministrado "nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo", bem como, no Art. 5º, menciona-se que na formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, dentre outras coisas, deve se considerar, conforme o inciso III, "*as realidades sociolíngüísticas, em cada situação"*.

As legislações mencionadas, ainda que restritas ao âmbito educacional, apresentam-se como instrumentos na garantia dos direitos linguísticos das minorias linguísticas no Brasil,

especialmente, das populações *autóctones.* Se num dado momento da história a escola se configurou num forte instrumento de repressão ao uso da língua indígena nas escolas, bem como em instrumento de assimilação ao Estado-Nação e sua identidade (D'ANGELIS, 2012) com a consequente substituição das línguas indígenas pela língua portuguesa, hoje, com as legislações que tratam do direito a uma educação bilíngue nas escolas indígenas, inclusive reconhecendo o direito às formas próprias de organização dessas escolas com a garantia de autonomia para a construção de currículos e metodologias próprios, a escola passa a ser lugar privilegiado para a elaboração de instrumentos de planificação linguística que permitam a efetivação de políticas de valorização das línguas indígenas (OLIVEIRA, 2000).

É necessário, porém, reconhecer que as garantias legais, em muitas partes do país, ainda não se materializaram em ações que de fato possibilitem às populações indígenas do Brasil o direito à sua língua e a realizar seus processos de ensino escolar na língua indígena.

> A triste e inacreditável realidade é essa: a escola em muitas áreas indígenas trata a língua indígena como se fosse uma língua estrangeira em seu próprio território.[...] *a escola* está em território indígena, e deveria ser, portanto, território da língua indígena. Mas a escola é, na grande maioria das vezes [...] um território da língua portuguesa dentro da terra indígena (D'ANGELIS, 2012, p.171)

Assim tem ocorrido nas escolas indígenas do estado do Pará. Nesse estado ainda não se tem efetivamente uma educação escolar indígena intercultural bilíngue que atenda aos interesses de revitalização, preservação e valorização das línguas indígenas. O que nos coloca diante da exigência de pesquisas que deem conta de refletir sobre o que o Estado entende por *educação bilíngue* e o que os professores e as comunidades indígenas esperam dessa educação. Além disso, é necessário ter clareza sobre o tipo de *bilinguismo* que as secretarias estaduais e municipais de educação e as comunidades indígenas esperam desenvolver entre as populações indígenas.

Apesar das poucas informações sistematizadas pelo Ministério da Educação (MEC) sobre a realidade das escolas indígenas em nosso país, os dados do censo escolar de 2008 informam que no estado do Pará, naquele ano, haviam 140 escolas indígenas, com 11.047 alunos matriculados. Dessas escolas, 131 eram administradas pelos municípios e apenas 09 eram estaduais. Quanto à localização, 137 escolas situavam-se em terras indígenas. Das 140 escolas indígenas do estado, 05 realizavam o ensino somente na língua indígena, 45 somente em língua portuguesa e 90 em língua indígena e língua portuguesa.

Esses dados, entretanto, não são muito claros quanto ao da língua indígena na escola, não apresentando informações muito claras sobre as funções e lugares ocupados por essa língua na escola indígena, ou seja, os dados não nos fornecem informações suficientes sobre o tipo de educação bilíngue que se realiza nessas escolas, haja vista que "Somente uma pesquisa qualitativa poderia, efetivamente, nos dar indicadores sobre a situação sociolinguística do ensino praticado nas escolas indígenas do País" (EEIB, 2007,p. 21), como é ressaltado na apresentação das Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil (EEIB), documento que analisa os dados do censo escolar do período de 1999 a 2005.

Para se ter uma ideia inicial da situação da oferta da educação escolar indígena no estado do Pará trazemos aqui algumas informações que constam do diagnóstico da situação das escolas indígenas dos povos que demandaram do Campus Rural de Marabá, Instituto Federal do Pará (CRMB/IFPA), a oferta do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense (CTAI).

POVO/ALDEIA	POPULAÇÃO	ESCOLA	NÍVEIS/MODALIDADE DE ENSINO	LÍNGUAS DE INSTRUÇÃO	MATERIAL DIDÁTICO	CURRÍCULO	PROFESSOR
ATIKUM Ororobá	63 pessoas	Escola na aldeia, não reconhecida como escola indígena.	Multisseriado de 1ª a 4ª série. Do 5ª ano ao ensino médio o estudo se realiza na vila Cruzeiro do Sul, 18 km da aldeia. Aí há 8 adolescentes morando com parentes ou sozinhos para continuar estudando.	O português como Língua Materna. Tem poucas informações sobre a língua original do grupo. Tem interesse em conhecer.	Sem material específico, apenas o enviado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Itupiranga-PA.	A matriz da SEMEC. Tem Aulas de Cultura Atikum.	Indígena, sem formação inicial Magistério. Sem formação continuada.
ATIKUM/Kanaí	20 pessoas	Não tem escola na aldeia. O ônibus escolar leva as crianças para a cidade de Canaã dos Carajás.	-------	-----	-----	-----	-------
GUARANÍ MBYA	46 pessoas	Escola na aldeia, não reconhecida como escola indígena.	Multisseriado de 1ª a 4ª . De 5ª ano ao ensino médio tem de estudar na cidade de Jacundá. Não há transporte escolar. Acham prejudicial saírem da aldeia para estudar na cidade.	Tem aula de língua indígena no currículo escolar, mas as aulas são ministradas em Português a partir da 1ª série, apesar de todas as crianças só falarem a língua indígena até os sete anos.	Sem material específico, apenas o enviado pela SEMEC de Jacundá-PA.	A matriz da SEMEC. Tem Aulas de Cultura e língua materna na escola.	Não índio e indígena. Professor não-índio cursando Licenciatura em Educação do Campo. Os professores indígenas atuam na alfabetização e ensino de Língua Indígena. cursam o Magistério Indígena.
SURUÍ-AIKEWÁRA/ SORORÓ	340 PESSOAS	Escola na Aldeia, não reconhecida como escola indígena.	Ensino Fundamental e Médio[5].	As aulas são ministradas em Português e na língua indígena até a 4ª série.	Sem material específico, apenas o enviado pela SEMEC de São Geraldo do Araguaia-PA.	A matriz da SEMEC. Tem Aulas de língua e cultura Aikewára.	Não índios e indígenas. Os professores indígenas cursam o Magistério indígena ofertado pela SEDUC[6]
SURUÍ/ITAHI	08 FAMÍLIAS, 37 PESSOAS	Escola na aldeia, não reconhecida como escola indígena.	Apenas de 1ª a 4ª série, os demais níveis são cursados na aldeia Sororó ou na cidade de São João do Araguaia	As aulas são ministradas em Português com aulas de língua indígena integrando o currículo.	Sem material específico, apenas o enviado pela SEMEC de São Geraldo do Araguaia-PA.	A matriz da SEMEC. Tem Aulas de língua e cultura Aikewára.	Professores indígenas, com ensino médio de formação geral.
AMANAYÉ Barreirinhas	151	Escola na Aldeia.	Ensino fundamental completo	Aulas ministradas em Português.	Sem material específico, apenas o enviado pela SEMEC de Paragominas-PA.	A matriz da SEMEC	Professores indígenas e não indígenas, apenas com o Magistério.

TABELA 01: Diagnóstico da situação socioeducacional nas aldeias dos povos demandantes do CTAI (CRMB/IFPA, 2011)

[5] O ensino médio na aldeia é ofertado na forma do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), por meio do qual os professores são enviados pela Secretaria Estadual de Educação Pará (SEDUC-PA) dos municípios de Marabá e Belém, para permanecerem um curto período de tempo na aldeia (em geral 30 a 60 dias) para ministrar as disciplinas.

[6] Atualmente esses professores estão cursando a Licenciatura Intercultural Indígena ofertada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Como ilustra o quadro acima, a situação da oferta da educação bilíngue intercultural nas escolas indígenas do estado do Pará é ainda muito precária: a língua de instrução é a Língua Portuguesa, não há currículo ou materiais didáticos próprios nem professores indígenas habilitados para atuar em todos os níveis e segmentos de ensino.

Vejamos alguns dados sobre a situação dos povos com os quais estamos desenvolvendo estudo[7]: os Gavião Parkatêjê, Gavião Kyikatêjê, Gavião Akrãtikatêjê e Suruí-Aikewára. Esses povos têm demandado do governo do estado do Pará a implementação, de fato, de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural[8]. Os dados do censo demográfico (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010, p.144-146) dão conta de que na Terra Indígena Mãe Maria, onde vivem os povos Kyikatêjê, Akrãtikatêjê e Parkatêjê[9], havia uma população de 918 pessoas, das quais 756 declararam-se indígenas e 140 se consideravam indígenas. Do total de 896 pessoas que se declararam ou se consideravam indígenas, 596 tinha cinco anos ou mais de idade e desses, apenas 94 pessoas falavam as línguas indígenas nas aldeias.

É baixíssima a taxa de transmissão intergeracional das línguas indígenas entre os Parkatêjê e Kyikatêjê , pois apenas os mais velhos falam a língua indígena entre si e entre as crianças e jovens observa-se que conhecem somente alguns termos ou expressões na língua indígena, sendo incapazes de interagir com os mais velhos nessa língua (Cf. ARAÚJO, 2008). Destacamos que junto a esses povos têm sido desenvolvidos trabalhos de assessoria linguística e antropológica desde os anos de 1975 (Cf. ARAÚJO, 2008; FERRAZ, 1998).

Esses trabalhos tem se focado principalmente na planificação do corpus da língua indígena. A partir das assessorias linguísticas junto aos Parkatêjê já forma produzidas: descrição elaboração de uma gramática e ortografia da língua Parkatêjê, elaboração de cartilhas, Livro com cantos e narrativas tradicionais, dicionário Parkatêjê-Português e

[7] Pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLin), sob orientação do Prof. Dr. Gilvan M. de Oliveira, intitulada *Políticas linguísticas no estado do Pará: Educação bilíngue na perspectiva de professores Aikewára e Gavião (Akrãtikatêjê, Parkatêjê e Kyikatêjê)*.

[8] Exemplo disso foi a realização, a partir de 2012, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para professores desses povos e dos Tembé, povo cujas Terras indígenas localizam-se próximo a capital, Belém-PA.

[9] Em 2010 o povo Akrãtikatêjê ainda residia na Aldeia Parkatêjê. Assim, os dados sobre este povo estão dissolvidos nos dados sobre o povo Parkatêjê. Para entender os conflitos entre esses dois povos e os processos históricos que os colocaram sob o domínio do povo Parkatêjê Cf. Ribeiro Junior (2014).

vocabulário da língua Parkatêjê. A escola, porém, a primeira escola indígena reconhecida e mantida pelo governo do estado do Pará em 1999, tem um currículo no qual a língua indígena ocupa o mesmo lugar que uma língua estrangeira, isto é, no horário de aulas consta, poucas vezes na semana, aulas de língua indígena. A língua indígena não é a língua de instrução nem parcialmente nas atividades escolares.

Quanto à escola Kyikatêjê, vinculada à secretaria de educação do estado do Pará em 2003, apesar de ter contado bastante tempo com a assessoria de uma pedagoga indígena (Cf. FERNANDES, 2010) também apresenta realidade semelhante à dos Parkatêjê, qual seja, a questão da língua é marginal no currículo escolar, restringindo-se o que seria a educação bilíngue há um ou dois dias na semana nos quais se ensina a língua a indígena. Mesmo o currículo da escola desse povo apresentando maior sensibilidade para questões socioculturais, a questão linguística continua a ser tratada de modo incipiente.

A partir de 2008 os Kyikatêjê buscaram assessoria linguística com fins de revitalizar e ampliar os usos da língua. Dessa assessoria resultam o "registro de narrativas na língua indígena e elaboração de dicionários" (SOARES; BRITO, 2012), bem como um plano de ação que, apesar de ter na planificação de corpus as metas iniciais- descrição da língua, elaboração de uma gramática, ortografia, dicionários, já previa também ações com fins de modificar o estatuto da língua indígena, como "ampliação do ensino bilíngue para os demais níveis de ensino, formação continuada para professores, ampliação dos usos da língua indígena para diferentes contextos orais e escritos da aldeia e ampliação da fluência da comunidade na língua indígena" (SOARES; BRITO, 2012). As ações sobre o estatuto da língua indígena, porém, não tinham previsão de datas para serem iniciadas.

Na Terra indígena Sororó, onde vive o povo Suruí do Pará ou Suruí do Tocantins autodenominado Aikewára (Cf. CALHEIROS, 2014), segundo dados do censo, vivem 343 pessoas, das quais 310 declararam-se indígenas e 28 se consideravam indígenas. O censo não apresenta dados quanto a população que falava a língua indígena em domicílio, carecendo da realização de um censo linguístico para dar conta dessas informações.

Há porém dados de um levantamento sociolinguístico realizado por Souza Oliveira (2012) com a aplicação de questionários entre 177 pessoas de doze anos ou mais. Os resultados demonstram que desse total de participantes da pesquisa, 171 são bilíngues Aikewára-Português e empregam na maior parte das interações com as crianças a língua

portuguesa, utilizando a língua indígena apena com os mais velhos. Ainda segundo esses dados, a população de 12 a 40 anos é bilíngue, os que tem mais de 60 anos são monolíngues em Aikewára e as crianças de 0 a 11 anos de idade "tendem ao monolinguismo em Língua Portuguesa, visto que seus familiares se comunicam com elas nessa língua" (SOUZA OLIVEIRA, 2012 p. 51).

O caso dos Aikewára, como vemos, parece menos dramático com relação a realidade apresentada anteriormente, se pensamos em ações de promoção da língua indígena no âmbito das relações na aldeia e no contexto escolar, haja vista haver um grau maior de bilinguismo entre essa população. Entretanto, não se pode ignorar o fato de que a transmissão intergeracional da língua se vê ameaçada quando a população adulta utiliza a língua dominante em vez da língua indígena nas situações de interação com as crianças.

Quanto às ações de planificação sobre essa língua, tem-se até o momento já produzidos vocabulários, bem como descrições linguísticas (Cf. Barbosa, 1993). Os professores Aikewára também têm participado de projetos de assessoria linguística coordenados pelas Universidades de Brasília (UnB) e a Universidade Estadual (UEPA) na elaboração de dicionários, gramática e ortografia da língua Aikewára. Quanto à escola da aldeia, até 2011 (CF. tabela 01) essa não era reconhecida como escola indígena e funcionava como escola rural anexa a uma escola da zona urbana da cidade de São Geraldo do Araguaia. Assim, não havia currículo próprio e o lugar da língua indígena, tal qual nos contextos já discutidos, se limitava a uma ou duas aulas semanais.

Como demonstram os dados sobre a EEIIB entre os Gavião Parkatêjê, Kyikatêjê e entre os Aikewára, a situação da oferta da EEIIB no estado do Pará tem se apresentado bastante precária. O quadro ficou tão grave que no ano de 2014 foi necessária a intervenção do Ministério Público do Estado do Pará (MPPA)- provocado pelas diversas denúncias das populações indígenas- junto ao governo do estado do Pará a fim que se discutam e implementem ações efetivas para a garantia da educação intercultural bilíngue nas escolas indígenas. Para tanto foi instalado o Fórum Permanente da Educação Escolar Indígena no Pará. Criado por meio da resolução nº 398 de 12 de junho de 2014, neste fórum espera-se discutir metas para que o Sistema de Educação do estado resolva o problema da carência na educação básica ofertada aos povos indígenas do estado efetivando uma educação pautada pelas especificidades socioculturais dos povos indígenas de cada região do Pará.

Apesar da realidade da EEIIB ainda se realizar de modo bastante equivocado nas escolas indígenas do Brasil, conforme atestam os dados aqui apresentados, acreditamos que se essa educação for realizada de modo comprometido com os projetos de sociedade das populações indígenas pode vir a ser um instrumento importante para a planificação de ações voltadas não apenas para o corpus, mas, principalmente, para o status da língua indígena entre as gerações mais jovens. O desafio que se apresenta a partir da realidade das escolas indígenas no estado do Pará é a construção de currículos de fato bilíngues e interculturais, nos quais a questão da língua seja tratada como uma questão de política linguística, de maneira que a educação escolar realizada na aldeia se materialize num mecanismo de revitalização e valorização da língua indígena na aldeia e fora dela.

Referências

ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. Parkatêjê x português: caminhos de resistência. In: IX Congresso Internacional da "Brazilian Studies Association" (www.brasa.org), 27 a 29 de março de 2008, no campus da Tulane University em New Orleans, Louisiana, Estados Unidos. Disponível em http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Leopoldina-Araujo.pdf Acesso em 22/04/2015.

BARBOSA, José Natal. Contribuição à análise fonológica do Suruí do Tocantins. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Linguística/ Instituto de Letras, Universidade de Brasília-DF, Brasília, 1993, 59 fl.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03/99 - Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.051/04 - Promulga a Convenção n° 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. 2004.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

CALHEIROS, Orlando. Aikewara- Esboços de uma sociocosmologia tupi-guarani. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CAMPUS RUAL DE MARABÁ/ INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (CRMB/IFPA). Diagnóstico Socioeducacional das populações indígenas demandantes do Curso Técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, 2010.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

D'ANGELIS, Wilmar. Aprisionando sonhos: a educa escolar indígena no Brasil. Campinas-SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FERRAZ, Iara. De 'Gaviões' a 'Comunidade Parkatêjê': uma reflexão sobre processos de reorganização social. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, (Tese de Doutorado) 1998.

Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil (EEEIB) – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

GRUPIONI, Luis Doniseti Bensi. Censo escolar indígena**.** Disponível em: http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/censo-escola-indigena

OLIVEIRA, Gilvan Muller de.; OLIVEIRA, Silvia M. de. Formação de Professores Indígenas: um caso de política linguística nas comunidades Kaingáng. In: Espaços da Escola, Ijuí (RS), Editora da UNIJUÍ, ano 4, nº 25, jul. / set.1997, p. 55-64.

_____. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L. da ; MOURA, H. M. de H. (Org). In: Direito à fala - A questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000, p. 83-92.

_____. Indiens urbains au Brésil. Considérations démographiques, éducatives et politico-linguistiques. In CALVET, Louis-Jean et MOURRISOU-MOUYAMA, Auguste. Le Plurilinguisme Urbain. Paris, Institut de la Francophonie / Diffusion Didier Erudition, 2000, p. 183-98.

SOARES, Eliane Pereira Machado; BRITO, Áustria Rodrigues. Contribuções para o projeto de revitalização da língua indígena Kyikatêjê na Amazônia paraense. In: V Jornadas de Filología y Lingüística, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3810/ev.3810.pdf Acesso em 26/04/2015.

SOUZA OLIVEIRA, Ellen Cristiane. Situação sociolinguística da língua Suruí do Tocantins. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012, 64 fl.

EL PORTUGUÉS BRASILEÑO EN ARGENTINA: SU INVESTIGACIÓN Y SU LUGAR EN LA UNIVERSIDAD

Luis Alejandro Ballesteros
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Entre las muchas razones para el estudio del portugués en las universidades argentinas, tanto para una formación docente centrada en él como en condición de lengua adicional o con fines específicos, no puede dejar de mencionarse la más obvia, que es casualmente la más relevante: la importancia geopolítica del portugués en la región, que demanda su correlato en una glotopolítica explícita de enseñanza y de investigación no solo del "portugués", sino de la lengua que ya no duda en llamarse "portugués brasileño". Se ha polemizado mucho en Brasil respecto de los cambios de perspectiva que la identidad lingüística del portugués brasileño significa en términos de políticas lingüísticas y educativas. Esa polémica, incluso, ha tenido poco impacto en la Argentina, donde estimamos no puede estar ausente, en particular en la formación de profesores de portugués como lengua extranjera, y por ende tampoco de la investigación en el área, si partimos del supuesto de la necesaria articulación entre educación superior e investigación disciplinar. En este sentido, nos proponemos destacar los aportes de la lingüística brasileña actual al estudio de la temática, y lo hacemos focalizando brevemente cuatro campos de estudio del portugués brasileño: la gramática descriptiva, la sociolingüística, la ecolingüística y la lingüística crítica.

Castilho (2010) destaca las tres grandes etapas por las que pasó en Brasil la lengua que de manera general estamos acostumbrados a llamar simplemente "portugués": en primer lugar, el "portugués en Brasil", una lengua europea importada a América por los conquistadores, y que en los primeros tiempos se diferenció poco en tierra americana y en tierra europea; en segundo término, "el portugués de Brasil", que presenta ya algunas particularidades que lo diferencian del portugués europeo, especialmente a partir del siglo XVIII cuando la reforma pombalina fija el estándar lingüístico portugués que desde entonces se quiso imponer y continúa queriendo ser impuesto en Brasil donde, sin embargo, la lengua de los conquistadores ya había empezado a transitar otro camino; y finalmente, el

"portugués brasileño", etapa actual de la lengua hablada, y también en buena medida escrita en Brasil, lengua que tiene ya una identidad claramente diferenciada de la de Portugal en los distintos niveles de estructura del sistema lingüístico. El portugués brasileño, así, no se diferencia del portugués europeo apenas en la fonética y en parte del vocabulario, sino, lo que es más importante, en la morfología y la sintaxis, que constituyen el núcleo duro de una lengua y la piedra de toque de su diferencia respecto de su lengua madre.

Escribe Castilho (2010: 31) acerca de su gramática:

> Esta *Nova gramática do português brasileiro* agrega um certificado a mais à nossa identidade. Não se trata de um certificado qualquer, pois é na língua que se manifestam os traços mais profundos do que somos, de como pensamos o mundo, de como nos dirigimos ao outro. Faltava clarificar a gramática do português brasileiro para dar status científico à sua percepção.

Perini (2010) habla también de "portugués brasileño". Lo hace desde un criterio generativista, teniendo en cuenta que la lengua es el conocimiento implícito que los hablantes nativos de esa lengua tienen de ella. La tarea del lingüista, destaca el autor, es describir ese conocimiento lingüístico implícito, tornarlo explícito, y no juzgar como buenos ni como malos los usos en los que ese conocimiento se manifiesta, es decir, no pautar cómo los hablantes deben hablar, no intentar regular la actividad discursiva de los hablantes. Esta actitud del lingüista y del gramático, vale agregar, es la actitud científica que interroga los datos empíricos para describirlos y explicarlos. Es la actitud que ante ciertos usos calificados tradicionalmente como incorrectos no los juzga sino que se pregunta por qué acontecen y busca dar respuesta a esa pregunta. Bagno (2012) también usa el sintagma "portugués brasileño", como lo había planteado ya en su libro de 2001, en el que afirmaba que la lengua de Brasil alguna vez sería simplemente "brasileño" y que en la etapa presente era ya sin duda "portugués brasileño" y no simplemente "portugués".

Esta decisión –en este caso académico-investigativa– de usar el sintagma "portugués brasileño" que encontramos en Castilho, Perini y Bagno es una muestra del acto político-lingüístico de "nombrar" o "renombrar" la lengua, al cual Calvet (2007) le asigna una importancia capital como instrumento de intervención y planificación lingüísticas.

Destacamos aquí a Castilho (2010), Perini (2010) y Bagno (2012) porque las suyas son las primeras gramáticas orgánicas del portugués brasileño, es decir, las primeras

presentaciones, en un libro denominado "gramática", de todos los niveles de una lengua comúnmente presentados en un libro que lleva ese título. De las presentaciones tradicionales, sin embargo, los diferencia la denominación "portugués brasileño" y –entre otros factores– la explicitación minuciosa del sustento teórico desde el cual cada una de estas gramáticas está formulada, así como de sus intenciones políticas, en términos de política lingüística, a su vez asociada siempre con la educación lingüística. También las distingue el hecho de destacar algo que podría resultar obvio, pero que en la tradición metagramatical del portugués no lo es: que la gramática, en tanto que descripción del sistema de la lengua, no es un estudio ya cerrado y definitivo sino abierto a evoluciones y sujeto a desafíos, como cualquier conocimiento científico.

En este punto, si se quiere, pueden trazarse al menos dos diferencias de la investigación en o sobre el portugués en Argentina respecto de la focalizada en otras lenguas extranjeras. En primer lugar, el hecho de ser el portugués una lengua, diríamos, en proceso de formación, un proceso que excede la variación propia de toda lengua viva al punto de plantear, seriamente, una nueva denominación para referirse a ella. En segundo lugar, sobresale la dimensión geopolítica y glotopolítica del portugués en la región, dado que es la única lengua oficial, con relieve internacional, de Sudamérica y de América Latina diferente del español (panhispánico o no). Hay, como sabemos, documentos oficiales de diversa índole que resaltan esta situación del portugués en Argentina. No obstante, la presencia del portugués en planes de estudio de los diferentes niveles educativos es aún escasa, y la investigación en o sobre el portugués desde una perspectiva lingüística –subrayamos "lingüística" para diferenciarla de "literaria" y de "didáctica"– es más escasa aún. En este sentido, la investigación en o sobre el portugués y la presencia del portugués en la formación de posgrado son todavía un campo relativamente inexplorado en la Argentina. En comparación, las otras lenguas extranjeras tienen una tradición investigativa mucho mayor; la tradición de esas otras lenguas extranjeras en la formación de posgrado también es, sin duda, mayor.

Nos interesa destacar brevísimamente cuatro posibles líneas o áreas de investigación del portugués brasileño en las que hemos intentado transitar en los últimos años –con dos

proyectos en los bienios 2010-2011[10] y 2012-2013[11] y uno actualmente en curso[12], todos ellos subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba–. Sostenemos que esas líneas o áreas, si se avanza en ellas, pueden contribuir a un diálogo fructífero entre investigación y formación docente –de grado y de posgrado– que traiga al campo del portugués como lengua extranjera en Argentina polémicas que se han venido dando de manera muy productiva en el campo del portugués como lengua materna en Brasil.

En primer lugar, la gramática descriptiva a la que ya nos hemos referido. La gramática descriptiva aporta el fundamento científico, empírico, para el proceso de estandarización del portugués brasileño, esto es, el reconocimiento del portugués brasileño como lengua y el reconocimiento de esta lengua en ámbitos académicos universitarios en los que, no obstante, genera aun resistencias fuertes.

Así, por ejemplo, apunta Bagno en su *Gramática pedagógica do português brasileiro*:

> Nessa gramática, vamos comparar sempre o VGB (vernáculo geral brasileiro) com a TGP (tradição gramatical do português), dando sempre ênfase e prioridade político-pedagógica ao VGB. Com isso, estamos assumindo a postura, igualmente política, de legitimar no ensino os usos mais difundidos no VGB, de forma a abandonar a arcaica separação ente 'certo' e 'errado'. Não sugerimos que o aluno não tenha acesso à norma-padrão veiculada pela TGP, até porque ela vai surgir inevitavelmente nos textos que ele vai ler no seu processo de escolarização. Só reivindicamos que ela não seja usada como mecanismo didático de negação do VGB nem como instrumento para depreciar nossa língua materna. Não há por que negar legitimidade ao que já está legitimado por todos os falantes, inclusive pelos urbanos e altamente letrados, inclusive pela nossa melhor literatura dos últimos cem anos (Bagno 2012: 33).

La contrastación entre tradición gramatical del portugués (a menudo la única perspectiva tomada en cuenta) y el vernáculo general brasileño es enormemente productiva

[10] El proyecto *Sociolingüística, ecolingüística y gramática: para una descripción del portugués brasileño*, dirigido por el Dr. Luis Alejandro Ballesteros.
[11] El proyecto *Portugués brasileño: gramática y representaciones sociales del lenguaje*, dirigido por el Dr. Luis Alejandro Ballesteros.
[12] El proyecto *La argumentación en español y en portugués brasileño. Gramática y discurso*, codirigido en el área Portugués por el Dr. Luis Alejandro Ballesteros y diseñado, en lo que respecta a esa área, sobre la base de los dos anteriores, cuyos fundamentos, junto con algunas de sus conclusiones, se encuentran en Ballesteros (2013).

para la discusión de la estandarización del portugués brasileño. Ahora bien, más allá del conocimiento científico en sí, es indudable que la gramática descriptiva del portugués brasileño trae desafíos también –en nuestro caso– para la enseñanza del portugués como lengua extranjera en Argentina. Y el primer paso ante esos desafíos es, sin duda, el conocimiento –y el reconocimiento– de la realidad lingüística del Brasil actual, lo cual exige a su vez, como punto de partida, el estudio del portugués brasileño en la formación de docentes en portugués lengua extranjera, y en el caso de docentes ya en actividad en distintos niveles del sistema educativo, lo que el mismo Bagno en otro lugar (Bagno, 2007) denomina "reeducación sociolingüística del profesor", y que supone a su vez una "pedagogía de la variación lingüística" (Faraco, 2007).

En segundo lugar, como se desprende de alguna manera del párrafo anterior, queremos destacar la sociolingüística desarrollada en universidades brasileñas desde la década de 1970 hasta la actualidad. La sociolingüística brasileña, entendida no ya como el estudio de fenómenos marginales de variación dialectal, sino como fundamento científico para el nuevo estándar lingüístico: la "heterogeneidad ordenada" (Weinreich, Labov y Herzog, 2009) como condición normal de vida de las lenguas. Asimismo, el reconocimiento de la extensión del cambio lingüístico, necesario para la estandarización que la gramática descriptiva más actual lleva a cabo. Asimismo, la sociolingüística brasileña se destaca por su compromiso no solo con la descripción de la variación lingüística, sino principalmente con la revisión de preconceptos de profundo arraigo en el discurso social brasileño sobre la lengua (*v. gr.* Scherre 2005). Nuevamente Bagno (2013) destaca la necesaria relación, a propósito del portugués brasileño, entre sociolingüística y sociología del lenguaje, dado que las diferentes variedades no son equivalentes sino que se ordenan en una jerarquía cuyos extremos son el prestigio lingüístico y la estigmatización lingüística de los hablantes. Es precisamente frente a la estigmatización lingüística que la sociolingüística brasileña demuestra que buena parte de lo que el discurso social sobre la lengua juzga como fenómenos marginales son en realidad procesos de cambio lingüístico que marcan la identidad lingüística de los brasileños.

En tercer lugar, la ecolingüística. De ella extraemos la afirmación de la porosidad propia de los ecosistemas lingüísticos y la aserción del cambio como prueba de la vitalidad de una lengua. Escribe Couto (2012: 199):

> Os normativistas não têm a mínima dose de razão quando consideram toda e qualquer inovação na língua como desvio. Pelo contrario, é a inovação, ou seja, a mudança que é a norma, no sentido de que é constante (...). Uma língua que não evolui deixa de servir como meio de comunicação entre os membros da comunidade a que pertence. Em suma, língua como maneira pela qual se comunica tradicionalmente é impermanente.

Asimismo, la ecolinguística aporta desde el paradigma ecológico a la visión político-lingüística de la diversidad lingüística y de la definición y defensa de una lengua nacional. Así, por ejemplo, leemos en Couto (2009: 133):

> Para falar em multidialetalismo é preciso incluir na discussão a questão do que é dialeto *vis-à-vis* língua. Como todo Estado-nação almeja ter uma língua única que o represente, é preciso incluir também o assunto variedade padrão que, às vezes, aparece sob o nome de língua oficial, língua do Estado ou língua estatal, no caso do multilinguismo, ou, no caso que aqui interessa, dialeto padrão, oficial ou dialeto estatal. Nesse contexto, faz-se necessário incluir também o que os dirigentes do Estado chamam de língua nacional.

La ecolinguística constituye así un importante aporte teórico complementario de la sociolingüística para el reconocimiento de la diversidad de las lenguas. Diversidad, aquí, entre diferentes lenguas que coexisten en un mismo espacio –el portugués en relación con las lenguas indígenas y las lenguas de inmigración– y diversidad al interior de una lengua en particular, en nuestro caso de estudio el portugués brasileño. Para la ecolinguística, esta diversidad, como la de los ecosistemas estudiados por las ciencias naturales, es ya no solo una propiedad de las lenguas vivas sino una condición inexcusable de su supervivencia.

Así, lejos de ser signo de decadencia, el cambio lingüístico que la gramática descriptiva y la sociolingüística han registrado para el portugués brasileño, y que la gramática tradicional y normativista –y la educación lingüística a ella asociada– insisten en condenar, es en verdad una prueba de la vitalidad del portugués, de su proyección hacia el futuro. Lo mismo cabe decir respecto de la relación del portugués brasileño con las lenguas extranjeras y la consecuente incorporación de extranjerismos, especialmente provenientes del inglés. Esa incorporación no es señal de decadencia sino de vitalidad, porque una lengua aislada de las otras, sin contacto con ellas, acaba muriendo, como de hecho ha acontecido con muchas lenguas indígenas brasileñas, incluso antes de que llegaran a ser

estudiadas y descritas, en períodos históricos anteriores al de la actual etnolingüística, que también ha alcanzado importante desarrollo en Brasil.

En cuarto y último lugar, destacamos la lingüística crítica, en la que encontramos el fundamento para la necesaria reformulación de los temas de interés de la investigación lingüística y su compromiso social. La lingüística crítica brasileña –desarrollada por Kanavillil Rajagopalan, y que constituye una versión tal vez más amplia del análisis crítico del discurso– es "crítica" en el sentido que la Escuela de Frankfurt da a esta palabra: destaca que las cosas son como son no por naturaleza ni de forma inevitable, sino como resultado de procesos históricos, y que podrían haber sido y –más importante aún– podrían ser, de otra manera. De ahí su potencia de resignificación y de cambio. Así, por ejemplo, la norma lingüística, que se formula siempre en la asociación entre estandarización lingüística –o gramatización– y construcción de una nación, es la que es, pero podría ser otra si las políticas lingüísticas fueran otras, diferentes de cómo han sido en el pasado. La lingüística crítica contribuye con la revisión de la norma lingüística –en nuestro caso, la del portugués– y con su reformulación atendiendo ya no tanto –o no solo– a las propiedades estructurales de una lengua, sino especialmente al discurso social sobre la lengua, que también puede ser cambiado. Contribuye asimismo al reconocimiento de la identidad lingüística de una sociedad, de un país, en este caso Brasil. Contribuye también a poner en cuestión el papel social de la lingüística y la necesidad de análisis y revisión de sus postulados fundadores, y a destacar la necesidad de diálogo (necesario) entre lingüistas y legos. Así, leemos en Rajagopalan (2003: 102):

> Para o linguista, o leigo é demasiado ingênuo e precisa ser devidamente instruído para pensar de forma correta. Para o leigo, perplexo diante daquilo que parece pura insensatez por parte do linguista, é preciso procurar outras fontes do saber quando o assunto é a língua nacional enquanto patrimônio público.

Por este motivo, Rajagopalan sostiene en otra publicación:

> O único modo pelo qual nós, linguistas, podemos contribuir para os temas práticos que envolvam a linguagem é adotar um olhar crítico diante de nossa própria prática. Nunca é tarde demais para começar a fazer um exame de consciência e perguntar a nós mesmos se, por atos ou omissões, não

> nos desviamos da responsabilidade de ver a linguagem como um fenômeno social com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem.
>
> Em outras palavras, se nós, linguistas, temos realmente algo a dizer sobre temas como o ensino de língua ou planejamento linguístico, precisamos urgentemente convencer-nos das implicações políticas de nosso próprio trabalho (Rajagopalan 2004: 35).

Para concluir, cabe destacar la coincidencia de las cuatro perspectivas seleccionadas –gramática descriptiva, sociolingüística, ecolinguística y lingüística crítica– en acentuar la inevitable dimensión ideológica de todo estudio científico de una lengua; en otros términos, la inexcusable dimensión política de todo estudio lingüístico; o, también, que toda lingüística es siempre de algún modo política lingüística.

Las cuatro perspectivas destacan así la dimensión política constitutiva de nuestras prácticas como investigadores y como profesores universitarios, dos ámbitos de nuestra acción que, al menos desde el punto de vista que defendemos, es deseable que se integren, que dialoguen, sin necesariamente realizar investigación educativa, puesto que toda investigación lingüística, por más específicamente disciplinar que sea, aporta a los fundamentos y a la revisión de la educación lingüística. Ese es, quizá, el desafío en cada ámbito en el que cada uno de nosotros se mueve. En el caso del portugués como lengua extranjera en Argentina cobra particular resonancia. Desde nuestro lugar, que es el de la Lingüística y la Gramática en la formación docente en portugués como lengua extranjera en Argentina, la mirada crítica –con todos los fundamentos teóricos posibles– de la realidad lingüística, y de sus intentos descriptivos y normativos, tiene una importancia que precisa ser siempre reafirmada.

Referencias

Bagno, M. 2001. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo, Parábola.

_____ 2007. *Nada na língua é por acaso. Por uma pedagogia da variação linguística.* São Paulo, Parábola.

_____ 2012. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo, Parábola.

_____ 2013. *Sete erros aos quatro ventos. A variação linguística no ensino de português*. São Paulo, Parábola.

Ballesteros, L. A. 2013. "Acerca del portugués brasileño y la formación docente en portugués en Argentina", en Farenzena, N. (Org.) 2013. *VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Porto Alegre, UFRGS: 27-32.

Calvet, L.-J. 2007. *As políticas linguísticas*. São Paulo, Parábola.

Castilho, A. T. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo, Contexto.

Faraco, C. A. 2007. "Por uma pedagogia da variação linguística", en Correa, D. A. (Org.). 2007. *A relevância social da linguística. Linguagem, teoria e ensino*. São Paulo, Parábola: 21-50.

Perini, M. A. 2010. *Gramática do português brasileiro.* São Paulo, Parábola.

Rajagopalan, K. 2003. "A polêmica sobre os 'estrangeirismos' e o papel dos linguistas no Brasil", en Rajagopalan, K. 2003. *Por uma linguística crítica. Linguagem. Identidade e a questão ética.* São Paulo, Parábola: 99-104.

_____ 2004. "Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a Linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo emergente no Brasil", en Rajagopalan, K. y F. L. da Silva. 2004. (Orgs.). *A linguística que nos faz falhar. Investigação crítica*. São Paulo, Parábola: 11-38.

Scherre, M. M. P. 2005. *Doa-se lindos filhotes de poodle. Variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo, Parábola.

Weinreich, U., W. Labov y M. Herzog. 2006. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.* São Paulo, Parábola [1968].

IDENTIDAD LINGÜÍSTICA Y REPRESENTACIONES DE LA QUICHUA

EN LOS HABLANTES DE SALAVINA – SANTIAGO DEL ESTERO[13]

Alberto Barrera
Gabriela Amarilla[14]
Universidad Nacional de Santiago del Estero

Introducción

Durante el mes de Octubre de 2014 alumnos de la Tecnicatura en E.I.B con mención en lengua Quichua llevaron a cabo con la coordinación del equipo docente de la cátedra de Alfabetización en lengua materna un trabajo de campo vinculado al relevamiento, tanto cuantitativo como cualitativo de la situación lingüística del Quichua, las representaciones e implicancias de la identidad lingüística de sus hablantes.

Como se puede observar este trabajo constituye una producción conjunta y social entre comunidad lingüística, alumnos de la carrera y equipo docente de la Cátedra de Alfabetización en lengua materna de la Facultad de Humanidades, Cs. Sociales y de la Salud de la UNSE.

La lingüista tucumana Dra. Isabel Requejo relaciona a la identidad lingüística con:

"la historia de la palabra humana, desde el inicio de la vida, la cual está recorrida y sostenida por una pluralidad de historias y de tramas vinculares-culturales que le preceden y por otras que la acompañan en su génesis y desarrollo. Es, pues, resultante del entrecruzamiento de nuestra historia individual, inscripta -a su vez- en la historia social desde la que aprendemos a aprender, a conocer, a constituirnos como sujetos" (2001, 03).

Dicho trabajo de campo consistió en relevar de forma honesta las opiniones que los quichua hablantes de la localidad de Salavina y zonas aledañas poseen respecto de la lengua que los precede desde siglos pasados y que hasta hoy perdura a través del tiempo en su transmisión oral, de generación en generación, sin mayores requerimientos de la escritura para su mantenimiento o conservación.

[13] Este trabajo se presenta en el VII EIIPL por invitación de la Universidad Nacional de Córdoba, en virtud de sus acuerdos de trabajo con la Universidad Nacional de Santiago del Estero.
[14] En coautoría con Cynthia Contreras, Hérika Contreras, Andrea Coria, Javier Giménez y otros.

Para el reconocido antropólogo Dr. José Luis Grosso:

"la Quichua es la lengua madre, no solo en el sentido de la pertenencia lingüística a un origen autóctono, sino como una cuestión de género y en consecuencia se sostiene popularmente que es el idioma de las mujeres y ellas tienen un papel fundamental en la transmisión a los niños que aprenden y desarrollan sus primeros" (2008).

En Salavina, no solo se presenta la interacción de códigos lingüísticos diferentes: quichua y castellano, en el que se complementan sus usos lingüísticos tanto en el ámbito doméstico como público, sino también el conflicto lingüístico relacionado con lo permitido y la prohibición del uso lingüístico de la lengua minorizada, lo identitario y lo posible de ser transmitido. Esta situación refleja un proceso de lucha interna que subyace a la reivindicación de la lengua quichua en igualdad con el castellano ampliamente difundido y respaldado desde lo social, educativo, político, etc.

Salavina: comunidad lingüística bilingüe

Salavina es un departamento en la provincia de Santiago del Estero (Argentina), atravesado de noroeste a sudeste por el río Dulce. Limita al noroeste con el departamento Atamisqui, al nordeste con el departamento Avellaneda, al este con el departamento Aguirre, al sur con el departamento Mire y al oeste con el departamento Quebrachos. Cuenta con 2032 habitantes, lo que representa un incremento del 30,1 % frente a los 637 habitantes (INDEC, 2001) del censo anterior. Dicha localidad posee una comisión municipal, dos plazoletas, un hospital distrital y un destacamento policial para toda el área de influencia.

En materia educativa tiene un Jardín de Infantes provincial Nº 71, la Escuela primaria de jornada completa "Sor Mercedes Guerra" Nº 476 y un Colegio Secundario "Konrad Adenauer" del que dependen los albergues para estudiantes de los parajes alejados. Sin embargo, la deserción escolar es alta principalmente en jóvenes varones que optan por trabajar en tareas de obraje o emigran a otras zonas geográficas en busca de trabajo. Son pocos los jóvenes que egresan y continúan estudios superiores. El departamento posee tres estaciones de radio: una de ellas depende del Colegio, otra es privada y la última es propiedad de la iglesia de la zona. En Salavina sus habitantes cultivan la fe católica, como así también, varios cultos evangélicos. Con respecto a las recreaciones

deportivas, esta localidad tiene cinco clubes en donde prevalece la actividad futbolística. La economía del poblado está sustentada por trabajadores en relación de dependencia como por ejemplo, empleados municipales de planta permanente, contratados, jóvenes subsidiados que prestan servicio al municipio, los trabajadores cuentapropistas como ser: despenseros, distribuidores, albañiles y obreros golondrinas que viajan para la deflorada del maíz al sur del país.

Aspectos importantes de la investigación

El objetivo troncal de este relevamiento llevado a cabo en Salavina consistió en conocer mediante una entrevista la opinión de sesenta y seis habitantes de dicha población respecto de la lengua quichua.

El diseño metodológico de esta investigación fue exploratorio y se llevó a cabo en el Departamento Salavina – Provincia de Santiago del Estero, durante los meses de octubre y Noviembre del año 2014.

La unidad de análisis correspondió a cada habitante de dicho departamento, mientras que el universo establecido incluyó a todos los habitantes del Departamento Salavina.

La muestra se realizó a sesenta y seis residentes. Asimismo, los criterios de inclusión tuvieron en cuenta a:

-Personas mayores (adultos) y jóvenes que hayan cursado estudios en el área de influencia (hayan o no finalizado sus estudios).

-Entrevistados voluntarios.

Ahora bien, también se fijaron criterios de exclusión para dicha muestra que incluyó a menores de edad o que no hayan iniciado sus estudios primarios al momento de la entrevista.

El plan de recolección de datos tuvo en cuenta la observación no participante y las entrevistas personales semiestructuradas. Para ello, se tuvieron en cuenta una serie de variables, tales como: Edad: mínima (14 años), media (31 años) y máxima (77 años); Historia académica familiar; Escolaridad personal; Sexo; Ingresos; Actividad laboral; Medios tecnológicos; Vivienda; Competencia comunicativa; Adquisición de la lengua quichua.

Variable: Uso de la lengua para la comunicación

Este trabajo de investigación privilegió las variable **Uso de la lengua para la comunicación** de la cual se desprenden como subvariables las siguientes: *competencia comunicativa y adquisición de la lengua quichua*, a los fines de analizar desde una mirada crítica la función que cumple hasta hoy esta lengua nativa en la comunidad lingüística salavinera.

Del total de la muestra 54 (cincuenta y cuatro hablantes) declaran que se comunican en castellano habitualmente; sin embargo, entienden la quichua. Mientras que 12 (doce) hablantes se comunican tanto en quichua como en castellano indistintamente, empleando los dos códigos lingüísticos alternativamente. No se registraron en la muestra casos de hablantes monolingües en lengua vernácula.

Respecto a la variable **competencia lingüística**, es decir, la lengua en la que se comunican sus hablantes habitualmente:

- 54 (cincuenta y cuatro) se comunican en castellano.
- 12 (doce) se comunican en quichua-castellano.
- Ninguno se comunica en lengua quichua.

Esta información deja entrever cómo fue ganando terreno el bilingüismo (contacto entre el quichua-castellano), es decir, la fuerte imposición de una lengua de prestigio frente a la lengua vernácula, ya que fue relegado su uso lingüístico solo al ámbito familiar.

Otra variable fue la vinculada al **conocimiento sobre otra lengua**. En esta, el 95 % de los entrevistados reconocen tener conocimiento de la quichua como otra lengua conocida, el 5 % restante entendió dicha pregunta referida a la lengua extranjera: inglés. En esta variable podemos observar la fuerte identidad lingüística que sus hablantes tienen respecto de su lengua materna: la quichua.

Isabel Requejo entiende que *"nuestra identidad lingüística es uno de los aspectos más profundos, constitutivos y raigales de la subjetividad y psiquismo humano. En ocasiones, se erige en sostén y refugio último de nuestra dignidad y salud mental".* Por último, esta lingüista sostiene que *"No podemos avanzar en la construcción y desarrollo científico, social y cultural ni en el aprendizaje y conocimiento de lo real desde una autoría con copyright, de propiedad privada y meramente individual".*

Respecto a la variable **competencia comunicativa de la quichua**, 40 (cuarenta) hablantes afirman que son bilingües activos, 12 (doce) de ellos se consideran pasivos, 6 (seis) determinaron que entienden poco y finalmente, 8 (ocho) no hablan la lengua.

En este sentido, dicha variable puede graficarse de la siguiente manera:

Hablo y entiendo bien	40
Entiendo pero no hablo bien	12
Entiendo poco	6
No hablo	2

Este gráfico muestra todavía la fuerte persistencia de una lengua que se resiste a desaparecer en el uso cotidiano de sus hablantes. Sin embargo, se puede analizar que a pesar de ser muy escasa la cifra de aquellos que la entienden pero que no la hablan bien, de los que la entienden poco y por último, de los que definitivamente no la hablan; la quichua es una lengua condenada a desaparecer en Santiago del Estero si es que no se toman decisiones cruciales de una política lingüística que tienda al modelo de revitalización lingüística de una lengua ancestral como es el quichua (variedad dialectal del quechua).

La variable **adquisición de la quichua** es de suma importancia, ya que tiene una intrínseca relación con el papel que juega la transmisión oral y generacional de la lengua. Los datos cuantitativos arrojan los siguientes guarismos:

Oral	46
Escrita	0
Escuela	12
No aprendieron	8

Por lo tanto, es fundamental señalar que no se observa transmisión escrita de la misma, sino la oralidad como medio de adquisición principal, seguida del aprendizaje obtenido a través de la escuela en donde los niños experimentan la adquisición de la lectoescritura y el resto de los hablantes que no la aprendió y en consecuencia, no habla la lengua.

Además, esta investigación incluyó la variable **aprendizaje de la lengua en la Educación Primaria**, los datos obtenidos reflejan lo siguiente:

El 77 % de los entrevistados afirmó que no les enseñaron la lengua quichua en la escuela primaria, mientras que el otro 18 % refiere haber incursionado en la lectoescritura de la lengua en esa etapa y el 5 % no recuerda.

La enseñanza de la lengua materna cobra una vital importancia durante los primeros años de vida en el hablante, pero también a lo largo de la infancia y fundamentalmente tanto en la Educación inicial como primaria. Esta variable deja entrever el total desamparo, la falta de políticas lingüísticas claras y la indiferencia absoluta para la toma de decisiones hacia una lengua ancestral que corre el riesgo de desaparecer si no se toman medidas urgentes.

También en este trabajo se indagó respecto de la variable **enseñanza de la lengua en la Educación Secundaria,** de la cual 38 (treinta y ocho) de los entrevistados coincidieron en que se les impartió la enseñanza de la quichua durante este ciclo, 16 (dieciséis) afirman que no se les enseñó y 12 (doce) hablantes contestaron que no concluyó su formación en la Escuela secundaria.

Esta información refleja una verdadera contradicción del sistema educativo, ya que recién en la Educación Secundaria se incorpora la enseñanza de lengua quichua. Acaso ¿no sería más lógico promover su enseñanza a partir de la Educación Inicial, siguiendo por la Educación Primaria y hasta la Secundaria, a los fines de respetar y preservar la lengua materna de sus hablantes?

Ese desmembramiento entre lengua materna: quichua y lengua impuesta: castellano, deja entrever también una política lingüística y la fuerte apatía hacia la lenguas nativas por parte de un Estado nacional.

Por otra parte, se tuvo en cuenta la variable **uso de la lengua quichua**, la cual –según arroja la muestra- el 55 % de sus hablantes la emplean en situaciones comunicativas relacionadas con sus familiares y en el ámbito del hogar, el 33 % la usa en los diálogos con sus amigos y compañeros y un 22 % no la hablan.

Por último, la variable **opiniones y sentimientos acerca de la quichua** indica en la muestra que casi la totalidad de los hablantes de Salavina posee una mirada positiva respecto de la lengua.

Patrimonio	18	27 %
Riqueza de vocabulario	11	17 %
Conservación del idioma	19	29 %
Enseñanza	16	24 %
Indiferencia	2	3 %

A modo de conclusión

Esta investigación sirvió para conocer las representaciones que los hablantes salavineros tienen de la lengua ancestral que hasta hoy se habla en la región: la quichua. Sin embargo, de los guarismos que arroja la misma surgen muchas contradicciones en torno a la falta de legislación lingüística provincial que promueva la co-oficialidad del quichua junto al castellano, como así también, la falta de creación de cargos docentes para la implementación de la E.I.B plasmada en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Esta legislación lingüística es necesaria a los fines de una política lingüística que preserve tanto la lengua como la cultura quichua como patrimonio lingüístico e identitario de los santiagueños. Por tal razón, es de suma importancia la creación de leyes que legislen en favor de una lengua en peligro de extinción en nuestro país y que a partir de esto, se generen puestos laborales para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo provincial.

Ahora bien, es importante remarcar que hasta la fecha los planes de estudio de todos los niveles del sistema educativo siguen respondiendo *"a un modelo educativo de dependencia europeizante e hispanófilo"* según lo señala Barrera (2012:03), en el que se privilegia la enseñanza de la lengua materna (castellano) impuesta como superestrato y la enseñanza de las lenguas extranjeras (inglés y francés) en las aulas de nuestro país.

La reconocida lingüista peruana Nila Vigil propone como política lingüística para su país la aplicación en la enseñanza del bilingüismo de doble vía, en el cual se enseñe a niños quechua hablantes y castellano hablantes ambas lenguas por igual, sin acentuar la relación diglósica entre ellas.

"*Cada lengua encierra la visión del mundo de sus hablantes: cómo piensan, qué valoran, en qué creen, cómo clasifican el mundo que les rodea*." (Según Dixon citado por Moreno Cabrera 2000: 215). La situación de multilinguismo y pluriculturalismo de nuestro país nos compromete –como lingüistas- a luchar por el rescate y la revitalización de las lenguas minorizadas, y por lo tanto, la escuela es un ámbito privilegiado para la conservación y promoción de las lenguas y culturas ancestrales.

Ahora bien, una política lingüística argentina que respete los derechos lingüísticos de las culturas autóctonas y que a su vez promueva la inclusión de la enseñanza de las

lenguas amerindias a lo largo del sistema formal de la educación pública será poner en marcha, no solo una política de revitalización lingüística sino también una acción política que contribuiría a recuperar y reparar en alguna medida el lingüicidio histórico al que se vieron y actualmente se ven sometidas muchas lenguas indoamericanas en vías de extinción.

Referencias

Barrera, A. (2012). Ponencia expuesta en el V Congreso Internacional de Letras – UBA "*Exclusión de la enseñanza de segundas lenguas (autóctonas) en los planes de estudios del sistema educativo argen*tino". Revista: Investigación y Docencia. Monteros, Tucumán.

Barrera, A. (2012). "*Política y dependencia lingüística en el plan de estudios en el profesorado de lengua y literatura en la educación secundaria*". Revista Espacio logopédico.com N° 228. ISSN 2013-0627.

Barrera, A. (2011.) "*La educación lingüística argentina en tiempos de la globalización*". En Revista Espaciologopédico.com N° 204. ISSN 2013-0627.

Grosso, J. (2008). *"Indios Muertos, Negros Invisibles: Hegemonía, Identidad y Añoranza"*. Córdoba. Encuentro Grupo Editor.

Requejo, I. (2001). "*Lenguaje y Educación: Autorías de la palabra-pensamiento en la infancia. Aportes y debates desde la Lingüística Social".* Cerpacu-UNT. Tucumán.

Valdés, L. (1998). "*El Perfil demográfico de los indios Mexicanos*", México, Siglo Veintiuno Editores.

Vigil, N. (2007). "*Algunas dificultades para llevar a cabo la Educación Intercultural Bilingüe*" (2007). En línea:http://nilavigil.wordpress.com/2007/08/07/algunas-dificultades-para-llevar-a-cabo-la-educacion-bilingue-intercultural/

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: LA ESCUELA Y LA NACIONALIZACIÓN DEL INMIGRANTE[15]

Luisina Barrios
Griselda Robertazzo
Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

El contexto histórico nacional señala que en nuestro país, desde la generación del '37 hasta el gobierno del General Roca en 1880, se fomentaron políticas que alentaron la llegada de inmigrantes para poblar el *desierto* argentino, con el fin de mejorar las condiciones demográficas propias. Estas prácticas dieron como resultado la multiplicación de la población inmigrante y, para los fines de este trabajo, fueron los italianos del sur los que se asentaron principalmente en la región del Litoral.

El éxito de esta campaña implica dos aspectos: en primer lugar, los factores económicos, políticos y afectivos que incentivaron la emigración y en segundo lugar, cómo el país receptor se preparó para afrontar la inserción de los nuevos habitantes. Esta presentación se centrará en el abordaje del segundo aspecto.

La República Argentina del período de referencia no estaba preparada para el trabajo que demandaba la inclusión de los inmigrantes. A partir de las diferencias culturales entre nacionales y extranjeros, se creó alrededor del inmigrante una visión negativa, rodeada de prejuicios que le atribuyeron el factor de desintegración social. En este sentido, es importante tener en cuenta que nuestra Nación llevaba apenas cien años de independencia y que las ideas de la política liberal y los comienzos de la modernización provocaron que los intelectuales argentinos comenzaran a ver al inmigrante italiano como factor de la desintegración de la unidad nacional.

Siguiendo a Devoto (2006), pocas décadas de la historia argentina recibieron tanta influencia italiana como la del '80, dado que las instituciones italianas asentadas en nuestro país, comenzaron a ejercer un rol más activo y a buscar los medios para fomentar el sentimiento italiano a través de su cultura y su idioma. En este sentido, del 6 al 9 de enero

[15] El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación PIP HUM429 "Mapas culturales y políticas del lenguaje en la Argentina. Italianos en Santa Fe (1880-1930)", acreditado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario. Este proyecto es dirigido por la Dra. Liliana Pérez y codirigido por la Dra. Patricia Rogieri

de 1881 se realizó en Buenos Aires el Primer Congreso Pedagógico Italiano, promovido por el Consejo de Instrucción de cinco de las principales sociedades italianas de la Capital Federal: Unione e Benevolenza, Nazionale Italiana, Unione Operari Italiani, Colonia Italiana e Italia Unita. Los propósitos principales de este congreso fueron dar respuesta a las críticas que surgieron a partir de 1880 en Argentina con respecto al peligro nacional que representaba la educación italiana. Como fruto de este congreso, las sociedades italianas aprobaron la educación bicultural y bilingüe: a los programas italianos se añadía la lengua española y la historia y la geografía argentinas.

Estas sociedades tuvieron como temas a tratar en el congreso tres puntos principales para fundar sus escuelas:

> 1- la necesidad de dar una instrucción suficiente a sus hijos, en aquella época en que la instrucción primaria era muy descuidada, y los colegios particulares no existían más que para los ricos (...)
>
> 2-educar a los hijos de los socios en el idioma de sus padres, con el objetivo de inspirarles más respeto del que generalmente tenían hacia los que le dieron el ser, sucedía con frecuencia que los hijos educados en las escuelas públicas, trataban a sus padres de *gringos* y los ridiculizaban porque no hablaban tan bien el castellano como ellos.
>
> 3- aumentar el número de los socios con este nuevo aliciente (…) La fundación de escuelas sociales con derecho a los socios de hacer ingresar en ellas a sus hijos gratuitamente, (…) constituía un motivo poderoso para impulsar otros italianos a inscribirse; a más, había el carácter patriótico que la hacía más simpática… [16]

Frente a estas nuevas políticas impulsadas por sociedades de socorro italianas, en 1882 se realiza el Primer Congreso Pedagógico Argentino, que da como resultado la creación del Consejo Nacional de Educación y la Ley de Educación Común 1420, que buscan extender con la educación pública los valores de la cultura nacional; es decir, buscan "educar argentinamente".

Es necesario tener en cuenta que si bien el congreso italiano logró reavivar, entre las comunidades de italianos, el interés por las escuelas y el fomento de su cultura, estos no lograron contrarrestar las políticas educativas implementadas por el gobierno argentino. Sin embargo, más allá del incipiente éxito de las medidas impulsadas por la élite dirigente, aún existían datos que alarmaban y que requerían nuevas políticas. Frente a esta situación

[16] Wilde, E: "Cuadro estadístico de las Escuelas Italianas de la Capital" en *El Monitor de la Educación Común.* 1885. Buenos Aires pp. 99-100.

se implementarán diferentes medidas, a fin de contrarrestar la posible desintegración social: la ley de residencia (1902), la ley de seguridad social (1910) y, en el ámbito educativo, un conjunto de decisiones que pueden ser conceptualizadas como políticas lingüísticas. En la misma dirección, se elabora el plan de estudios para escuelas comunes de la Capital y Territorios Nacionales con el objetivo de fortalecer, por medio de la educación común, el principio de la nacionalidad y los aspectos que en él se vinculan con el orden moral y material.

Estas políticas fueron destinadas a la segunda generación, es decir, a los hijos de los inmigrantes y se aplicaron, particularmente, en la escuela, que se convirtió en el medio fundamental para lograr el cometido de la educación patriótica, en la cual la lengua fue vehículo de la campaña nacionalista, cuyo propósito fue crear un sentimiento de pertenencia a la nación que estigmatiza consecuentemente la lengua de los italianos.

La construcción del idioma nacional

Durante el Centenario se intensificó el debate en torno de la cuestión idiomática y en relación con el aluvión inmigratorio. Con respecto a esto, Herrero Mayor publicó en EMEC (*El Monitor de la Educación Común*) un artículo en el cual expuso la corrupción del lenguaje producida por el contacto entre el español y otras lenguas:

> Lo que más nos interesa, por el momento, no es el carácter plebeyo del leguaje, sino la corrupción en sí del hecho expresivo.
>
> El espectáculo social, desde ese punto de vista, es lamentable, pese a ciertos pujos de exaltación nacionalista con que algunos ilusos salen en defensa de un utópico sistema de expresión, como sucede cuando se adquieren enfermedades vergonzantes, nos cuesta reconocer el mal, lo cual debe ser previo a la curación. En cuanto al origen en su aspecto barbarizante, nadie lo desconoce: el aluvión inmigratorio de diversas nacionalidades. Pero es curiosa al par que desolante, la observación y se presta a hondas reflexiones. El inmigrante que no habla castellano, que se adapta inmediatamente a nuestras costumbres nos impone a su vez (…) el idioma que él va creando para su uso personal: un poco de español, con algo de eslavo, genovés, tudesco, catalán, árabe, idish o dearnés La fórmula da siempre el mismo resultado: la jerigonza casera (…). El porteño imitó la flamante jerga aludida, la cultivó en todas las formas literarias en broma y concluyó por adaptarla en serio.[17]

[17] Herrero Mayor, A. "Corrupción expresiva y envilecimiento idiomático" en *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1929. p. 291.

Para contrarrestar los efectos de la corrupción lingüística planteados, en Argentina se pretendió identificar a la Nación a través de la lengua, por medio de la utilización nacionalista del término "Idioma nacional o Idioma patrio". Esta idea se divulgará por medio de las publicaciones de *El Monitor de la Educación Común* y especialmente, de las gramáticas, los libros de Educación Cívica y los programas analíticos utilizados en la escuela nacional.

En este marco de discusiones y propuestas, se publicó en EMEC un texto de Prudencio Vázquez, que sienta las bases del valor de la enseñanza del idioma en los países de Sudamérica en relación con la composición de su población:

> Planteado este problema, creo que no podemos seguir así; evidentemente vamos barranco abajo; es menester sabernos detener (…) ¿cómo? Trabajando y trabajando mucho; en nuestras manos está el futuro idioma nacional argentino. Debemos ser cultos y meticulosos en nuestras expresiones, tenemos esa obligación, venzamos la propensión a dejarnos llevar por la pendiente del descuido, tan común a todos, maestros y no maestros, pero, tengamos más en cuenta que el maestro es conscientemente el modelo del alumno (…). Que ni una sola de nuestras palabras, pueda no ser repetida por nuestros alumnos, que todas nuestras expresiones cuadren dentro de las exigencias de la lengua[18]

De acuerdo con lo expresado, se buscó la forma de implementar en las escuelas la enseñanza de un idioma nacional, que tenía como base el español (recordemos que el Centenario celebra la reconciliación con España) y, por lo tanto, se propuso al español académico como el camino adecuado para lograr la unidad racial, lingüística e ideológica.

Una de las primeras medidas tomadas fue que, en 1894, Indalecio Gómez presentó en la Cámara de Diputados de la Nación el Proyecto de Ley que establecía la enseñanza del "idioma nacional" en las escuelas nacionales y particulares, con el fin de promover la nacionalización del extranjero, a fin de evitar que funcione como agente desintegrador del desarrollo social y cultural. De esta manera propuso revitalizar la relación entre el idioma y la unidad nacional, como paliativo de la corrupción lingüística.

En este contexto, la educación se convirtió en el instrumento más eficaz para la asimilación de los italianos. La lengua devino así, el lugar más importante de la obra

[18] Vázquez, P.: "Composición" en *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires : Consejo Nacional de Educación. 1905. pp. 322-324.

escolar, dado que preserva de cambio alguno la actitud purista de lealtad a la variedad peninsular.

Las gramáticas, los programas analíticos y la promoción del nacionalismo

Los dirigentes del nacionalismo sostuvieron que la mejor enseñanza patriótica era la que se daba a partir del conocimiento del idioma nacional, al cual concebían como instrumento para difundir el espíritu nacional en el alma de niños y jóvenes. De esta manera, buscaban que los extranjeros comprendieran que en esta exaltación del idioma se encontraba implícita la desaparición de los sentimientos de pertenecia a otras naciones que no fueran Argentina.

Como consecuencia de este pensamiento, durante el Centenario, en pleno fervor nacionalista, se configuraron, a partir de las leyes vigentes, las nuevas gramáticas y programas analíticos para docentes que guiaron la enseñanza del idioma.

Las gramáticas implementadas para la enseñanza del idioma comienzan en sus prólogos por definir aquello que enuncian como "idioma nacional", lo que se puede observar en la *Gramática Elemental* destinada a la enseñanza en escuelas secundarias, escrita en 1900 por Vélez de Aragón, que define:

> Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente y con propiedad un idioma. (…) Idioma o lengua es el conjunto de vocablos, frases y giros con que expresan sus ideas, sentimientos y deseos los habitantes de cada nación o país. En la República Argentina el idioma nacional es el castellano y se estudia, por consiguiente, la gramática castellana[19]

La gramática establecía los modos correctos y aceptables del idioma, evitando, de esta manera, la perversión. Rodríguez enumera los aspectos fundamentales que debe contener cada gramática:

> [la enseñanza] del idioma nacional debe comprender en la Escuela (…) el siguiente plan:
> 1- Enseñanza de la gramática que fundamenta práctica y científicamente el idioma
> 2- Ortografía, como manifestación práctica del uso acertado de las letras y signos materiales que forman las palabras, signos a su vez indispensables para la expresión de las ideas y pensamientos.

[19] Vélez de Aragón, Z.: *Gramática Elemental*. Cabaut y compañía editores, Buenos Aires 1914. P. 9.

3- Ejercicios de redacción y de propiedad de expresión con motivo del proceso de una lección sobre cualquier asignatura.
4- Ejercicios de redacción oral, como fruto de observaciones, comparaciones, razonamientos, etc., (…). [20]

A partir de la propuesta de Rodríguez, los textos de gramática se estructuraron de acuerdo a ese esquema, trabajaban con las oposiciones correcto/incorrecto y hacían especial hincapié en aquello que podía resultar confuso. Por ejemplo, uno de los capítulos de la *Gramática* utilizada se titula "Letras de aplicación dudosa" y en él se trabajan grupos consonánticos como **c, z, k, q** o el grupo **g, j,** que resultaban problemáticos, principalmente para los hijos de inmigrantes italianos.

Otras de las metodologías implementadas se centraban en que el estudiante pudiera reconocer, a partir de lo estudiado, errores ortográficos, construcciones agramaticales o anómalas, como se manifiesta, por ejemplo, en los ejercicios de ortografía en los que la consigna es "corríjase los defectos de acentuación y puntuación del siguiente ejercicio".
Así, los gramáticos pretendían disolver toda impureza y prevenir la corrupción del idioma, estableciendo las normas de preservación del idioma patrio.

La misma metodología se implementó en la producción de los programas analíticos destinados a los maestros y profesores de las escuelas nacionales, en los cuales se especificaba el tratamiento que debía dársele a las cuestiones relacionadas a la enseñanza del "idioma nacional".

Esta enseñanza se encontraba ligada a la idea de dignidad y otros valores. Por ejemplo, en un Programa Analítico creado por el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe, en el apartado sobre Lenguaje, destinado a sexto grado, se enumeran diferentes objetivos que el docente debía cumplir durante el año:

-Redacción oral y escrita de una composición sobre un tema patriótico. Sugerir normas para la vida del niño como medio de honrar a la patria.
-Lectura y comentario de un trozo selecto de poesía o prosa de autores nacionales.
-Comentarios sobre la dignidad personal. Sugerir actos que la afiancen. Asegurar el principio de dignidad, empezando por el juicio de nosotros mismos.[21]

[20]Rodríguez, A.: "Enseñanza del idioma nacional" en El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1915. pp. 442- 446.

Estos casos evidencian cómo el Estado pretendió, por medio de las políticas orientadas a exaltar el amor a la patria y a los símbolos que la representan, mostrar los valores que conformaban al "buen argentino".

Conclusión

Si bien el impulso que habían cobrado las escuelas fundadas por las Sociedades de Fomento italianas tuvo un inicio prometedor, diferentes factores contribuyeron al estancamiento y posterior decadencia de los establecimientos educativos italianos. En primer lugar, el bajo presupuesto que recibían del gobierno italiano y por lo tanto la baja remuneración que recibían los docentes que finalmente decidían elegir otras salidas laborales. En segundo lugar, el perfeccionamiento de la enseñanza oficial gratuita en Argentina y al mismo tiempo la inadecuada preparación que las escuelas italianas brindaban a sus alumnos condujo a los padres a optar por la educación que ofrecía la Escuela Nacional, que además de gratuita y laica otorgaba mejores posibilidades para la posterior inserción laboral.

Todas las políticas lingüísticas implementadas por el gobierno argentino lograron el cumplimiento exitoso de los objetivos. Se consiguió, de esta manera, que la lengua española no fuera sustituida por una versión estigmatizada de la misma. El triunfo de la campaña nacionalista se debió a la efectiva aplicación de las políticas lingüísticas y al fomento de la lealtad y el sentimiento patriótico, que se vieron amenazados por el avance inmigratorio.

La planificación, perfectamente organizada, tanto en objetivos como en agentes, se había desplegado en dos frentes: la Escuela y la prensa. De esta manera, tanto la escuela como el periodismo a través de sus publicaciones en el EMEC se unieron en una cruzada por salvar la lengua y afianzar la educación patriótica.

[21] Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe: *Programas Analíticos para las Escuelas Comunes"* 1926. Álvarez, Rosario pp.205-207.

Referencias

Blanco de Margo, M. (1993). "Las actitudes lingüísticas frente a la inmigración". *Cuadernos del Sur*. Bahía Blanca. Editorial Nuova.

Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración.* Buenos Aires. EUDEBA.

---------- (2006). "Organizar la lengua, normalizar la escritura". Jitrik, N. (Dir.) *Historia crítica de la Literatura Argentina*, Vol. V, Rubione, A. (Dir.) La crisis de las formas. Buenos Aires: Emecé.

Devoto, F. (2006). *Historia de los Italianos en Argentina.* Buen Aires. Ed: Biblos.

Herrero Mayor, A. (1929). "Corrupción expresiva y envilecimiento idiomático". *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe (1926). *Programas Analíticos para las Escuelas Comunes"* Álvarez, Rosario.

Nascimbene, M. (1987). *Historia de los Italianos en Argentina (1835-1920).* Buenos Aires. CEMLA.

Rodríguez, A. (1915). "Enseñanza del idioma nacional". *El Monitor de la Educación Común.* Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Rojas, R. (2003). *La Restauración Nacionalista*. Lielo, Buenos Aires.

Vélez de Aragón, Z. (1914). *Gramática Elemental*. Cabaut y compañía editores, Buenos Aires.

Wilde, E. (1885). "Cuadro estadístico de las Escuelas Italianas de la Capital". *El Monitor de la Educación Común.* Buenos Aires.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL. ANÁLISIS DE SUS INTERACCIONES Y DE SUS ESPECIFICIDADES

Luis E. Behares[22]
Universidad de la República, Uruguay

Marco de referencia y objetivo de la presente exposición[23]

En los últimos cincuenta años se han desarrollado, en forma policéntrica y para nada homogénea, diversos campos de conocimiento y acción política, conocidos en su conjunto como *políticas lingüísticas*. Se trata, por un lado, de esfuerzos académicos de investigación y formulación teórica, generados desde 1960 en los intersticios de los géneros próximos de la lingüística y de las ciencias políticas y, por otro lado, de prácticas de naturaleza "profesional" o "técnica", asociadas a los dispositivos políticos de decisión, gobierno y administración pública.

Más recientemente se desarrolló un campo nuevo, menos consolidado, reconocido y visible: el de los *derechos lingüísticos*. En forma insistente desde la década de 1990 (aunque con precedentes), la productividad de este campo se instaló en los mismos ámbitos y dispositivos que albergaban a las políticas lingüísticas, a nivel internacional o en las diferentes circunscripciones administrativas en las cuales se insertan. Su paño de fondo es el mismo que el que generó las tradiciones de las políticas lingüísticas, pero en este caso emerge como calificador principal el componente jurídico, tanto en lo legislativo como en las prácticas forenses.

Simultáneamente, la modernidad tardía se ha caracterizado por la formación de una tradición densa y cada vez más fortalecida en los movimientos sociales, étnicos, regionales

[22] Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (DEyA), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelaR), Montevideo- Uruguay.

[23] En este trabajo desarrollaremos en forma acotada al espacio que se nos ofrece algunos aspectos de la cuestión, principalmente en sus condiciones, problemas y repercusiones. Se trata de un producto de la *Línea de Investigación Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje (DLEyA)* del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (DEyA), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelaR), Montevideo- Uruguay, incorporado al Programa de Políticas Lingüísticas del Núcleo Educación para la Integración de AUGM como *Udelar-Grupo 1*.

y corporativos, que introduce otro componente del campo, no siempre coincidente con las acumulaciones de los campos académicos y de las prácticas político-administrativas.

En el contexto actual de algunos de los países sudamericanos, se están produciendo adecuaciones del pensamiento provenientes de los tres campos mencionados anteriormente, en varios niveles, en parte vinculados a los parámetros ideológicos operados en estos países (progresismos, populismos socializantes o tendencias socialistas), en parte derivados de evoluciones históricas consustanciales a la modernidad tardía y en parte mediante la recuperación y potenciación de tradiciones histórico-culturales que habían sido postergadas. En particular, los campos de las políticas lingüísticas se han asociado con lo que se acostumbra nombrar ampliamente [24] como *políticas de inclusión social*. El ámbito sudamericano puede reclamar ciertas innovaciones en la materia como propias; de hecho, ha sido puesto ya en la mira académica y política como espacio de nuevas agentividades, jerarquizaciones y devenires históricos[25].

Según lo expuesto hasta ahora, las cuestiones implicadas son de una gran complejidad. En general, cuando no se enfoca ni se agudiza el análisis, es factible considerar en forma naturalmente integrada los tres componentes mencionados. Es normal, y en parte adecuado, hacerlo; sin embargo, las relaciones entre ellos son medianamente complejas y están sujetas a muchos problemas conceptuales y de instrumentación, que serán el objeto de análisis de esta exposición.

La tradición de las políticas lingüísticas

Cuando se habla en las tradiciones académicas y técnico-profesionales de *políticas lingüísticas* es justo reconocer factualmente dos espacios diferenciados: por un lado se sitúan las acciones deliberadas de los estados, gobiernos y otros agentes de decisión sobre las lenguas y el lenguaje, que se acostumbra denominar desde los inicios del campo en los Estados Unidos con el término *language policies o language planning;* por otro, se agrupan las consideraciones más amplias, que consideran la vida social de las lenguas y del lenguaje como devenires ideológicos, derivados de relaciones de poder y hegemonía, que en la

[24] Nota bene: "ampliamente", ya que la innovación sudamericana, en general, no se identifica con las ideas acuñadas originalmente en la dupla exclusión/inclusión por los europeos en la década de 1990.

[25] No obstante, no trataremos de éstas detalladamente, y dejaremos la cuestión para futuros trabajos.

terminología inglesa se denominan *politics of language*. La distinción entre *policies* y *politics* en lengua inglesa reproduce la distinción más general en las ciencias políticas, que en las lenguas romances hemos traducido en el par *políticas públicas/política,* que puede formularse en los siguientes términos:

> "[…] tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social. Pero mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos (Lahera, 2004, p. 7).

Al importar esta distinción al campo de las políticas lingüísticas, Calvet (2007), en un correcto análisis global de las tradiciones imperantes en el campo, señala que el abordaje implicado en la tradición de *politics of language* es más bien una preocupación de los europeos que de los norteamericanos, quienes se identifican predominantemente con los abordajes de tipo *language planning*. En los ámbitos internacionales de producción en políticas lingüísticas, esta distinción aparece opacada en términos generales, aunque sea determinante en los tratamientos que se articulan en el campo.

Althusser (1959) mostró que el pensamiento político francés desarrolló la jerarquización inversa a la estadounidense desde Montesquieu[26], al jerarquizar el concepto de *lo político* como una fenoménica que va más allá de las acciones individuales sumadas o conjugadas, mientras que el pensamiento anglosajón tiende (desde Locke[27]) a concebir la acción política en términos de acciones volitivas de los actores políticos. Se trata, obviamente, de las atribuciones de gran parte del pensamiento europeo a lo que se denomina *ideología* desde mediados del siglo XVIII.

En términos althusserianos, identificados con las tesis de Marx, *ideología* refiere a la dimensión de lo político situada en la diferencia material constitutiva de toda civilización en las relaciones de poder y en la dialéctica de su materialidad histórica. De este modo (en la lectura de Pêcheux, 2006) es posible identificar una estructura de *status quo*, en la cual *todo es como es porque así se ha constituido,* que se nos presenta en la forma de un vasto *universo lógicamente estabilizado* que nos determina, dejando fuera exclusivamente nuestra condición de "*sujetos pragmáticos*"[28] (cada uno de nosotros, como simples particulares,

[26] La referencia de Althusser es al texto clásico de Montesquieu, *L'esprit des lois,* de 1748.

[27] Principalmente en *Two Treatises on Government,* publicados entre 1660 y 1689.

[28] La referencia del concepto de sujeto pragmático es a Kant en la *Crítica de la Razón Pura*.

ante las urgencias prácticas de nuestra vida), o la dimensión singular del equívoco (el inconsciente).

En este orden, la política determina a las políticas públicas (*policies*, *plannings*) en materia de lenguaje y lenguas, y les restan (o ponen en interdicto) ese carácter de eficiencia aséptica y tecno-científica que muchas veces se les atribuye[29]. Con esta salvedad, como prácticas sociales y políticas, llevadas adelante en marcos de referencia institucionales y sociales, es posible considerarlas con cierta objetividad factual, y podemos enumerar, sin ninguna pretensión de exhaustividad o de ordenamiento calificado, los siguientes componentes primordiales:

1. *Políticas dirigidas al lenguaje y a las lenguas en los sistemas educativos*: reconocimiento de la lengua materna y la lengua de instrucción, jerarquización de las variedades de lenguas, políticas referidas a la lectura y la escritura, elección y categorización de las lenguas segundas, extrajeras y de especialidad, políticas educativas referidas a los "grupos lingüísticos minoritarios", "especiales" o "diferentes", la dimensión transversal del lenguaje en la enseñanza, la inclusión curricular de elementos vinculados con la imaginarización lingüística nacional, y otros.

2. *Políticas de definición de las relaciones lengua-nación*: opciones legislativas, administrativas o consuetudinarias ante las definiciones monolingüistas, bilingüistas y plurilingüistas, dependencias con lenguas "metropolitanas", *shocks* nacionalistas, y otros.

3. *Los "cuidados" lingüísticos:* cuidado de lenguas y variedades, cuidado de los hablantes, cuidado de las estabilidades administrativas en materia lingüística, aceptación o rechazo de reivindicaciones lingüísticas, y otros.

4. *Políticas comerciales relacionadas con el lenguaje y las lenguas*: acciones relativas al "valor económico" de las lenguas, servicios lingüísticos, determinación de autoridades en materia lingüística (académica, comercial y de expansión), inversión en materia lingüística, y otros.

[29] Hemos desarrollado estas cuestiones con más detenimiento en Behares (2012).

Si consideramos este panorama, en gran medida incompleto, observaremos una gran vitalidad, sembrada de complejidades conceptuales, habida cuenta de la concentración de disciplinas y tradiciones teóricas diferentes, y también varios puntos de contradicción. La inserción de los derechos lingüísticos en ese marco, con el que se conecta desde su propia heterogeneidad, no parece sencilla, ni sus efectos previsibles.

Definiciones, opacidades conceptuales y problemas de instrumentación en el campo de derechos lingüísticos

La noción de derechos *lingüísticos* se articuló entre los años de 1945 y 1996, en una serie de documentos elaborados en el ámbito del derecho internacional[30], en los cuales se observan, desde muy temprano, dos direcciones conceptuales diferentes. Según nuestra interpretación (expuesta con mayor parsimonia en Behares, 2013a; 2013b; 2014) en una de ellas se reconoce la existencia de *lenguas* y variedades lingüísticas asociadas a *comunidades lingüísticas* que conviven con otras en relaciones de poder asimétricas, en la otra se hace referencia a las *personas* en sus relaciones con las lenguas y el lenguaje.

Estas tendencias preceptivas se cimentan entre 1945 y 1960 en el marco de la institución de *derechos humanos*, *sociales* y *políticos*, como correlato de los problemas generados por la segunda guerra mundial y la consolidación del modelo bi-polar en las políticas internacionales. En estas primeras instancias, la atención específica a los derechos lingüísticos es exigua, en términos generales; la atención internacional, regional o nacional al *derecho en materia lingüística* debió esperar a la década de 1980, pero se constituyó rápidamente en un campo en constante desarrollo, tendiente, en general, al establecimiento de políticas lingüísticas. En este conjunto de intereses se desarrolló la *noción de derechos lingüísticos*, como correlato especializado de la noción de *derechos humanos*, con evidentes oscilaciones entre el derecho positivo y el derecho natural.

La noción de *derechos humanos* es un atributo del pensamiento político de la modernidad. Se articula desde el siglo XVII en la junción del pensamiento liberal con las concepciones medioevales de "derecho natural" (en general, de base teológica), incluye

[30] Véase en la sección Documentos una lista de los que consideramos más relevantes.

elementos del pensamiento empirista inglés y del pensamiento racionalismo francés y descansa sobre dos factores nocionales que le son característicos: a) los derechos humanos son *derechos naturales*, y b) los derechos humanos descansan y tienen su titularidad exclusivamente en la *persona humana*, libre y detentora de una voluntad responsable. Hay, pues, un principio axiomático centrado en la noción de *individuo*, que luce en forma nítida ya desde la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, de 1789[31]:

> La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Esos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión (Francia, 1789, art. II, nuestra traducción).

En el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* de 1966 se incluye por vez primera lo "lingüístico" entre los derechos humanos a tutelar:

> En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o *lingüísticas*, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, *en común con los demás miembros de su grupo*, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y *a emplear su propio idioma* (ONU, 1966, artículo 27, cursiva nuestra).

Este Artículo 27, considerado por todos los autores como pieza discursiva clave y de dialécticas encontradas, además de tornar positivo el derecho lingüístico natural del hombre, establece también que este derecho no tiene como titular exclusivo al individuo aislado, sino que su titularidad se amplía al "común con los demás miembros de su grupo". La noción de "propio idioma" incluye algo más que la individualidad, a saber los "grupos" que se identifican como hablantes de un idioma en común. Para cualquier lingüista esto es obvio, aun sin radicalizar al máximo la condición alterizada de la lengua, pero desde el punto de vista jurídico y político no lo es.

En los documentos posteriores, encontramos este conflicto de titularidad en forma nítida. En la *Carta Europea de las lenguas regionales y minoritarias* (CMCE, 1992, art. 7,

[31] Que, con variaciones, repiten los documentos de la ONU en las décadas de 1940-1960.

inc. 1), aparece la aserción de que la titularidad para éstos derechos descansa en los colectivos y no en las personas, por lo cual consagra el derecho de las *lenguas* en sí mismas en forma excluyente, y las define como *entidades históricas*. Revierte así la titularidad de los derechos a los grupos ligados o determinados por las lenguas. Luego, en la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* (UNESCO, 1996), documento de naturaleza más "radical" [32], se reconocen claramente dos tipos de derechos lingüísticos: los *individuales* y los *colectivos,* pero se enfatiza que los derechos lingüísticos individuales se derivan y se justifican por el derecho lingüístico central de ser reconocido como *miembro de una comunidad lingüística histórica:*

> […] toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La denominación lengua propia de un territorio hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio (UNESCO, 1996, Art. 1, inc. 1).

La noción de *derechos lingüísticos* se ha construido como un aspecto especial de los derechos humanos (*naturales*), pero también se la liga al establecimiento de los ordenamientos sociopolíticos entre los estados o grupos humanos dentro de los estados (*positivos*). Incluye una dimensión referida a los *hablantes* y otra referida a las *comunidades lingüísticas,* y engloba a los individuos como hablantes y a las comunidades lingüísticas como poseedoras de un bien.

La proclamación de los derechos lingüísticos a nivel internacional en algunos casos adopta la forma de derechos positivos, acordados mediante la firma de *Pactos* por un cierto número de países, pero en general permanecen en el plano de los derechos naturales. De hecho, los grandes principios allí sostenidos y acordados se positivizan en el marco jurídico de las políticas lingüísticas sectoriales de los países o de agrupaciones de países. Como ya se mencionó, las legislaciones y las prácticas de cada país en materia de políticas lingüísticas atienden, simultáneamente, a un conglomerado de intereses, en el marco del

[32] Este documento no es preceptivo para los países, pero se lo reconoce como una *summa* en la materia.

cual el establecimiento de los derechos lingüísticos y las prácticas forenses en relación a ellos se acomoda a necesidades de distinta naturaleza, no siempre coincidente con los principios de derecho natural.

En el estudio clásico de Kloss (1977), los ordenamientos jurídicos y los márgenes para su aplicación proceden con dos formatos diferenciados en relación a los derechos lingüísticos: el de la tolerancia y el de la promoción. La *tolerancia* consiste en toda y cualquier política que asegure la no intervención en el derecho individual de las personas, mientras que la *promoción* implica acciones para asegurar a las comunidades la utilización de su lengua en los espacios sociales en los que podría utilizarse otra. Las diferencias entre las estrategias de tolerancia y de promoción se derivan del énfasis en la orientación que se les confiere a los derechos: la tolerancia afecta a las personas y al ámbito privado de sus relaciones con las lenguas mientras que la promoción va dirigida a las comunidades en la esfera pública. El predominio de las tendencias jurídicas hacia la tolerancia, según señalaba Kloss (1977), deriva de la tradición de los sistemas jurídicos y principalmente a su sustento en las democracias occidentales (europeas y americanas) en el pensamiento liberal.

De hecho, los organismos internacionales orientados explícitamente en la tradición liberal entre 1948 y 1992, y gran parte de los países occidentales, desatendieron las posibilidades de lo que Kloss llamó *promoción*, pero las contradicciones posteriores a esa época[33], instauraron en la jurisprudencia internacional y en el derecho positivo de varios países y regiones el concepto operativo de *lengua minoritaria:* el derecho de propiedad de un bien colectivo, comunal, establecido o reclamado por una comunidad lingüística particular.

Como hemos mostrado en un trabajo anterior (Behares, 2014), el liberalismo ortodoxo imperante en los Estados Unidos, no incorpora las diferencias de origen grupal y lingüístico, ya que considera a todas las personas como intercambiables y solo definibles por condiciones generales ("humanas"), pero las consideraciones comunalistas opuestas han logrado introducirse en los ordenamientos positivos de varios países de Europa y de las

[33] Varennes (1996) ha sostenido, empero, que ya en la década de 1950 es posible situar una definición de *lengua minoritaria*, aunque no necesariamente en los sistemas jurídicos, pero sí como reclamo a éstos desde la academia o de los grupos minoritarios.

Américas del Sur y del Centro. Hemos sostenido que estos procesos de cambio, implican diversas contradicciones, que ya circulan en la bibliografía especializada desde hace bastante tiempo.

En ese orden, ante la posición que destacaba la oposición entre las tendencias jurídicas individualistas y comunalistas (por ejemplo, Van Dyke, 1977, Nic Craith, 2006, Skutnabb–Kangas, 1998, o Young, 1993), se pueden encontrar arreglos más relativistas (como los de Kymlicka, 1995) que sostenían que hay derechos diferenciados debido a que los grupos introducen variaciones propositivas para derechos esencialmente individuales afectados por las construcciones culturales o históricas. Más recientemente, May (2010: p. 134) ha sostenido que los comunalismos en materia de derechos y políticas lingüísticas

> […] señalan que la separación estricta de la ciudadanía y la identidad en la política moderna subestima, y niega a veces, el significado de organizaciones comunitarias más extensas, incluyendo la o las lenguas de una persona, en la construcción de la identidad individual.

En este orden, hemos sostenido que cuando hablamos de la propiedad de una lengua nos estamos refiriendo a la antigua noción jurídica occidental de *herencia*, que estamos acostumbrados a pensar en términos de *patrimonio cultural*: o sea la herencia proveniente del pasado en términos acumulativos y de vigencia. El patrimonio cultural incluye a la lengua, casi siempre en una jerarquía de destaque y en algunas composiciones teóricas se la entiende como bien patrimonial esencial y principal (Behares, 2014, p. 197).

Como sabemos en lingüística básica, no hay lengua sin herencia. No debería pasarse por alto que toda lengua es "de herencia", y que los rasgos intrínsecos de herencia que la definen derivan de su historicidad recreada en cada acto de habla y de las particularidades del patrimonio cultural del grupo del cual proviene, no de las posiciones que les confieren los hablantes como actores independientes. Teóricamente no hay substancia para definir a unas lenguas como de herencia en relación a otras que no lo sean[34].

[34] Valdez (1995; 2005) desarrolló el concepto de *lengua de herencia* (inglés: *heritage language*), de amplio dominio en el campo educativo estadounidense y sus influencias en otros sistemas educativos, pero que se aparta del sentido de nuestras consideraciones.

En términos más concretos, como actos jurídicos, las legislaciones y las prácticas forenses de derechos lingüísticos, incorporados a las políticas lingüísticas, acostumbran a ser de cuatro tipos nítidamente diferenciados: oficializaciones, reconocimientos, protecciones y otorgamientos.

Las *oficializaciones*, contenidas principalmente en las Constituciones o leyes de alta jerarquía, consisten en fijar una o más lenguas como las del estado, las naciones o las sociedades territorialmente agrupadas en ellas. No todos los países han incurrido en legislaciones oficializantes, y muchos dejan librada la lengua del estado a la *consuetudine*.

Los *reconocimientos*, de estatuto de obligación menos formal, consisten en actos jurídicos que reconocen una lengua como existente, o como la lengua de una determinada comunidad, inserta en el territorio donde la legislación tenga vigencia, de lo cual se desprenden diversos efectos jurídicos. Se trata, en este caso, de normas de muy variada entidad, motivadas por justificaciones y considerandos heterogéneos.

Las *protecciones* son actos jurídicos que normatizan el cuidado de una lengua o variedad de lengua, en virtud de su valor intrínseco, social, o histórico, y a veces también tangencialmente a sus hablantes.

Los *otorgamientos* consisten en actos jurídicos por los cuales se valida la propiedad de una lengua, previamente oficializada o reconocida, a una determinada comunidad lingüística, etnia o grupo. Estos casos, posibles en las sociedades-estados plurinacionales o pluriétnicos, suelen tener diferentes grados de validación.

Es necesario, y va de suyo, que existen distancias considerables entre las legislaciones, las prácticas forenses a ellas asociadas y los resultados sociales de las mismas.

Derechos lingüísticos y exclusión/inclusión social

La noción de *exclusión social*, entendida corrientemente como las dificultades de diversos sectores de las poblaciones para participar plenamente de los bienes sociales, económicos y culturales, tiene su origen en la Francia de la segunda mitad de la década de

1980[35]. En este marco de referencia, la exclusión se entendió como un derivado de la carencia de derechos, recursos y capacidades básicas para una participación social plena. La noción de exclusión llegó en el contexto europeo a reemplazar totalmente, durante la década de 1990, al concepto de *pobreza*. Fue oficializada por el Consejo Europeo en 1989 en la resolución intitulada *Combatir la exclusión social*, y fue adoptada, bajo ese impulso, por las Naciones Unidas, la Organización Mundial del Trabajo y el Banco Mundial, entre otros organismos internacionales, además de haber tenido amplios desarrollos en algunos países externos a la Comunidad Europea y principalmente durante el gobierno de Tony Blair en Gran Bretaña. Sin embargo, el concepto nunca logró implantarse en Estados Unidos o en Asia y su presencia fue muy débil en África. En América Central y del Sur apareció más tardíamente y con un importante grado de resignificación.

En términos generales, la noción de exclusión se alimentó en el entorno europeo de la década de 1990 de las ideologías neoliberales y sobre la base del pensamiento de la globalización, las libertades del mercado y la responsabilidad individual frente a la inserción en la vida social. La *inclusión* es su antídoto operativo[36], y consiste en revertir las condiciones que hacen dificultoso el ejercicio de esa responsabilidad social de los individuos, utilizando para ello la legislación de derechos y obligaciones, las reestructuras educativas, los programas de formación para el empleo y las políticas públicas dirigidas a colectivos considerados en situación de exclusión. Se opone claramente a los conceptos más tradicionales de *pobreza* (de origen teológico cristiano, trasladado luego a los populismos), en el que se cargan las tintas en la distribución de los bienes materiales, el de *clase social* marxista, que establece la determinación de los individuos o los grupos en función de su lugar en la estructura trabajo-capital, o los atinentes al concepto de *marginación-marginalidad* (*marginalization*), que era más tradicional en los Estados Unidos.

[35] Irrumpió fuertemente en 1988, al aprobarse la creación del *Ingreso Mínimo de Inserción* (*Revenu Minimum d'Insertion* – RMI). En esta etapa, puede identificarse un promotor principal en Jacques Delors, político francés y presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995. No obstante, es necesario reconocer al concepto de exclusión un proceso de formulación, iniciado mucho antes, principalmente en el contexto de la sociología académica y en el plano político tal vez a partir de Leloir (1974), quien fuera Secretario de Estado de Acción Social en el gobierno de Chirac.

[36] Hubo oscilación éntrelos términos *inclusión, inserción* e *integración* durante toda la década de 1990.

En general, fuera de Europa el concepto de pobreza ha recuperado el lugar jerárquico que debió ceder al de exclusión social hace ya unos veinticinco años. En la Unión Europea, por su parte, se sigue hablando mucho de exclusión social, pero en los énfasis que se ponen predomina la noción de pobreza, de la cual derivan directamente la (de)privación y la vulnerabilidad[37]. Ya en la década de 2000, la Comisión Europea decía:

> Exclusión social es un proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. Esto las aleja de las oportunidades de empleo, percepción de ingresos y educación, así como de las redes y actividades de las comunidades. Tienen poco acceso a los organismos de poder y decisión y, por ello, se sienten indefensos e incapaces de asumir el control de las decisiones que les afectan en su vida cotidiana. (COMISIÓN EUROPEA, 2003, p. 9)

Como se observa, este texto incluye importantes vaivenes (si no contradicciones) de naturaleza conceptual, lo que ha hecho que en el contexto europeo más reciente la noción de exclusión se considere un instrumento poco operativo y en retorno siempre simplificado al concepto de pobreza. En un texto muy completo sobre la cuestión, Silver y Miller han destacado estos procesos:

> Cuando la Unión Europea adoptó la terminología asociada a la "exclusión social", desde el francés, su significado cambió sutilmente. Como ejemplo: los técnicos británicos afectados a los programas de atención a la pobreza trataron de reconciliar el énfasis francés en la exclusión social y cultural con el énfasis británico tradicional en la privación material y en los derechos sociales de la ciudadanía y consideraron la pobreza como un impedimento para la participación plena en la sociedad […] Lisa y llanamente, la Unión Europea explicó la exclusión como la inhabilidad de las personas de ejercer los "derechos sociales ciudadanos" para lograr el estándar básico de vida y como barreras a la "'participación" en las oportunidades sociales y ocupacionales de la sociedad. (Silver y Miller, 2003, p. 7, nuestra traducción)

[37] De hecho, el nuevo programa de la Unión Europea, conocido como *Europa 2020*, se llama *Plataforma europea contra la pobreza* (European Commission (2010), y en su contenido se muestra ese retorno.

Según algunos autores, con el concepto de exclusión (y su positivo de políticas públicas: la inclusión) hubo un intento en el contexto neoliberal europeo de trasladar los factores determinantes de las minorizaciones sociales desde la pobreza y las dificultades de integración al sistema de mercado (de trabajo, de ingreso) hacia las diferencias o *diversidades* sociales y culturales:

> ¿Quiénes son los excluidos? Los pobres, sin duda, y los pobladores de zonas rurales remotas, los grupos aborígenes, las minorías étnicas, lingüísticas y religiosas, las personas con necesidades especiales, los grupos nómadas, los que padecen enfermedades contagiosas, todos aquellos que son diferenciados de los demás y sobre los que pesa, por esta razón, un estigma social. De la pobreza como causa y producto de la exclusión se pasa a la atribución de la diversidad como causa de la exclusión. El concepto se amplía en cuanto a su alcance. El origen de las diferencias puede ser natural, pero la causa de la exclusión es siempre social y cultural. (Camilloni, 2008, p. 5)[38]

Es factible interpretar con Elías (1997) que las dinámicas de la llamada exclusión, se originan en las clases dominantes o directivas en un intento para proteger valores y normas establecidas en la tradición, y que están articuladas en las leyes. Quienes satisfacen estas normas y funcionan adecuada ("normalmente") en los sistemas sociales regidos por las leyes establecidas, y que se identifican con ellos, se ubican en el polo positivo, quienes no lo logran o no desean lograrlo se sitúan en el polo negativo. Si consideramos la enumeración de situaciones de este último tipo que introduce Camilloni (supra), y que podría ampliarse a otras, parece claro que las categorizaciones de la diversidad resultan en sí mismas marcadas por una amplia diversidad de criterios. Aguzando el análisis, podríamos decir que es caótica y se logra solo mediante una hermenéutica empírica carente

[38] Sen (2000, p. 1) retoma las causales de exclusión establecidas por Lenoir: "mentally and physically handicapped, suicidal people, aged invalids, abused children, substance abusers, delinquents, single parents, multi-problem households, marginal, asocial persons, and other social 'misfits'" (Sen, 2000, p. 1), pero agrega luego algunas más, tomadas de Silver, bajo la forma de requerimientos sociales no satisfechos: a livelihood; secure, permanent employment; earnings; property, credit, or land; housing; minimal or prevailing consumption levels; education, skills, and cultural capital; the welfare state; citizenship and legal equality; democratic participation; public goods; the nation or the dominant race; family and sociability; humanity, respect, fulfilment and understanding" (Sen, 2000, p. 1).

de homogeneidad conceptual (inductivismo ingenuo), lo que hace acertada la crítica de Touraine:

> La noción de exclusión no define intrínsecamente quiénes son los excluidos y de qué lo son. Existe una cierta tendencia a identificar de forma mecánica la identidad étnica, sexual, de género o de edad con la problemática de la exclusión y por lo tanto, con la condición de excluido. Esta identificación tiende a soslayar la importancia de las coordenadas de la posición en la estructura social y, en consecuencia, la participación efectiva en la sociedad. Resulta evidente que estos factores no resultan exclusivamente de una identidad sexual, étnica o de edad. (Touraine, 1997, 48)

Si se desmonta el contenido de lo que la noción de exclusión parece abarcar, es posible distinguir, siguiendo a García Roca (1998), tres dimensiones: la *estructural o económica*, que hace alusión a los recursos materiales para la subsistencia (en general entendida como exclusión del mercado de trabajo); la *contextual o social*, caracterizada por la disociación de los vínculos sociales (originada en la desafiliación y la pérdida de la pertenencia a la comunidad original); y la *subjetiva o personal*, que afecta principalmente a las responsabilidades individuales, la comunicación con sus pares y la confianza en las identificaciones. Aunque este esquema podría ser ajustado a la realidad de algunas sociedades (la española, en el caso de García Roca), deja abierta muchas brechas de interpretación y no es realmente abarcadora de la realidad de otras.

Los *derechos lingüísticos*, cuando comenzaron a adquirir estatuto positivo y a insertarse en los marcos jurídicos nacionales (década de 1990), lo hacen en este marco de referencia, o por lo menos ésa ha sido la intención histórica. De hecho, los dos grandes documentos generados en el contexto europeo en términos de derechos lingüísticos (CMCE, 1992; UNESCO, 1996) se asocian perfectamente con las lógicas y los sentidos de la exclusión/inclusión, si bien, como es evidente, también tienen relación intrínseca con políticas lingüísticas de otros órdenes, tendientes a oficializaciones, reconocimientos, protecciones y otorgamientos. Éstas políticas se explican por estrategias tendientes a la vez a la integración europea, al rescate cultural y a establecer políticas lingüísticas que regularicen reivindicaciones nacionalistas y etno-nacionalistas de la más variada dirección ideológica.

No obstante, en relación al núcleo duro de la exclusión/inclusión, los derechos lingüísticos como realidad histórica consagrada han seguido una línea de desarrollo paralela, puntuada por algunas situaciones en las que se hace un contacto, más o menos sólido, con las políticas de inclusión. Las más frecuentes de estas situaciones están asociadas con la pobreza (o carencias de recursos materiales) y con las dificultades de integración al mercado de trabajo. Cuando un individuo o un grupo no puede acceder a los beneficios generales de tipo económico, y principalmente al mercado de trabajo, en función de su condición lingüística, individual (por ejemplo en el caso de las migraciones) o de grupo (o sea, por pertenecer a una comunidad lingüística postergada), nos encontramos con la junción de las políticas lingüísticas y de inclusión en forma clara[39]. En cambio, el resto de las situaciones está más alejado de la aludida junción y se explica por otras razones.

Debe tenerse en cuenta que tanto las políticas de inclusión como las políticas de derechos lingüísticos fueron justificadas y establecidas en el marco del neoliberalismo, con una marcada atribución a los individuos singulares, y no a los intereses de grupos, sean sociales como lingüísticos. Sin embargo, como vimos más arriba, las políticas de derechos lingüísticos introducen una anomalía conceptual en este marco de referencia, al derivar la titularidad a los grupos en virtud de la naturaleza alterizada de lenguas y variedades lingüísticas. Quizá sea en esta diferencia donde descansan las dificultades en las prácticas jurídicas y sociales de aplicación de los derechos lingüísticos, al colidir con las estrategias inclusivas que, además de sus indefiniciones, se dirigen automáticamente a los individuos.

Los derechos lingüísticos, como otros derechos humanos establecidos pueden o no guardar relación con los factores que mueven las ideologías de inclusión social, y en algunos casos van en direcciones contradictorias con ellas. En principio, nos animamos a afirmar que las líneas paralelas de los derechos lingüísticos y de las políticas de inclusión generan muy escasas situaciones de junción.

Resulta imperioso recordar, además, que los derechos lingüísticos, al igual que todo derecho, suponen obligaciones, no solo para aquellos que deben otorgarlos y protegerlos

[39] Véase que estas situaciones son a veces claras, como por ejemplo en el caso de algunas comunidades lingüísticas que concomitantemente son pobres, pero no en la mayoría de los casos, donde la diferencia que define a otras comunidades se sitúa en otros planos, algunas veces en virtud de ciertos factores de tipo político o nacionalista de otros órdenes.

(los estados o las agrupaciones de estados), sino también para aquellos que son sus titulares. La relación derechos-obligaciones constituye una unidad inseparable si se la concibe como el articulador de la *ciudadanía*, que está en el centro de la justificación e instrumentación de las políticas de inclusión, según vimos. El *ciudadano* desde la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (Francia, 1789), es el atributario de derechos, si bien en esa tradición y en su desarrollo histórico posterior se introduce una zona de raciocinio más o menos oscura, derivada de la afirmación de que los derechos son "naturales, inalienables y sagrados". El establecimiento positivo de esos derechos naturales está en el centro de la presente indagación.

Más allá del establecimiento formal de derechos, tanto las políticas de inclusión como las de derechos lingüísticos hacen pie en el término *social*, llevando la noción de ciudadano a una dimensión más avanzada y menos formal, al suponerlo también como parte de una *comunidad o sociedad*, que solo puede concebirse como política, según la caracterización de Cheresky (2006): el ciudadano es un conjunto de atributos legales y a la vez un miembro de la comunidad política. Podemos, ciertamente, considerar *político* y *social* como sinónimos; en cierta forma la tradición de políticas de inclusión social lo hace, pero también es posible oponerlos con significados diferentes en trámites discursivos disímiles. Es factible hipotetizar, entonces, que esa disimilitud actúa en la consideración de las políticas de inclusión y las de derechos lingüísticos, y que no es otra que la de considerar a las políticas de inclusión y a las políticas de derechos lingüísticos en términos de *políticas públicas* (*policies*) o de *política* en sentido estricto.

Breves notas sobre el Cono Sur

No queremos dejar de hacer algunas consideraciones (más como notas que como desarrollos) sobre las variaciones que tuvo la noción y las prácticas de inclusión en el Cono Sur (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile y Uruguay), en su relación con las políticas lingüísticas y los derechos lingüísticos, aunque un tratamiento más cuidadoso de la cuestión deberá quedar para futuras comunicaciones.

Al introducirse en la década de 1990 en varios de los países de esta región, la noción de inclusión y la de derechos lingüísticos sufrieron profundas modificaciones, en un proceso que podríamos calificar de confuso y opaco. Coincidimos plenamente en este punto con lo expresado por Camilloni para la inclusión, pero lo ampliamos a lo atinente a las políticas y los derechos lingüísticos:

> La palabra *"inclusión"* se encuentra hoy de modo omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas. Es una palabra que se traslada de teoría en teoría y cuyo significado va mutando con cada contexto teórico, conforme con la concepción epistemológica de la "variación radical del significado"; que se transforma también según la profundidad de los problemas de los contextos sociales en los que se postula como objetivo; y que se transmuta, igualmente, de acuerdo con el carácter y propósito del discurso argumentativo de quien emplea el término y según el significado que le otorga su auditorio. (Camilloni, 2008, p. 2)

Dicho esto, y tal vez reduciendo un poco esta pluralidad de significaciones, podemos decir que hubo dos períodos bastante fáciles de diferenciar. El primero abarcó, aproximadamente, entre 1990 y 2005, en el marco de las políticas públicas originadas en los gobiernos afines a la ideología neoliberal[40]; el segundo se inició en el entorno de 2005, con el advenimiento de gobiernos con tendencias político-ideológicas de naturaleza más socializantes[41]. Los desarrollos medianamente consistentes en el establecimiento de políticas lingüísticas y derechos lingüísticos explícitos e institucionalizados se han hecho presentes recién en etapas bien avanzadas de la década de 2000.

[40] Argentina: gobiernos de Carlos Menen (1989-1999) y de la crisis política 1989-2003; Brasil: gobiernos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) y Fernando Henrique Cardozo (1995-2002); Bolivia: gobiernos de Jaime Paz Zamora (1989-1993), Gonzalo Sánchez de Losada (1993-1997, 2002-2003), Hugo Vanzer (1997-2001), Jorge Quiroga (2001-2002), Carlos D. Mesa (2003-2005) y Eduardo Rodríguez Veltzé (2005-2006); Chile: gobiernos de Patricio Aylwin (1990-1994), Eduardo Frei (1994-2000) y Ricardo Lagos (2000-2006); Uruguay: gobiernos de Julio María Sanguinetti (1985-1990, 1995-2000), Luis A. Lacalle (1990-1995) y Jorge Batlle (2000-2005).

[41] Argentina: gobiernos de Néstor Kichner y Cristina Fernández (2003 al presente); Brasil: gobiernos de Ignacio da Silva y Dilma Rousseff (2003 al presente); Bolivia: gobierno de Evo Morales (2006 al presente); Chile: gobiernos de Michel Bachelet (2006-2010, 2014 en adelante); Uruguay: Gobiernos de Tabaré Vázquez y de José Mujica (2005 en adelante).

En el primero de estos períodos se hicieron ensayos directamente orientados por los parámetros antes descritos para la Unión Europea, bajo la égida de diversos organismos internacionales. Sin embargo, estos ensayos no tuvieron un suceso conspicuo, en parte por las resistencias políticas y sociales con que se encontraron, en parte por la calidad operativa de los gobiernos para imponerlos.

En el segundo período, la noción de exclusión/inclusión fue sufriendo importantes resignificaciones ideológicas, a pesar de que se conservara gran parte de la terminología original. Los nuevos valores introducidos en estas redes de significación pasaron a coexistir con otros que venían de las políticas públicas neoliberales. En un análisis muy general, podemos encontrar dos nuevas direcciones que pudieron ser definitorias: el combate a la pobreza y a la deprivación extremas, que insumió mucho esfuerzo y gasto público y que tuvo diferentes resultados en cada uno de los países, y nuevas políticas públicas de regulación del empleo, sobre todo para el sector considerado "no-calificado", en lo cual hubo también disimilitudes entre los países. Las estrategias inclusivas tuvieron, pues, un énfasis marcado en la atención a la pobreza, en un marco de referencia asociado a la idea de desarrollo.

En la región, hubo además importantes avances en las políticas públicas referidas a grupos sociales considerados minoritarios (de género, opción sexual, edad, discapacidades, raza, cultura, entre otros), que no tienen como factor definitorio relación necesaria con la deprivación económica. Se trató de otras políticas públicas, sobre todo legislativas, pero que en gran medida se instrumentaron por separado. Sin embargo, el término inclusión se utilizó también para estos casos. Dentro de estas políticas nuevas están, sin lugar a dudas, las políticas lingüísticas y los derechos lingüísticos.

Es justo señalar que los gobiernos posteriores a 2005 incluyeron en su agenda y lograron algunos resultados en materia de las situaciones y problemas propios de los grupos étnicos y lingüísticos originarios, las comunidades lingüísticas asociadas con la inmigración y las comunidades sordas. Sin embargo, éstas estuvieron caracterizadas por tratamientos que incluyen contradicciones con la matriz de *asimilación* a la población general, que fue bastante sólida en las políticas de inclusión. La palabra "diversidad" campeó fuertemente

en el ámbito de estas políticas, pero contradictoriamente como detrimento al desarrollo y, a la vez, como asignación de derechos lingüísticos.

En casi todas las legislaciones de los países, con las variaciones que no son desdeñables en cada uno de ellos, se incluyeron actos de reconocimiento y protección de lenguas que no eran oficiales ni mayoritarias y algunos otorgamientos[42], que fueron luego de difícil instrumentación jurídica, política y social. Claramente, la gran mayoría de estas acciones se presentan con otras direcciones a los modelos de inclusión imperantes, y muchas veces en colisión con ellos.

Referencias

ALTHUSSER, L. (1959) *Montesquieu: La Politique et L'Histoire*. Paris: Presses Universitaires de France.

BEHARES, L. E. (2012) Lo ideológico y lo técnico en las políticas lingüístico-educativas. En *Foro de Lenguas,* 4**,** ANEP, CODICEN, Montevideo, pp 21-36.

BEHARES, L. E. (2013a) Notas sobre la noción de Derechos Lingüísticos ¿Quién es su titular? *RDPL-Revista Digital de Políticas Lingüísticas,* Año 4, v. 4. p. 37-58.

BEHARES, L. E. (2013b) Hablantes y Comunidades: Crítica de la noción estándar de Derechos Lingüísticos. En: FARENZENA, N. (Org.) *VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul - Associação de Universidades Grupo Montevideo, p. 33-41.

BEHARES, L. E. **(**2014) Opciones educativas culturalmente sensibles a la diversidad y la implementación de los derechos lingüísticos. *Educação* (Santa Maria), v. 39, n. 2, pp. 265-276.

CALVET, Louis-Jean (2007) *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola editorial; IPOL [fecha de publicación en Canadá: 2007].

CAMILLONI, A. W. de (2008) El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – Campinas, v.2, n.1, p.1-12.*

CHERESKY, I. (Comp.) (2006) *Ciudadanía, sociedad civil y participación política*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ELIAS, N. (1997) *Les logiques de l´éxclusion*. Paris: Fayard.

GARCÍA ROCA, J. (1998), *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones.* Madrid: Editorial HOAC.

KYMLICKA, W. (1995) *Multicultural Citizenship: a liberal theory of minority rights.* Oxford: Clarendon Press.

[42] El ejemplo más destacado puede ser el del *Estado Plurinacional de Bolivia,* sancionado como tal en la Constitución de 2009 (Bolivia, 2009), donde se oficializan treinta y siete lenguas, y se reconoce la diversidad constitutiva del Estado: "Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país" (Bolivia, 2009, Artículo 1).

KLOSS, H. (1977) *The American Bilingual Tradition.* Rowley: Newbury House.

LAHERA P., E. (2004) Política y políticas públicas. *Serie Políticas Sociales* Nº 25, Santiago de Chile: CEPAL (ONU), p. 7.

LENOIR, R. (1974) *Les Exclus. Un Français sur dix.* Paris: Le Senil.

MAY, S. (2010) Derechos lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social*, 19, 131-159..

NIC CRAITH, M. (2006) *Europe and the Politics of Language: Citizens, migrants, and outsiders*. London: Palgrave–Macmillan.

PÊCHEUX, M. (2006) *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes (Primera edición en inglés: 1988).

SEN, A. (2000) *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny*. Social Development Papers 1. Manila: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.

SILVER, H y S. M. MILLER (2003) Social Exclusion. The European Approach to Social Disadvantage. *Indicators*, vol. 2, 2, full.

SKUTNABB–KANGAS, T. (1998) Human rights and language wrongs – a future for diversity? *Language Sciences*, 20: 5-27.

TOURAINE, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes,* Madrid, PPC Editorial.

VALDEZ, G. (1995) The teaching of minority languages as "foreign" languages: Pedagogical and theoretical challenges. *Modern Languages Journal*, v. 79, núm. 3, p. 299-328.

VALDEZ, G. (2005.) Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal* 89 (3): p. 410-426.

VAN DYKE, V. (1977) The individual, the state, and ethnic communities in political theory. *World Politics*, 29: 343–369.

VARENNES, F. de. (1996*) Language, Minorities and Human Rights*. The Hague: Kluwer Law International.

YOUNG, I. (1993) Together in Difference: transforming the logic of group political conflict. In: SQUIRES, J. (Ed.) *Principled Positions: postmodernism and the rediscovery of value*. London: Lawrence and Wishart: pp. 121-150.

DOCUMENTOS

CMCE-Comité de Ministros del Consejo de Europa. (1992) *Carta Europea de las lenguas regionales y minoritarias*, labrada en Estrasburgo el 5 de noviembre de 1992. www.consello.org/pdf/cartaeuropea92.pdf (consultada 20/01/13).

COMISIÓN EUROPEA (2003). *Informe conjunto sobre la inclusión social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005).* Bruselas: Comisión Europea.

EUROPEAN COMMISSION (2010*): Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union 2010*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

FRANCIA (1789) Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. *EN:* Claude-Albert Colliard, *La déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789*, La documentation française, Paris, 1990, pp. 15-19.

ONU- Organización de las Naciones Unidas. (1945) *Carta de las Naciones Unidas* (1945). Sitio Institucional de ONU, www.un.org/es/documents/charter/ (consultada 20/01/13).

ONU- Organización de las Naciones Unidas. (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* www.un.org/es/documents/udhr (consultada 20/01/13).

ONU- Organización de las Naciones Unidas. (1966) *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.* Página de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm (consultada 20/01/13).

ONU- Organización de las Naciones Unidas. (1968) *Proclamación de Teherán.*, http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=4052(consultada 20/01/13).

ONU- Organización de las Naciones Unidas. (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño.* Página oficial de UNICEF, www.unicef.org/.../spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf (consultada 20/01/13).

ONU- Organización de las Naciones Unidas. (1992) *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas.* Página de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. www2.ohchr.org/spanish/law/minorias.htm (consultada 20/01/13).

UNESCO- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1953) *Empleo de las Lenguas Vernáculas en la Enseñanza.* París: Ediciones de la Unesco.

UNESCO- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1960) *Convención de la UNESCO relativa a la recomendación sobre la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Portal oficial de UNESCO.* portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&... (consultada 20/01/13).

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996) *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Página Oficial de UNESCO. http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm (consultada 20/01/13).

LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIALES INTERCONECTADAS: UN MEDIO PARA LA INTEGRACIÓN

Florencia Bima
Andrea Fabiana Gambini
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Nuestro trabajo surge de la inquietud de nuestro quehacer diario como docentes e investigadoras. Nos interrogamos cómo una política lingüística diseñada con la intención de formar ciudadanos que pueden ejercer su ciudadanía, entender quiénes son ellos y quiénes son sus "vecinos", una política que apunte a formar una región integrada por distintas lenguas-culturas podría impactar a un nivel micro para que lo propuesto al nivel macro realmente surja efecto. Nos preguntamos qué podemos hacer para que en nuestro actuar cotidiano, que forma parte de una comunidad, se refleje una política de integración regional que creemos realmente relevante para los ciudadanos de esta región. Las respuestas no son tan sencillas y muchas veces nuestra capacidad de alcance no es tan representativa; sin embargo, no queremos dejar de participar como ciudadanos que promueven la integración regional a través de su intervención como docentes e investigadores. Así fue que surgió en 2012 la idea de conformar un grupo de investigación para estudiar las producciones escritas de estudiantes universitarios, considerando la lectura como una vía de reflexión sobre ella misma y su impacto en la escritura. Luego, en 2014, continuamos la investigación ya con una certeza: que esas prácticas sociales requieren de un actor social que esté inserto en un contexto socio-histórico, pensamos que había que crear modos de intervención para estudiar luego las producciones escritas y, si era necesario, crear nuevas formas con vistas a mejorar esas producciones. Nos planteamos como objetivo insertar al aprendiz de portugués como lengua extranjera en situaciones de escritura, crear en él una consciencia de que la lengua es un instrumento que le permite actuar como ciudadano y, en nuestro caso, necesitábamos a su vez que la misma conformación del grupo de investigación reflejara nuestras creencias.

A raíz de eso, desde el primer proyecto en 2012, docentes-investigadoras de Portugués Lengua Extranjera (PLE) y Español Lengua Extranjera (ELE) se unieron para poder intercambiar visiones y conocimientos en construcción sobre la problemática de la

enseñanza de la lectura-escritura en lengua extranjera (LE) como procesos interrelacionados y situados en un contexto social.

LAS REALIDADES DE LAS PRÁCTICAS

Compuesto por docentes-investigadores con distintas realidades áulicas, el grupo camina desde un análisis textual de las producciones de los informantes[43] hacia un análisis basado en los principios del interaccionismo sociodiscursivo para poder llegar a diseños de intervenciones que impacten en el aprendizaje del español y del portugués LE a través de la lectura y escritura como habilidades interconectadas. Sin embargo, esas realidades en Córdoba son muy diversas y al desarrollar nuestra investigación nos encontramos con alumnos con necesidades distintas. Por un lado, el PLE está enmarcado en la política del plurilingüismo de la Universidad Nacional de Córdoba. Cuando se dio inicio a la investigación, en algunas Unidades Académicas, los cursos de portugués apuntaban al desarrollo solamente de la lectura, pero en otros, a la comunicación lo que nos permitía obtener un corpus de producciones interesante. A mediados del año pasado, el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) decide redireccionar en todas las Unidades el objetivo del portugués al desarrollo de la lectura únicamente. Ese hecho[44] impactó directamente en el curso de nuestra investigación y decidimos que, si nuestra preocupación es, a través de la enseñanza de la lengua, construir un camino de aprendizaje de la LE que considere la identidad ciudadana en el marco de la integración regional, entonces la escuela podría presentarse como un ámbito de impacto.

Por el otro, la realidad del ELE difiere del PLE, pues la variedad de extranjeros de distintas culturas que llegan a Córdoba a estudiar español y con distintos propósitos no nos limita a pensar en lenguas y culturas en "espejo"[45] para poder diseñar también intervenciones en

[43] Los análisis de las producciones durante el primer proyecto de investigación (2012-2013) arrojaron datos que nos llevaron a buscar soluciones en un primer momento para los problemas de la interconexión entre lectura-escritura, además de aquellos relacionados a la ubicación del escritor en la situaciones de escritura, principalmente, a lo que se refiere a la adaptación de la información recabada género en la lectura de un género para la escritura de otro género discursivo.

[44] Queda claro que, a pesar de concentrar los esfuerzos cognitivos solo en la habilidad de lectura, seguimos apostando en que el desarrollo no quede solo en ese aspecto, sino también en la lectura en PLE como apoyo a la formación de ciudadanos críticos integrados regionalmente.

[45] Neide Maia González (2000) defiende que el español y el portugués brasileños tienen imágenes invertidas, en espejo, pues son inversamente asimétricas, principalmente a través de preferencias en la elección de usos de los pronombres como, por ejemplo, la representación de una persona afectada en español *versus* la elección por mostrar, en portugués de Brasil, al agente de la acción (en: Se le cayó el plato *vs*. "Eu deixei o prato

espejo[46]. Los informantes productores de ELE a los que tenemos acceso se componen básicamente de estudiantes universitarios en inmersión provenientes de distintos países.

A pesar de esas diferencias, la experiencia del grupo en exámenes internacionales como el CELU y el Celpe-bras[47], así como un posicionamiento de que el lenguaje es acción nos dan una uniformidad para poder pensar en intervenciones que vean al aprendiente como un actor social, cuya experiencia se ve reflejada en su modo de actuar, pero que también cambia a lo largo de su vida a través del contacto con otras realidades.

Creemos que esos exámenes poseen un efecto retroactivo en la enseñanza de las dos lenguas en cuestión, tanto del punto de vista lingüístico como político, que nos influencia también. Además, son un ejemplo de integración regional que demuestra que iniciativas locales poseen su valor. Según Sturza, (2012: 24):

> *(...) a existência de exames de certificação de português e de espanhol, (...) são ganhos importantes para a valorização das línguas. Vale lembrar que suas autorias, geradas no âmbito da regionalização e elaboradas nas línguas e no contexto de funcionamento das variantes em uso na América do Sul, são produto da chamada cooperação interinstitucional (...).*

LO QUE OCURRE ALLÁ Y ACÁ

Concepciones de lengua y de enseñanza dependen también de las decisiones que se toman en esferas políticas en las que el contexto histórico incide determinantemente.

Según Schlatter *et al*.(2008), la fuerza del Mercosur va mucho más allá de lo comercial como se suele pensar:

> *Since Mercosuri was established in 1991, one of the main objectives agreed on by its members was to promote actions to develop citizen integration and improve education standards (Plano Trienal de Educação [Triennial Educational Plan] 1998).*

---

cair"). Por otro lado, creemos que el espejo también funcionaría en situaciones en que, pragmáticamente, los usos se antagonizan como en la frecuencia de agradecimientos y su impacto en la representación de esos usos en distintas culturas: mal educado o "chupamedias".

46 Creemos que eso sería interesante para la composición de un grupo de investigación que represente realmente una política lingüística de integración regional.

47 Como expresado en la página oficial del CELU sobre el Celpe-bras: *Es el único examen de dominio reconocido oficialmente, y uno de los instrumentos más importantes de política lingüística en Brasil*.

> *Despite an unfavourable prognosis for integration due to the economic and political problems faced by member countries, common interests and joint initiatives in the fields of education, culture and economy have led to actions and opportunities for a closer relationship among Latin American countries.* (2008: 3)

No obstante, la historia y los documentos nos muestran que el Mercosur le fue dando a las lenguas distintos papeles. Según Contursi (2008), en la formación del Bloque, la preocupación era con la homogenización y con la generación de recursos destinados a un desarrollo que dependía del más allá de sus fronteras, causando un impacto a la resistencia del portugués, ya que se hacía hincapié en la necesidad de "entrar al primer mundo". El objetivo de la formación en lengua era instrumental, minimizando la importancia del valor formativo. Aun hoy, a pesar de estar plasmada en los documentos oficiales la visión de lengua como medio integrador, sumada a la cultura y la educación, y de la proximidad de 2016 con la obligatoriedad de la oferta del portugués en las escuelas en Argentina, el portugués aparece solo en posibles talleres optativos[48] y en Bachilleratos de Lenguas. Como ejemplo, en los pocos de estos que quedaron en Córdoba, "queda, entonces, para el portugués uno de los cinco E.O.I[49] previsto para la orientación, en los que contempla una "lengua adicional C"…" (Carullo y Marchiaro, 2013:77).

Por otro lado, Arnoux (2011:49) afirma que la ley promulgada en 2009 en Argentina es un avance; sin embargo, los problemas provenientes de su implementación estarán relacionados con la representación de la importancia del portugués y de su cultura para la integración regional. Por lo tanto, no alcanza solo la enseñanza de la lengua, sino que aspectos culturales son esenciales para inculcarles a los alumnos una cultura de integración.

En Brasil, la realidad de la enseñanza del español en el sistema escolar es parecida, a pesar de la anterioridad de la ley en relación a la de Argentina. Además, surge la cuestión de qué español enseñar, discusiones de varios artículos de estudiosos de universidades brasileñas. En relación a eso, un problema que enfrenta Brasil afirmado por Sturza (2012: 24) es el peso que posee España con su presencia en la formación de formadores:

48 En Córdoba, hay pocas escuelas, en general particulares, en que el portugués aparece en el currículo.

49 Espacio Optativo Institucional. Son espacios en la estructura curricular de las escuelas que "cumplen la función de `contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos en la Formación Específica de cada Orientación´ (Op-cit:3) y cada institución educativa puede elegir (…) uno y hasta dos espacios de opción." (Carullo y Marchiaro, 2013:77).

> *(...) o mesmo deve ocorrer no Brasil em relação ao espanhol, embora o espanhol no Brasil enfrente conflitos com a marcante presença do Instituto Cervantes de modo direto e indireto no estabelecimento das ações relativas à formação de professores.*

Parece que esa fuerte presencia estaría dada por políticas lingüísticas españolas que impactan, creemos, muchas veces, en la enseñanza de una lengua-cultura en el sistema educativo brasileño de forma a llevar al aprendiente a mirar más allá del continente americano casi únicamente, lo que no sucedería en Argentina.

De hecho en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Capítulo sobre Conhecimentos de Línguas Extranjeras* (2006:87), el foco está puesto en la relación del rol educacional de la LEs y la noción de ciudadanía, además de la inclusión y *letramento* (alfabetización). En el Capítulo específico sobre el español, se menciona la cuestión política; sin embargo, se nota una preocupación por el aprendizaje de la lengua más específicamente:

> *A "língua fácil", "língua que não se precisa estudar" (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas conseqüências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação. (OCEM, 2006:123)*

En ese documento, no se menciona la construcción de una identidad latinoamericana.

ESFUERZOS PARA LA INTEGRACIÓN

En febrero de este año, en una Jornada de Formación Docente autoridades del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), del Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM), del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (SPU) y del Área de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación se reunieron en Buenos Aires con representantes de los varios Institutos Superiores y Facultades donde existen Profesorados de Portugués. El objetivo fue dar a conocer estudios realizados acerca de la situación del portugués y de las políticas

lingüísticas del Estado Nacional en relación a esa lengua. Además, se discutió sobre los planes de estudios de los profesorados, cómo se puede implementar el portugués en la formación de otros profesores y qué implicancias tienen los programas de movilidad en la formación docente. Mencionaron que encuentros de esta misma características se estaban llevando a cabo en los demás países de la región.

El PASEM[50] cuya preocupación, entre otras, son los estándares universitarios y la necesidad de hacer estudios comparados sobre el tema es de extremada importancia para el desarrollo de la región, pues su principal objetivo es la construcción de la región a través de la Formación Docente.

Entre tantas metas específicas e de impacto para la región, nos parecieron interesantes la de diseñar y gestionar políticas de formación docente para la integración regional y la de promocionar la formación en ELE Y PLE, pues están directamente relacionadas con nuestras prácticas.

Una de las preocupaciones del Programa es saber qué vale la pena ser enseñado y creemos que, además, el cómo es una cuestión para pensarlo, ya que es a partir de una política de enseñanza de la lengua que involucramos o no a nuestros alumnos en situaciones que lo hagan sentirse identificado con su región y reconocer diferencias. En el caso de la enseñanza de español o portugués LE a futuros profesores, tanto el qué como el cómo impactarán en la formación de docentes constituidos en una ciudadanía mercosuriana. Dicha formación, con seguridad, si implementada, solo camina hacia la contribución de docentes que proyecten una enseñanza integrada a través de proyectos áulicos que mueven los aprendices en esferas interculturales con impacto en la integración regional.

Considerando la enseñanza de ELE en Córdoba, es importante pensar también que el extranjero, no perteneciente a la región, que acá viene a estudiar esa lengua se enriquezca no solo de la cultura de la ciudad, sino también de una cultura regional. Muchos de los aprendices de ELE viajan a Brasil por turismo luego de su viaje de estudios en ELE, otros ya aprendieron portugués también. Si como sujetos nos constituimos por cómo nos ven los demás, como ciudadanos mercosurianos debemos hacer un esfuerzo para que nos perciban actores de una región.

[50] En la página de ese Programa (http://www.pasem.org/es/), se encuentran relevamientos y estudios sobre calidad, planes de estudios, TICs y ELE y PLE en la formación docente.

¿QUÉ HACER EN EL AULA, ENTONCES?

El objetivo de nuestra investigación es buscar respuestas para la problemática de la escritura de E y PLE a través de intervenciones que llamamos de secuencias didácticas.
Estudiamos algunos problemas en las producciones de los aprendices para poder diseñar maneras de llevarlos a perfeccionarse en cada una de esas lenguas, considerando que solo existen en uso, establecido en prácticas sociales.
Sin embargo, tratándose de lenguas que recobran importancia en nuestra región por llevar consigo culturas que necesitan ser mutuamente entendidas para la construcción de una identidad regional, creemos necesario contemplar aspectos que contribuyan a la integración regional en el abordaje de nuestras secuencias didácticas.
Para eso, partimos de secuencias en que primero se leen dos textos de distintos géneros sobre el mismo tema, con diferentes actividades, pero principalmente con el propósito de comparar cómo están compuestos y sus contextos de escritura. Luego, se desarrollan actividades más relacionadas a lo lingüístico-textual para que los alumnos puedan reflexionar sobre la lengua en uso, siempre en base a los textos leídos.

Para la producción, sucede algo similar a la propuesta de la primera parte solo de lectura y reflexión lingüístico-textual. Los alumnos deben leer un texto del mismo género de uno de los textos ya leídos, pero sobre otro tema. La lectura es también guiada para una reflexión sobre los mismos aspectos ya trabajados en las lecturas anteriores.

La diferencia está en que el aprendiz debe realizar el segundo texto, cuyo género será igual al del segundo texto leído en la primera parte de la secuencia. Con la primera producción realizada, se inicia un trabajo de corrección colaborativa y sucesivas reescrituras.

Las actividades diseñadas se enmarcan en los principios del interaccionismo sociodiscursivo, pues considera el lenguaje como principal característica de la actividad social del hombre, quien interactúa para comunicarse a través de géneros. Además, pone al aprendiz a actuar en el mundo para ir, de a poco, incluyéndose en nuevos mundos discursivos, pues la tesis central de esa "posición epistemológica" (Bronckart 2012:21) es que:

> "*a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propiedades da atividade social mediada pela linguagem*." (Bronckart 2012:42).

Creemos que poder analizar el contexto de producción de un texto nos da la posibilidad de propiciar a nuestros aprendices la reflexión sobre cómo los productores de textos actúan socialmente. Así, se desarrolla la capacidad, durante lectura, de ponerse en un lugar del productor y cuando deban producir se tendrán consciencia de los elementos que tiene que considerar en sus escritos. Además, allí es donde se da la interacción entre lectura y escritura.

La actividad de producción de esas secuencias está siempre enmarcada en un contexto y tratamos de poner al aprendiz en lugares sociales que, además de él mismo, consideren nuestra región. Por ejemplo, escribir para el diario de una escuela de la periferia sobre un evento que se da acá en Córdoba, el Teatro del Mercosur, y mostrarle a los lectores que hay muchos tipos de diversión sin la necesidad de tener plata, ya que ese evento acontece también en las calles de la ciudad.

En la primera parte de la secuencia didáctica, la de las lecturas, textos sobre el concepto sociológico del ocio y la diversión gratis en una gran ciudad de Brasil permiten no solo una reflexión lingüístico-discursiva, sino también sobre la cultura otra. Saber qué pasa en "otro mundo" abre caminos para reflexionar sobre qué pasa con uno o con la gente de su alrededor. Eso nos parece un camino para pensar la región desde un lugar muy puntual quizás, pero que permite ir trabajando la comprensión de mundos distintos con rasgos semejantes, o sea, rasgos que se comparten y que construyen nuestra región.

CONCLUSIÓN

Mucho ya se ha hecho por el español y portugués como LEs en nuestra región. No obstante, si, además de exigirles a nuestros gobiernos la implementación de la oferta obligatoria, les pedimos que se preocupen con la formación de todos los profesores para que estén más abiertos para la región y con la concientización de la importancia del plurilingüismo, si en clase podemos llevarles a los aprendices de LEs materiales que los hagan sentir actores sociales de esta región, seguramente serán capaces de llegar a una definición de nuestra identidad regional y, más allá de eso, asumirán esa identidad.

Referencias

Bronckart, J. P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos, por un interacionismo sociodiscursico*. EDUC: São Paulo. 2ª edición

Carullo, A. M. y Marchiaro, S. (2013). Entre la normativa y la práctica: la perspectiva plurilingüe e intercultural en la escuela secundaria argentina. En: Farenzana, N. (org.) *Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas.* Porto Alegre: UFRGS.

Contursi, M. E. (2012). Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina. *SIGNOS ELE,* febrero 2012., Disponible en: http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/, ISSN 1851-4863, [PDF, pp. 1-26]

González, N. M. (2000). La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis. En: Trouche, A., Reis, L. (Orgs.). *Hispanismo 2000*, volumen I: 239-255. Brasília: ABH/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2006). *Linguagens, códigos e suas tecnologías* (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1 – 239 p.) Brasília

Schlatter, M., Scaramucci, M., Prati, S., y Acuña, L. (2008) *Celpe-Bras and CELU proficiency exams: implementation, characteristics and impacts of the exams on Brazil-Argentina relations*. Disponible en: http://www.celu.edu.ar/sites/ www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/altefinal.pdf (16/09/2014)

Sturza, R. (2012). Português e Espanhol na região: perspectivas políticas e educacionais. *Revista DIGILENGUAS* n.º 12 – junio de 2012, Departamento Editorial - Facultad de Lenguas Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: http://publicaciones.fl.unc.edu.ar/digilenguas ISSN **1**852-3935 17

METÁFORA Y DISCRIMINACIÓN: EL CASO DE LOS INSULTOS EN ITALIANO

Mariela Andrea Bortolon
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

En el marco del proyecto de investigación "Metáforas: de la cognición al texto", la presente comunicación se encuadra en la esfera del funcionamiento discursivo-ideológico de la metáfora en idioma italiano, considerando la presencia de esta lengua en el currículo de numerosas escuelas primarias y secundarias de la provincia de Córdoba, en las cuales ejercen, mayormente, docentes formados en la Facultad de Lenguas (UNC).

En el contexto de este encuentro sobre políticas lingüísticas, nos ha parecido de vital importancia considerar los usos que el habla cotidiana hace circular y –por lo general– también impone en contextos escolarizados, más allá y "a pesar de la currícula oficial", especialmente cuando estos usos implican una desvalorización del otro semejante. Nos preguntamos cómo y en qué medida estos usos lingüísticos se vinculan con las políticas lingüísticas y ejercen sobre ellas alguna acción; es decir, si estas vinculaciones podrían ser leídas como réplica, refutación, parodia, demanda de inclusión, etc.

Como sabemos, los cambios sociales se reflejan en el discurso y sus prácticas, así como también los discursos contribuyen a transformar la sociedad. En consecuencia, consideramos apropiado aproximarnos a los discursos desde una óptica abarcadora que los examine no solo como fenómenos lingüísticos, sino también sociales. Estudiar el lenguaje desde esta perspectiva supone también observar de qué manera los discursos son capaces de construir o deconstruir la representación que un individuo tiene de sí mismo y de los otros. Esto implica el análisis de los prejuicios que, muchas veces, conducen a la deshumanización de la persona.

Las ciencias sociales y humanas han investigado profundamente dichos conceptos y sus manifestaciones. Entre las numerosas perspectivas teóricas que se han desarrollado sobre este objeto de estudio, algunas se centran en la deshumanización como negación de algunos atributos humanos (Haslam, 2006), mientras que otras corrientes analizan este fenómeno como la asociación de miembros del exogrupo con entidades no humanas

(Boccato, Capozza, Falvo y Durante, 2008), especialmente con animales y objetos inanimados.

Ahora bien, ¿qué se entiende por prejuicio y deshumanización? Definimos prejuicio como "una actitud suspicaz u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a dicho grupo, y a la que, a partir de esta pertenencia, se le presumen las mismas cualidades negativas que se adscriben a todo el grupo" (Allport, 1962, p. 22). Por su parte, la deshumanización es el acto por medio del cual se despoja a un ser humano de su dignidad o humanidad en base a un prejuicio, el cual, a su vez, se origina a partir de una generalización errónea. En ese marco, el insulto constituye una de las formas más comunes utilizadas para deshumanizar a alguien con el objeto de ofenderlo o desprestigiarlo, independientemente de la cultura en que vivamos y de la lengua que hablemos. Esta universalidad del insulto insinúa una de las características ancestrales del ser humano: la agresión, a través de la cual un sujeto manifiesta directamente una actitud negativa hacia otro individuo.

Si tenemos en cuenta que la naturaleza del insulto es verbal, la palabra puede llegar a ser un arma deshumanizante, tal como se plantea desde la Filosofía del Lenguaje y la Pragmalingüística. En efecto, la teoría de Austin considera al insulto un acto de habla con una determinada forma lingüística, un valor sociopragmático y un componente etnográfico, a través del cual se pretende agredir a alguien (citado por Gómez Molina, 2002). De la misma manera, la teoría de la cortesía lo sitúa entre los actos descorteses, que denotan una reacción negativa frente al destinatario (Brown y Levinson, 1987; Haverkate, 1994). Entre los numerosos tipos de insultos, encontramos con frecuencia aquellos que apuntan a la degradación de la persona hacia lo animal y lo vegetal, hasta llegar inclusive a su cosificación.

Por lo anterior, la reflexión que propongo en este trabajo conlleva dos instancias: la primera está destinada a analizar algunos insultos habituales en la lengua italiana, a fin de identificar las relaciones cognitivas que participan en la selección de los elementos que componen cada invectiva. Este será el punto de partida para comenzar a reflexionar acerca de las motivaciones que impulsan al ser humano a degradar la condición de humanidad en otra persona empleando determinados agravios. El análisis se basa en la Teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff y Johnson (1980), quienes sostienen que la naturaleza de

nuestro sistema conceptual es metafórica, por cuanto el ser humano tiende a conceptualizar la realidad a través de la metáfora. La segunda parte de nuestra propuesta supone la consideración del insulto en lengua italiana en el ámbito de la formación y el futuro desempeño de los alumnos del profesorado de italiano en la Facultad de Lenguas (UNC).

Marco Teórico

Como se ha dicho, el marco teórico desde el que abordaremos el análisis de las metáforas es el de la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1998;Kövecses, 2006, entre otros). Lakoff y Johnson (1998) plantearon por primera vez que nuestro sistema conceptual funciona metafóricamente, por lo que las metáforas de la vida cotidiana son los emergentes lingüísticos de conceptos metafóricos que desempeñan una función cognitiva esencial para la conceptualización de las experiencias. De este modo, la metáfora permite conceptualizar experiencias, prácticas, procesos y conceptos abstractos o desconocidos como la vida, la mente, el amor o el dinero en términos de objetos físicos, sustancias u otros conceptos más conocidos y concretos. Por ejemplo, la mente puede ser entendida en términos de una máquina y esto emerge cotidianamente en metáforas como *no le funciona la cabeza*, *le falta un tornillo*, o bien como un recipiente, como se desprende de expresiones como *no me entra en la cabeza, tiene la cabeza llena de ideas raras*. Del mismo modo, ciertos estados como la felicidad, el poder y la virtud están conceptualizados como lugares que están arriba, por ejemplo: *arriba ese ánimo*, *está escalando posiciones*, *altos ideales*; mientras que la desgracia, el vicio y la depresión se conceptualizan como lugares que están abajo, tal como puede verse en expresiones como *cayó en la droga*, *cayó en desgracia*, *tiene el ánimo por el piso*.

Los conceptos metafóricos se estructuran en términos de un enunciado del tipo A es B, los cuales constituyen dos dominios cognitivos: un dominio de origen (B), desde el que se extraen ciertos caracteres o rasgos semánticos, y un dominio de llegada (A), sobre el cual estos caracteres se proyectan, como en el caso del concepto LA MENTE(A) ES UNA MÁQUINA(B).

Al afirmar que "las metáforas pueden crear realidades, especialmente realidades sociales" (1998, p. 198), Lakoff y Johnson destacan el papel de las metáforas en la construcción de la visión de mundo de una cultura, por lo que quien consigue imponer sus

metáforas logra, al mismo tiempo, imponer un régimen de verdad. Desde este enfoque, debido a que gran parte de las realidades sociales se comprenden en términos metafóricos, la metáfora desempeña un papel esencial en la forma en que conceptualizamos, pensamos y tratamos al otro; es decir, precisamente porque su esencia es nombrar y comprender una cosa –y también una persona- en términos de otra. Este hecho las relaciona directamente con las representaciones mentales y, en consecuencia, con la manera de ver el mundo de un individuo y de un grupo social. Esta circunstancia destaca no solo la función cognitiva sino el potencial ideológico de las metáforas en tanto son mecanismos aptos para conceptualizar, y eventualmente, discriminar, difamar y convertirse en guía para acciones futuras.

En síntesis, las metáforas de la vida cotidiana cumplen, por un lado, una función cognitiva, pues nos permiten pensar lo abstracto y desconocido en términos de realidades concretas y conocidas y, por otro, una función ideológica, ya que proponen o reafirman formas determinadas de pensar y valorar la realidad y el prójimo.

Metáforas que insultan

Siguiendo los planteos de la teoría analizada, exponemos a continuación algunas metáforas conceptuales utilizadas como insultos[51]:

1) LAS PERSONAS SON ÓRGANOS Y PRÁCTICAS SEXUALES

- *Vorrei vederli in faccia ad uno ad uno quei **pirla** che adorano ancora quel deficiente mentale del nano...* (@MaryPiaz, 6.12.12)
- *Che **seiuncoglione** già l'avevo capito, dopo questa però peggio ancora*. (@giosygno, 11.05.15)
- ***Sei una sega** a matematica.*(@xonedsavemex, 5.12.12)[52]

Los órganos sexuales masculinos son utilizados con mucha frecuencia para insultar. Los términos *pirla* y *coglione* indican respectivamente el miembro viril y los testículos. De estos órganos se transfieren al dominio meta atributos curiosos: todos los términos hacen referencia a la estupidez de la persona, inclusive los dos últimos, cuyo sufijo aumentativo no indica, como se podría pensar, magnitud, poder o dominación, sino todo lo contrario:

[51] Los mensajes se reproducen tal como aparecen en la plataforma *Twitter* (cada mensaje con la identificación de su autor), acompañados de la fecha de aparición. El resaltado en negrita es nuestro y se propone destacar los enunciados metafóricos analizados. A partir de la siguiente nota al pie se consigna la traducción de los ejemplos realizada por la autora, agrupados según el concepto metafórico al cual pertenecen.

[52] Quisiera mirarlos a la cara uno por uno a esos pistolas que todavía adoran a ese deficiente mental del enano./Que sos un boludo [literalmente, una bola] ya lo sabía, pero después de esta es peor todavía./En matemática sos una paja.

incapacidad y torpeza. La masturbación masculina también es utilizada para expresar que una persona carece de valor (en este caso se transfiere el atributo de "acto sexual sin valor, sin frutos").

2) LAS PERSONAS SON EXTRANJEROS CON DEFECTOS

- *CARO SALVINI, NON PUOI RADERE AL SUOLO I CAMPI ROM PER IL SEMPLICE FATTO CHE SEI ANCHE TU UNO**ZINGARO**.. (@Giusepp06260906, 11.04.15)*
- *Matteo Salvini sei un **talebano** torna al tuo paese.*(@addis_tomaso, 12.04.15)
- *IL PROF DI FRANCESE DICE SEMPRE: SIETE RITARDATI... IO Vorrei DIRGLI: AH BHE '.... TE SEI **Marocchino.*** (@ _StayStrong_96, 1.12.12)[53]

Los gentilicios gitano, talibán y marroquí proyectan sobre el destinatario las características xenófobas que la cultura italiana establece en relación con los inmigrantes extranjeros. Por ejemplo, del gitano se transfiere el atributo estereotipado de ladrón, de los talibanes se hace referencia a características como el fanatismo y la intolerancia propios de este grupo fundamentalista, mientras que ser marroquí implica ser un inmigrante clandestino, capaz de cometer actos ilegales.

3) LAS PERSONAS SON ANIMALES

- *Hope dici di sapere però non ti togli dalle palle... sei una**zecca** come tua madre..*(@Lady_Madrid4, 08.04.15)
- *Sei **un cane** di attore!!! Torna immediatamente a casa a studiare il copione!!!!.* (@IlBomma, 09.04.15)
- *Alba sei **una vipera***. (@alessandrah65, 08.04.15)[54]

El dominio fuente zoosémico transfiere a la persona insultada características negativas atribuidas a ciertos animales. En el caso de la garrapata, su manera de sobrevivir adhiriéndose a la piel de sus huéspedes para alimentarse se transpone en el ser humano para indicar a una persona fastidiosa y pesada, mientras que del perro se transferiría su falta de raciocinio para indicar la incapacidad del individuo para realizar una determinada tarea. De la víbora, en cambio, se traslada su comportamiento poco previsible y su agresión inesperada para indicar una persona engañosa y poco fiable.

4) LAS PERSONAS SON VEGETALES

[53]Querido Salvini, no podés tirar abajo los campamentos gitanos por el solo hecho de que vos también sos un gitano. / Matteo Salvini, sos un talibán, volvé a tu país. / El profe de francés siempre dice: son retardados…. Yo quisiera decirle: vos entonces sos un marroquí.
[54]Hope, decís que sabés pero no salís de acá… sos una garrapata como tu madre./ Como actor sos un perro!!! Volvé inmediatamente a tu casa a estudiar el libreto!!! / Alba sos una víbora.

- *Roma è ricoperta dalle erbacce e tu sei **il primo ramo secco da tagliare***(@JacopoGrinch, 19.07.14)
- *SEI OMOFOBICO!? Sei un **Finocchio**, o che altro?* (@_PolesApart, 1.12.12)
- *Se quali carciofi!!!erano broccoli !!!te **sei un broccolo**!!:-):-):-)* (@sah832001, 6.12.12)[55]

Los dominios fuente de los vegetales también prestan sus atributos para descalificar a las personas. En estos ejemplos notamos que hinojo designa al homosexual, mientras que el brócoli indica una persona estúpida e incapaz, y la rama seca a alguien inútil. En el primer caso, en el mapeo se traslada al dominio meta "persona homosexual" un atributo del hinojo que le ha sido asignado culturalmente: su escaso valor. Históricamente, en Italia esta hierba aromática se encontraba en estado silvestre, por lo que prácticamente no tenía ningún costo en comparación con las especias importadas de otros continentes. De este modo, denominar *finocchio* a un homosexual implica suprimir su condición de hombre. El brócoli, vegetal que, como el nabo y otros tipos de coles, siempre se caracterizaron por la sencillez de su cultivo, transfiere al ser humano la propiedad de su simpleza, por lo que define a la persona privada de sagacidad. Del mismo modo, la rama seca es un elemento que ya no tiene vida y, en consecuencia, no tiene utilidad para el árbol. Esa característica se transfiere a la persona incompetente.

5) LAS PERSONAS SON DESECHOS DEL CUERPO

- *Se fai notare a qualcuno che è unostronzo**seiunostronzo**. E se poi qualcuno te lo fa notare è **unostronzo** anche lui. (@PieraBellini, 16.04.15)*
- *Sei **una caccola***(@ehigabriele, 6.04.15)
- *Milanista **pezzo di merda.*** (@Alul_4, 6.02.13)[56]

En cuanto residuos que expulsa el organismo, el excremento y los desechos provenientes de la nariz o el oído trasladan al dominio meta la ausencia de valor, puesto que estos elementos carecen de toda utilidad para el ser humano.

6) LAS PERSONAS SON OBJETOS

- *La parola "Alfano" potrebbe entrare nel gergo comune per indicare una nullità, tipo **due di briscola.*** (@Selietti, 06.12.2012)
- *"Quanto **sei** brutta, **sei un cesso**" frase che molto spesso mi dicono.* (@milsbad, 02.02.13)
- *Perché tu **sei** un ciccione ributtante e fai schifo, **palla di lardo**.* (@ IlTorto77,14/1/13)[57]

[55]Roma está recubierta de yuyos y vos sos la primera rama seca que hay que cortar./¿Sos homofóbico? ¿Sos un mariposón o qué otra cosa?/ Sí, sí, pero qué alcauciles, eran brócolis. Vos sos un brócoli.
[56]Si le hacés notar a alguien que es un sorete sos un sorete. Y si alguien te lo hace notar a vos, él también es un sorete. / Sos una bolita de moco. / Milanista pedazo de mierda.

Este tipo de metáfora guarda relación con la metaforización del ser y de sus características psíquicas en términos físicos. En el primer caso, el dominio fuente está representado por el dos de picas, la carta de menor valor en el juego de la brisca (que en nuestra cultura equivale al cuatro de copas), la cual transfiere sobre la persona el atributo de la insignificancia. Por el contrario, el término *cesso* (letrina) transmite los atributos de fealdad y desagrado. La obesidad y el tamaño del cuerpo se verbalizan con "bola de tocino". La bola traslada al dominio meta la propiedad de objeto voluminoso de forma circular, que se asemeja a la apariencia del cuerpo afectado por la obesidad. Por su parte, la referencia al tocino da cuenta de la asociación entre las partes grasas del cerdo y del ser humano.

Como seguramente hemos notado, el insulto como expresión verbal y la discriminación en cuanto comportamiento son consecuencias del prejuicio. En ese sentido, consideramos que las políticas lingüísticas deberían tener en cuenta estos usos, especialmente en los contextos de escolarización. Desde hace algunas décadas, en la mayor parte de los ámbitos sociales, el intercambio de ideas y la argumentación están siendo progresivamente sustituidos por la réplica rápida y agraviante, que no solo tiene como objetivo descargar una tensión violenta, sino también herir al otro. Por lo tanto, si –como hemos mencionado– el lenguaje tiene la capacidad de modificar las creencias de los hablantes acerca de la realidad y transformar las relaciones humanas, el reconocimiento del insulto y la desnaturalización de conceptos metafóricos como los que ejemplificamos en este trabajo podrían ser útiles para fomentar el respeto hacia el otro y la cohesión social.

Ahora bien, ¿cómo se podrían desmontar los prejuicios que transmiten estas metáforas en el ámbito educativo? A fin de responder a este interrogante, creemos firmemente que el estudiante de una lengua extranjera a nivel universitario debe conocer y analizar los discursos y prácticas discursivas en los que aparecen insultos por las siguientes razones:

a) El insulto forma parte de la cultura del idioma que se estudia. Por lo tanto, en nuestro caso, una aproximación integral a la lengua y la cultura italianas como la que tiene lugar

[57] La palabra "Alfano" podría entrar en la jerga común para indicar algo que no vale nada, tipo cuatro de copas. / 'Qué fea sos, sos una letrina', frase que me dicen a menudo. / Porque vos sos un gordito repugnante y das asco, bola de tocino.

en el trayecto de formación de los docentes debería incluir el análisis de este tipo de manifestaciones.

b) El insulto ya no está circunscripto a la comunicación oral entre dos personas. Las nuevas tecnologías, sumadas a la atenuación de ciertas prácticas lingüísticas, han determinado la presencia de este fenómeno en los medios de comunicación tradicionales y en las redes sociales, lo que implica una mayor exposición al mismo por parte de quien se acerca a la lengua extranjera a través de estos canales.
c) Identificar los prejuicios que se esconden detrás de un insulto a través del análisis metafórico podría ayudar a los estudiantes universitarios a desmontar sus propios prejuicios, propiciando de ese modo una actitud abierta hacia el otro, que se manifestaría no solo en las situaciones comunicativas en lengua extranjera, sino también en su lengua materna.
d) A nivel cognitivo, el análisis de las creencias sobre las que se cimienta esta clase de metáforas podría contribuir a su reemplazo por otras más acordes con la realidad, despojadas de actitudes prejuiciosas.
e) La práctica sistemática del análisis metafórico en los insultos predispondría a los futuros docentes a mantener esta actitud en su clase de lengua extranjera -especialmente en aquellas compuestas por niños y adolescentes- y, de ese modo, habituar a los alumnos a desnaturalizar prejuicios desde una actitud crítica que impulse la comprensión del origen de los mismos y el hallazgo de otras maneras de manifestar sentimientos negativos hacia el otro semejante.

Reflexiones finales

Como hemos podido constatar, algunos de los dominios de los que provienen los insultos en lengua italiana son el cuerpo humano –en especial los genitales masculinos y las prácticas sexuales–, los extranjeros –vistos como personas llenas de defectos–, algunos objetos, los animales y los vegetales. Todas estas áreas de significado remiten a experiencias físicas y a conceptos culturalmente heredados por los individuos que pertenecen a la comunidad lingüística italiana y resultan útiles para expresar valoraciones realizadas sobre el otro que debe ser desacreditado.

Concretamente, la degradación de la condición humana se realiza destacando la anulación de lo humano por medio de la supresión del raciocinio –lo que distingue al hombre de los demás seres– y la acentuación de los rasgos irracionales e instintivos de la personalidad del individuo, así como también de algunas características físicas, reales o adjudicadas. Otro tipo de insultos, que utilizan metáforas relativas a la procedencia étnica, dan cuenta de actitudes xenófobas y racistas, además de otras clases de discriminaciones.

Por regla general, todos los insultos provienen de experiencias sociales o sensoriales que se fusionan con actitudes y creencias evaluadas como negativas por una determinada comunidad. De esta forma, el insulto trasciende la mera forma lingüística para proyectar conceptos metafóricos que forman parte del patrimonio cultural de los italianos, convirtiéndose en una táctica destinada a agredir verbalmente sobre la base de estereotipos y prejuicios que encuentran su fundamento en tendencias tales como el antropocentrismo y el eurocentrismo.

Este trabajo nos ha permitido constatar que la metáfora trasciende su función meramente comunicativa para orientar y categorizar nuestras experiencias y nuestra concepción del mundo, estructurando nuestra realidad. De este modo, si al analizar el concepto metafórico sobre el que se asienta un insulto estamos en condiciones de desnudar los prejuicios que lo sustentan para desmontarlos, para el estudiante de una lengua extranjera a nivel de grado, el análisis metafórico podría significar una reflexión acerca de la cultura sobre la cual se asienta el idioma y, al mismo tiempo, sobre los prejuicios que se ocultan detrás de sus propios comportamientos sociales y lingüísticos. Y, por último, si pensamos que ese futuro docente podría naturalizar esas prácticas en sus clases de lengua, tal vez esos niños y adolescenteslograrían manifestar su descontento hacia el otro y sus comportamientos no ya desde el prejuicio, sino desde la comunicación lisa y llana de su disgusto. De esta manera, un crecimiento de la tolerancia también traería aparejada una disminución del nivel de violencia en ese tipo de expresiones.

Referencias

Allport, G. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.

Boccato, G., Capozza, D., Andrighetto, L. y Falvo, R. (2008). The missing link: Ingroup, outgroup and the human species. *Social Cognition*, 26, 223-233. doi: 10.1521/soco.2008.26.2.224.

Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*.Cambridge, England: Cambridge University Press.

Casadei, F. (1996). *Metafore ed espressioni idiomatiche.*Roma: Bulzoni.

García Agustín, O. (2010). *Discurso e institucionalización*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Gómez Molina, J.R. (2002). El insulto en la interacción comunicativa. Estudio sociolingüístico. *Oralia* (5), 103-132.

Haslam, N. (2006). Dehumanization: an integrative review. *Personality and Social Psychology Review*, *10* (3), 252-264.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid, España: Gredos.

Kövecses, Z. (2006). *Language, mind and culture. A practical introduction*. London: Oxford University Press.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. (4° ed.). Madrid, España: Cátedra. (Obra original publicada en 1980).

LINGUÍSTICA COLONIAL E ENSURDECIMENTO: QUESTÕES DE ORALIDADE E VOCALIDADE

Nathalia Müller Camozzato[58]
Universidade Federal de Santa Catarina

O presente trabalho, ancorado nas noções de opção descolonial (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005), resistência epistêmica (MIGNOLO, 2008) e compartilhando da crítica foucauldiana sobre as motivações que atrelam vontade de saber e vontade de poder (FOUCAULT, 1999), visa investigar a matriz colonial [59] existente na produção de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos que culminam na assunção da Linguística em seu formato disciplinar contemporâneo. O segundo objetivo ora adotado é demonstrar o ensurdecimento disciplinar da linguística à materialidade sonora da linguagem, interpelando os estudos da voz e da oralidade como uma potência que coloca em questão as verdades assumidas pelo campo de estudos das línguas/da linguagem.

Se entendermos que as próprias línguas – enquanto enunciados concretos e práticas comunicativas – não são estruturas neutras de representação de mundo, sendo antes terrenos caracterizados por opacidades, equivocidades, relações de poder e dominação e pelas ideologias dos discursos inscritos nas mesmas, necessariamente problematizaremos a implicações existentes nos processos de discursivização e interpretação das línguas, ou seja, os fazeres que constituem campo dos estudos linguísticos. A discursivização das línguas operada pela área da linguística não é apenas um fazer descritivo de um desejar conhecer imotivado ideologicamente, mas, sim, à medida que discursiviza a língua tomando-a por objeto, também o inaugura, criando sua própria representação do que é legítimo em termos de língua.

O aparato colonial incluiu uma aproximação entre a linguística e a antropologia especialmente aproximando as categorias políticas de língua e de raça. Naquilo que se estruturava como linguística, os fazeres de gramatização não implicaram somente um encontro entre culturas que caracterizou relações de política linguística colonial, senão que foram também agenciadores do formato ocidental da linguística (Auroux, 2009). O método

[58] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina.

dessas descrições era o mesmo utilizado nas gramáticas clássicas de tradição europeia, ou seja, caracterizado por uma estrutura que contemplava a parcela da sonoridade, da ortografia e do acento; a descrição das classes e da estrutura das palavras e o tratamento da parte morfossintática. Trata-se, é necessário salientar, de um enquadramento de línguas não europeias a um *script* europeu com vistas a dominar os falantes dessas línguas e de, nelas, inserir discursividades hegemônicas (MAKONI e SEVERO, 2013; 2014).

Quando falamos em opção descolonial, estamos referindo a um posicionamento crítico que alia a resistência epistêmica à crítica aos moldes racionais que subsidiaram a colonialidade do pensamento (do poder), os quais parecem partir desde uma certa fundação logocêntrica da produção de conhecimento (a partir dos filósofos metafísicos), instituindo o que é conhecer, bem como os métodos legítimos de fazê-lo. A colonialidade perpassa múltiplos aspectos do conhecimento e das relações, estando imbricada, para além do poder, também no saber, no ser e na natureza e na vida mesma (WALSH, 2009). No âmbito da linguística, a opção descolonial diz respeito a problematizar o conceito de língua empregado quando da construção de uma investigação, especialmente em relação aos fins políticos de tal produção de conhecimento.

Agir no interior dessa perspectiva de descolonialidade, então, significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder; e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo). (MIGNOLO, 2008). Pretendemos, ora, integrar esse projeto de (re)construção de conhecimentos e, no interior dele, temos por objetivo principal demonstrar como o projeto colonial (retomando as premissas logocêntricas da metafísica), ao negligenciar a oralidade e vocalidade em função de grafemas e da escrita (ou seja, assumindo que conhecer se dá necessariamente na esfera da visão), deslegitimou línguas, culturas e discursos orais nos quais tal materialidade oral/vocal era justamente constitutiva e veiculadora de sentidos. Essa linguística colonialmente construída apagou de seu escopo de conhecimento um certo domínio da voz e do corpo necessariamente imbricado nas práticas sociais e linguístico-discursivas não europeias.

Se mobilizarmos os processos envolvidos na linguística colonial, mobilizaremos a atuação da instituição cristã nessa produção de conhecimento. O cristianismo, sabemos, é a

religião do texto. Nessa instituição política e religiosa, a palavra sagrada, logo legítima, é a palavra escrita, a palavra das escrituras. Deriva daí o fato de que a oralidade ou a vocalidade da linguagem ritual (e de outras linguagens rituais) seja tomada, nessa matriz religiosa e social, como excessivamente corpórea e contingente. Os estudos de língua efetuados pela cristandade na empreitada colonial influenciaram diretamente a constituição de um campo de saber denominado linguística mesmo em territórios europeus, ao calcarem-se nas chaves interpretativas das gramáticas greco-latinos e privilegiarem os conceitos e as abstrações de um sistema de regras ancorado na escrita, aplicando-os às particularidades orais que as línguas com as quais se depararam apresentavam.

É pertinente que iteremos ainda mais uma vez ofato de que esse contexto cristão de estudos linguísticos é depositário de uma tradição logocêntrica que se dá desde a metafísica clássica. Assim, se partimos da metafísica e do logocentrismo, é necessário enlevar também o fato de que esse foi historicamente apropriado pela igreja católica, instituindo: (a) uma certa concepção de língua a serviço dos processos coloniais de dominação e assujeitamento, seja dos nativos, seja dos povos escravizados, na qual o desejo de conhecer uma língua está intimamente vinculado ao desejo de dominar e classificar o outro; (b) um campo de conhecimento linguísticos erigido a partir dessa mesma concepção de língua que recorta línguas como unidades segundo uma chave interpretativa específica, obliterando processos políticos, sociais e identitários em prol de uma língua ideal(izada), criada justamente por tais discursos metalinguísticos (MAKONI E MEINHOFF, 2006);

O catolicismo foi, então, um agente determinante desse processo colonial: a partir dos primeiros gestos jesuíticos de submetimento dos nativos, a igreja católica foi um dispositivo de construção de saberes linguísticos e antropológicos sobre as línguas "exóticas[60]" de "outras raças", sendo que as categorias de língua serviram para a criação de

[60] Leda Maria Martins, convenientemente, nos fala de ex-óticos como aquilo que, ao escapar à metáfora do ver como conhecer, é exotizado e tomado como exterior à esfera daquilo que se deve conhecer. "Nessa ordem, o domínio da escrita torna-se metáfora de uma ideia quase exclusiva da natureza do conhecimento, centrada no alçamento da visão, impressa no campo ótico pela percepção da letra. A memória, inscrita como grafia pela letra escrita, articula-se, assim, ao campo e processo da visão mapeada pelo olhar, apreendido como janela do conhecimento. Tudo que escapa, pois, à apreensão do olhar, princípio privilegiado de cognição, ou que nele não se circunscreve, nos é ex-ótico, ou seja, fora de nosso campo de percepção, distante de nossa ótica de compreensão, exilado e alijado de nossa contemplação, de nossos saberes." (MARTINS, 2003, p. 64)

categorias de raça (racialização) dos povos subalternizados nesse processo. Trata-se de uma tradição reconhecida como lingüística missionária, dada em um contexto de íntima associação política entre a igreja católica e o estado com vistas à empreitada colonial. (BATISTA, 2011).

Quando questionamos essa dominação daquilo que, para Caraveiro (2011) é chamado de videocentrismo e que se caracteriza, no caso ora estudado, pela preponderância dos estudos que caracterizam a língua enquanto escrita (sua visualidade), ou enquanto abstração (seja enquanto conceitos puros ou a determinada representação de língua que é objeto de tais estudos), na esfera dos conhecimentos produzidos e legitimados pela linguística, estamos tentando fazer notar que, aqui, ver é conhecer, ou seja, estamos no interior de um regime de verdade da visão (FOUCAULT, 1977). No regime de verdade da visão, encontra-se, por exemplo, a etimologia de termos como *Aletheia*, cujo sentido de verdade é literalmente dado por "aquilo que não está escondido", ou *Theoria*, do verbo theoren que significa contemplar, ou, ainda, o termo latino *Scientia*, que designa um avistamento que ocorre quando se está tentando ver. A constituição da linguística enquanto campo está necessariamente vinculada à sua afirmação enquanto ciência, ou seja, impregnada de uma prerrogativa videocêntrica.

Fardon e Furniss (1994), discorrendo sobre a produção de conhecimentos acerca de línguas africanas de tradição oral, demonstram que quando a linguística colonial passa a descrever e criar códigos escritos para línguas orais – logo, uma nova criação de língua –, ela está produzindo justamente aqueles "problemas linguísticos". Os problemas de que falam os autores dizem respeito à errônea noção de que, peremptoriamente, as línguas e os discursos devem enquadrar-se às chaves interpretativas dadas a priori, e não o contrário. Dessa forma, tais problemas apenas aparecem quando são confrontadas as noções de língua elaboradas pela linguística e as diferentes dinâmicas de diferentes línguas enquanto práticas sociais. Nessas descrições/prescrições/criações de línguas segundo determinadas interpretações, as diferentes implicações assumidas pela oralidade eram elididas, mesmo tratando-se de contextos chamados de "oralidades primárias" (ZUMTHOR, 1990), ou seja, de línguas que não apresentavam a forma escrita.

Inquirimos, então, em uma esfera de pensamento no qual ver é conhecer, a possibilidade de conhecer escutando. Filósofos contemporâneos como Jean-Luc Nancy e

Slavov Zizek têm questionado o predomínio do espectro da visão como um sentido sensato, ou seja, o sentido digno e legítimo para nortear reflexões, em oposição e detrimento da audição, um sentido sensível, logo, "falho" e "enganoso". Cavareiro (2011) nos atenta que, uma vez que se está mobilizando sentidos sensíveis, operar com a voz demanda um retorno ao corpo, na busca de sentidos outros que não sejam sentidos lógicos. Suspeitamos que, não sendo lógicos, tais sentidos também não são ontológicos e devem ser buscados sempre localmente, no interior das práticas linguísticas.

Atentemos para o fato de que construir discursos sobre a língua no interior de uma matriz videocêntrica (CAVAREIRO, 2011), sendo a linguagem espaço privilegiado para a prática de políticas e perpassado pelas ideologias, silencia toda uma rede de performances, de experiências, de memórias e especialmente de discursividades e práticas culturais e sociais. Nesse sentido, silenciar a materialidade sonora da linguagem, em função de uma perspectiva videocêntrica, logocêntrica, centrada, primeiramente, na pureza de um conceito e, em seguida, na univocidade da palavra escrita (materialidade visual) pode também ser visto como uma estratégia política colonial sobre a qual pretendemos, aqui, fazer brevemente uma crítica.

Tão inseridas estamos nesse viés logocêntrico que atravessa a disciplinaridade da linguística em sua constituição contemporânea, que nos encontramos carentes de dispositivos metodológicos para escutar o próprio da oralidade nas diferentes línguas e, especialmente, em certas práticas linguístico-discursivas, como, por exemplo, os cantos ou os usos rituais da religião afro-brasileira. Podemos, nesse estágio de discussão, por outro lado, acusar que há algo de oral/vocálico em atos de comunicação e performance e que a voz comunica tons elementares da existência que também incidem nos discursos e nas interações dadas em seu interior.

Se tomarmos a colonialidade do poder como um atravessamento que perpassa a construção do campo linguístico, entendemos que podemos identificá-la mesmo nos fazeres da linguística moderna. Nesse sentido, é possível refletir sobre a obra de Ferdinand de Saussure como subsidiária dos fazeres coloniais e políticos implicados na representação de língua que constitui tal ordem de conhecimentos linguísticos. E desejamos fazê-lo demonstrando como a eliminação do fator oralidade/vocalidade de seu aparato

metodológico está também a fim da linguística colonial, afinal, ainda quando se toma a materialidade do significante, ela é tomada como uma *imagem* acústica.

É necessário que sempre tenhamos em mente que a representação de língua como estrutura é um conceito que, ainda que se afirme como caracterizado por uma suposta neutralidade científica, serve a políticas de língua universalizantes e estruturantes que excluem manifestações linguísticas que transbordam essa esfera de categorização. Uma categorização de língua nunca é neutra.

A despeito do fato de o *Curso de Linguística Geral*(2006) ter sido reiteradamente apontado como uma obra fonocêntrica(DERRIDA, 1973), entendemos que Saussure apenas detém-se no fonema a serviço dos grafemas, ou seja, toma-o por uma entidade relativa, uma vez que enleva apenas a diferença produtora de contrastes que permite distinguir entidades lexicais, relegando ao plano paralinguístico (algo como menor do que linguístico ou menos legítimo a ser tomado pelos estudos linguísticos) as diferentes timbrações e prosódias, as variações de altura, intensidade, e duração dos sons, ou seja, os fenômenos fônicos que geram contornos melódicos.

Assim, os sons linguísticos parecem cheios de uma intencionalidade intrínseca, como se um som tivesse, por si, a vontade de dizer algo. Essa interpretação implica a concepção da voz como instrumento de significado. Ou seja, "La voz es el instrumento, el vehículo, el medio, y el significado es la finalidad. Esto da lugar a una oposición espontánea cuando la voz aparece como materialidad opuesta a la idealidad del significado" (DOLAR, 2011, p. 27). O que Dolar, em sua crítica à Linguística da voz recomenda, é a busca de aproximações que não tomem a voz nem por excesso (ou resto) da linguagem, nem como apenas meio no qual se realizam os sentidos.

Finalmente, na Linguística Estruturalista, o que se coloca em xeque é, sobretudo, sua codificação dos sons da linguagem – interpretados pelas áreas da Fonética e da Fonologia. Em sua fundamental distinção entre *langue* e *parole* e, ao assumir que é no nível do sistema da langue (i.e: da abstração), que a atenção do pesquisador da linguagem deve deter-se, o Estruturalismo postula que se deva ignorar a concretude da fala (*parole*), justamente o lugar onde os elementos da voz ressoam. O exemplo pode ser dado na seguinte asserção, encontrado na obra fundamental de Saussure: "O som não passa de um

instrumento do pensamento e não existe por si mesmo" (SAUSSURE, 2006, p. 16). Os sons da língua não passam, portanto, de algo de acessório e de acidental.

Ainda que consideremos o regime de verdade ao qual responde Saussure, ou seja, de construção de uma ciência (com todas as implicações que, já vimos, que o termo traz) da linguística (i.e: na premência de limitar-se e definir-se como campo legítimo e disciplinar), no interior de uma opção descolonial, para além de problematizarmos sua leitura dos "sons da linguagem", devemos também questionar seu postulado de que o linguista deve buscar forças permanentes e universais das quais deve deduzir leis gerais que para os fenômenos da história das línguas. Evidentemente, isso diz respeito à construção universalizante de uma ciência calcada nas noções de uno, de total, de verdadeiro. Logo, interceptada pela matriz colonial da linguística que serviu à dominação, assujeitamento e inserção de discursos em línguas (e nas suas discursividades) dos povos "ex-óticos".

Lançar-se sobre a linguagem é dirigir-se a um campo marcado pela complexidade e pela heterogeneidade. A opção descolonial, enquanto crítica de pensamentos que, embora tomados por universais, são, de fato, apenas universalizantes – são historicamente situados e politicamente motivados – nos oferece meios de questionar essa Linguística. E buscamos fazê-lo trazendo à tona o fato de que no interior dessa construção de conhecimentos só interessa a materialidade sonora enquanto portadora de significados semânticos. Dessa forma, desde a *phoné semantike*da filosofia grega, passando pelo ensurdecimento operado pela linguística colonial do fator da oralidade, o que se estabelece é uma voz anônima e virtual que prescinde da realidade dos falantes, da corporeidade implicada nesse dizer e dos sentidos.

Buscamos, nessa breve síntese do trabalho dar a ver a maneira como a matriz colonial influenciou/influencia os estudos linguísticos e, como nessa relação, foram elididos aspectos determinantes das práticas linguístico-discursivas dessas línguas interpretadas à luz de posicionamentos políticos bem determinados, privilegiando, entre os aspectos obliterados, a questão da voz e da oralidade em práticas linguístico-discursivas. A próxima etapa,dentro da noção de resistência epistêmica e de opção descolonial, é a busca por outras formas de conhecer que interpelam novos saberes e novas visões de mundo e que investigam aspectos obliterados pela Linguística segundo outros padrões metodológicos e outros dispositivos analíticos.

Referências

AUROX, S. A Revolução Tecnológica da Gramatização. Trad: Eni Puccinelli Orlandi. 2ª Ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2009.

BATISTA, R. O. Uma história dos estudos sobre a linguagem no Brasil: gramáticas coloniais, diversidade lingüística e processos histórico-sociais. Todas as letras. v.13, p. 114-129, 2011.

CAVARERO, A. VozesPlurais – Filosofia da expressão vocal. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

DOLAR, M. Una voz y nada más. Buenos Aires: Manantial, 2007. 227p.

DERRIDA, J. Gramatologia. São Paulo: Perspectiva 1973

FARDON, R.; FURNISS, G. Introduction: Frountiers and boundaries – African languages as political environment. In: FARDON, R.; FURNISS, G. African languages, development and the state. NY:Rouledge, 1994.

FOUCAULT, M. A História da Sexualidade – A vontade de saber. 13ª Ed. Trad: Maria Thereza da Costa Albuquerque e Gilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.

_____. O Nascimento da Clínica. Trad: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

MAKONI, S. B.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: Desconstruindo a noção de língua. In: Por uma linguística aplicada Indisciplinar. Org: Moita Lopes. São Paulo: Párabola Editorial, 2006. p. 191-210.

MAKONI, S. B.; SEVERO, C. G.Discourses of language in colonial and postcolonial Brazil. In: Language and Communication. v. 34, 2013, p. 95-104.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. Letras nº 26 – Língua e Literatura: Limites e Fronteiras. Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFSM. 2003. P. 63-81.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade EM Política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade. N.º 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Socias. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo:Ed. Cultrix, 2006.

WALSH, C. Interculturalidade e (des) colonialidade: Perspectivas Críticas e Políticas. In: XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de Junho de 2009.

ZUMTHOR, P. Escritura e Nomadismo. (1990). Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia (SP): Ateliê Editorial, 2005.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PROFUNDAS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS SUPERFICIALES EN PLE

Susana María del Carmen Caribaux
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Para este trabajo nos basamos en nuestra experiencia en la enseñanza de Portugués Lengua Extranjera (PLE) con fines específicos en los Módulos de Idiomas que se dictan para las distintas carreras de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta enseñanza está centrada actualmente en la Lectocomprensión de textos de especialidad. Focalizamos en particular los Cursos dictados para las carreras de grado de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales y de Ciencias Económicas.

A través de esta comunicación exponemos algunas consideraciones derivadas de un proyecto de investigación[61] en curso. En ella proponemos algunas observaciones sobre cómo las Políticas Lingüísticas (PL) atraviesan la presencia de PLE en la enseñanza superior. Nuestro punto de partida es pensar desde la dualidad que puede postularse entre políticas lingüísticas profundas y políticas lingüísticas superficiales. Ambas coexisten y fluctúan en la enseñanza/aprendizaje del PLE con fines específicos. Considerarlas es de cierta manera, un itinerario necesario, ya que son criterios orientadores del proceso pedagógico en Lectocomprensión.

En esta oportunidad exponemos reflexiones que se enfocan a explicar el concepto de "profundo", desde la ecolingüística, y posteriormente, proponemos un contraste con "profundo", el concepto de "superficial".

Encuadramos el concepto de "profundo" dentro de los principios desarrollados por Hildo Honorio do Couto en su libro *O Tao da Linguagem* (2012).Esencialmente, en su definición de Ecología Profunda con base en la vertiente filosófica de la Ecología Social, propuesta por el filósofo noruego Arne Naess. Esta corriente, entiende la sabiduría como unida al medio ambiente, por eso, adquiere un valor más amplio una vez que se valoriza la

[61]Proyecto de investigación *La Argumentación en Español y en Portugués Brasileño. Gramática y Discurso*, Codirigido en el área de Portugués por el Dr. Luis Alejandro Ballesteros, subsidiado por Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba.

vida en toda y en cualquiera de sus manifestaciones, o sea, un todo constituido por diversidades.

> A orientação filosófica que passou a ser chamada de Ecologia Profunda [...]Ela foi proposta pelo filosofo norueguês Arne Naess[...]
>
> A ecologia profunda tem uma visão englobante e de longo prazo. Coloca a sobrevivência de todos os seres, não apenas dos humanos, em primeiro plano, defendendo uma igualdade de direitos biosférica. Não apenas no presente, mas a médio e longo prazos[...] defende a diversidade em todas as suas manifestações, com os diversos seres vivendo numa espécie de simbioses, mesmo que, as vezes uns tenham que comer os outros, isso faz parte da ceia trófica e do equilíbrio ecossistêmico (Couto 2012:52).

Las políticas lingüísticas no solo se refieren a políticas de estado sobre las lenguas y a leyes referidas a ellas, sino que abarcan también políticas institucionales sobre qué lenguas enseñar y con qué propósitos, así como las políticas que, aún de manera implícita, definen las prácticas de cada profesor en sus diseños de dictado de clases. En nuestro caso, hay políticas institucionales que intentan pautar qué y cómo enseñar, y paralelamente, políticas que se realizan y evidencian en el accionar de cada docente. Lo institucional, define de alguna manera, lo profundo, mientras que lo referido a cada docente con sus grupos de alumnos define de algún modo lo superficial.

En relación con estas afirmaciones, corresponde preguntarnos algunas cuestiones, por ejemplo: ¿podemos considerar el significado de profundos como igual a globales; y superficiales como igual a locales? ¿Preguntémonos que tienen de análogo profundo/global, y superficial/local? Al referirnos a lo profundo, ¿quiere decir lo general? Hablar de superficial, ¿es hablar de lo particular y específico?

Para responder estos interrogantes partimos de la definición de los términos en destaque, aunque debemos acordar cuál es el sentido que queremos dar a lo allí presentado. Este acercamiento trata la conceptualización conducente a valorizar las relaciones, de aparentemente antagonismo, entre Políticas Lingüísticas Profundas y Políticas Lingüísticas Superficiales.

Disquisición terminológica basada en el DRAE[62]

Profundo(s)	Global(es)	General(es)
-Difícil de penetrar o comprender. -Que penetra mucho o va hasta muy adentro. - Más cavado y hondo que lo regular.	- Tomado en conjunto.	-Común a todos los individuos que constituyen un todo, o a muchos objetos, aunque sean de naturaleza diferente. - Común, frecuente, usual. - Que posee vasta instrucción.

Superficial(es)	Local(es)	Particular(es)/Específico(s)
-Perteneciente o relativo a la superficie. - Que está o se queda en ella. - Aparente, sin solidez ni sustancia.- Frívolo, sin fundamento.	- Perteneciente o relativo al lugar, por oposición a *general*. - Que solo afecta a una parte del cuerpo. - Sitio cercado o cerrado y cubierto.	-Propio y privativo de algo, o que le pertenece con singularidad.- Especial, extraordinario, o pocas veces visto en su línea. - Singular o individual, como contrapuesto a *universal* o *general*.- Punto o materia de que se trata. - Fijar o determinar de modo preciso.

Por un lado, lo "profundo", cuyas características son difíciles de penetrar y de ver, que está muy dentro y que es más hondo que lo regular, pude identificarse de alguna manera en lo institucional. Los acuerdos bilaterales firmados por Brasil y Argentina, por ejemplo, en relación con la enseñanza y certificación del idioma portugués existen desde la conformación del MERCOSUR. Sin embargo, la implementación de PLE en la enseñanza superior, precisamente en Argentina, no alcanzó la envergadura respecto de las medidas que se evidencian en el campo educativo.

Otro término destacado es lo "global", cuya definición presentada en el cuadro dice tomar en conjunto. Podemos entonces enmarcar esta idea directamente con la visión englobante y de largo plazo que expone Couto en la Ecología Profunda. Ella defiende la sobrevivencia de todos los seres, de un determinado ecosistema, desde la igualdad de derechos biosféricos que nutren la convivencia armoniosa. Esta noción se manifiesta, en primer plano, desde la defensa que se hace del portugués como una lengua cercana al español, similar aunque también diferente; y en segundo término, desde la salvaguarda que se profesa sobre el perfil de reciprocidad y reconocimiento mutuo para defender una

[62]Consultamos los conceptos que definen los términos de los cuadros en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE): en el primer cuadro, "profundo", "global" y "general", y pertenecientes al segundo cuadro, "superficial", "local", "particular" y "específico". Disponible *online* en: http://www.rae.es/

igualdad de derechos. Evidenciamos estas prácticas en el presente y con proyecciones futuras dentro de los protocolos y compromisos asumidos por ambos países y las acciones para llevar adelante este proyecto. Por cierto, en la actualidad se implementan intercambios estudiantiles fomentados por universidades de Brasil y Argentina; existen becas de estudio para la realización de posgrados llamados "sándwiches" en uno u otro país; empresas, con sede en ambos países, promueven la posibilidad de efectuar pasantías laborales para motivar el crecimiento profesional.

El significado de lo "general" está dado por la representación de común a todos los individuos que constituyen un todo, aunque de naturaleza diferente. Observamos que el concepto de "general" se constituye desde la complejidad que lo define. En ese sentido, el amplio alcance de esta cuestión está presente en una serie consideraciones que componen la Lectocomprensión en PLE, en cuanto a la lengua que se enseña, los individuos involucrados, las leyes que la sustentan, los organismos que la implementan. Podemos entenderlo en palabras de Couto:

> A Ecologia Profunda defende a diversidade em todas suas manifestações, com os diversos seres vivendo numa espécie de simbiose, mesmo que, às vezes uns tenham que comer os outros. Isso faz da cadeia trófica e do equilíbrio ecossistêmico. A diversidade que defendem implica complexidade, que é muito diferente de complicações. Quando mais complexo (diversificado) forum ecossistema, mais rico ele será. No entanto, a Ecologia Profunda também luta contra a poluição e exaustão dos recursos naturais, não necesariamente por serem uteis aos humanos, mas por ver neles valor intrínseco (2012:53).

Una serie de tensiones atraviesan y regulan toda la actividad de enseñanza/aprendizaje de PLE, de hecho, para alcanzar el lugar destacado que hoy posee en la formación universitaria como obligatoria, para varias de las carreras, debió enfrentarse a algunos desafíos. Uno de ellos, la complejidad dada por la diversidad. El dictado de Lectocomprensión en PLE para diferentes carreras de grado exige atender las necesidades de cada área especialmente. Al mismo tiempo se debe tener presente qué géneros textuales usar, cuáles circulan en ese campo. Según el tipo de lector, cuál es la finalidad de la lectura, qué leer, y específicamente en este caso que se correspondan con los contenidos según las

carreras de grado de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales, y de Ciencias Económicas.

Descubrir el valor intrínseco, más allá de lo que una legislación puede ayudarnos a instrumentar, nos coloca en un ejercicio de la docencia desde lo funcional y necesario. Si bien desde el poder se intenta dictar lectocomprensión sobre situaciones lingüísticas para un uso determinado, existen relaciones diversas entre lengua y sociedad que marcan variables dentro de este fenómeno, y que muy bien lo define Couto:

> No domínio sociopolítico, ela defende autonomia local de pequenas comunidades contra um poder central todo-poderoso. Por fim, ela tem uma postura decididamente anticlasse, sem discriminação de qualquer espécie.
> A essência da Ecologia Profunda é fazer perguntas profundas. É procurar pelo que é essencial, fundamental, não pelo que é apenas aparente e temporariamente útil aos humanos. Ela pergunta sempre pelo porquê e pelo como, o que os seguidores da ecologia rasa raramente fazem. A natureza não está aí só para ser usadas por nós. Ela tem valor em si mesma e como tal deve ser respeitada (2012: 53).

En lo que respecta a la Lectocomprensión en PLE, hay variables que deben respetarse según el área del conocimiento que identifica a cada carrera y facultad. Algunos determinantes que deben ser respetados son los ámbitos educativo-académicos, económico-políticos, socioculturales, demográficos, y hasta tecnológicos del momento histórico en el que se implementan. De esta manera lo "profundo", según Couto, se cumple desde lo "superficial".

Vislumbramos a lo "superficial" bajo la definición de aparente, relativo a la superficie. En nuestros cursos de Lectocomprensión en PLE podemos ver que el objetivo de lectura parte de una situación propuesta –que bien podría ser real–, para realizar una tarea final. Aparentemente, solo se trata de una simulación de la situación comunicativa, no obstante, son variadas las estrategias cognitivas que el alumno activa para reconocer, por un lado, interpretar, por otro, para finalmente lograr identificar las ideas y construir conocimientos.

Opuesto a "general", el término "local "se expresa como perteneciente o relativo al lugar, o que solo afecta a una parte, o también como un sitio cercado o cerrado. Esta formulación se hace efectiva en la propia elección de los textos (géneros y tipos textuales)

con el fin que cada curso persigue con la implementación de la enseñanza del PLE. Existe, por ejemplo, una marcada diferencia entre los textos seleccionados para Lectocomprensión en Derecho y Ciencias Sociales, en relación con los de Ciencias Económicas. Pues los géneros textuales trabajados en la primera de las carreras –homologaciones, sentencias, artículos de opinión, leyes, etc. –, poseen una marcada densidad gramatical, léxica y terminológica que manifiesta una evidente pertenencia. Lo mismo podríamos pensar de los géneros relacionados con Ciencias Económicas –formularios, boletines informativos, recibos, balances, impuestos, etc. –.

En lo "particular" aparece la definición de propio y privativo, o que le pertenece con singularidad. Y para lo "específico" contemplamos los conocimientos que tienen que ver con lo especial, extraordinario, o que determina de modo preciso. La lectocomprensión está toda atravesada por estrategias cognitivas que son generales y especificidades iguales para los dos idiomas. Pensemos que la actividad de leer los alumnos la realizan en portugués, mientras que las actividades de poslectura se producen en español. Aquellos que son proficientes en lengua materna, del mismo modo lo son en la lengua extranjera.

En este punto es eficaz revisar las marcas de particular/específico de cada una de las carreras de grado presenta en Lectocomprensión en PLE.

Ciertamente, los alumnos que estudian Derecho tienen un entrenamiento diferenciado de la lectura, entienden y comprenden contenidos que están implícitos además de los explícitos. Realizan producciones escritas en la cuales se percibe el tratamiento especial que la escritura posee en esta área. Se observa la preparación que poseen en materia lingüística y el dedicado uso que hacen del idioma. Entienden la secuencia de las ideas que aparecen en los textos desde la complejidad que ofrece la colocación de conjunciones por citar un ejemplo. Poseen un entrenamiento evidente para la interpretación de los textos de organización argumentativa, consiguen ver con claridad las posturas opuestas e inclusive, el posicionamiento del autor respecto de la problemática presentada. Los textos que se emplean como soporte para la adquisición del vocabulario específico (abogacía) se corresponden con el perfil profesional determinado, no obstante, estos alumnos, además, están familiarizados con el uso del Latín para referirse a terminología específica como una especie de nomenclatura.

Respecto de los estudiantes de Economía, les es más fácil descubrir e inferir información a partir de los contenidos numéricos, las fechas y otros datos que se significan según el contexto. Saben establecer relaciones de contenido textual –cadena semántica, mapa conceptual–, para inferir y predecir el tema o asunto del texto. Efectúan sus producciones orales o escritas de forma simple y funcional. Tienen un contacto familiarizado con siglas y vocabulario internacional –términos en inglés, conocido con el apelativo de lengua franca–, esto admite que manipulen un lenguaje por veces subsidiario del PLE.

Para concluir, deseamos compartir un pensamiento expresado por el Prof. Dr. Rajagopalan Kanavillil estudioso del área de lingüística (2004) al ser entrevistado a modo de reflexión respecto de la política lingüística:

> Hoje em dia, internacionalmente há pessoas que cada vez mais pensam que a política linguística implica qualquer pensar sobre ensino de línguas no país, quer seja da língua materna, quer seja da língua estrangeira, tem que ser colocado, antes de mais nada, no contexto da macropolítica que o país tem [...] A gente está, cada vez mais, percebendo que não adianta uma série de atividades relacionadas à língua sem pensar em política linguística. Então, resumindo, a área de maior interesse hoje em dia é a de política linguística[63]

Precisamente, la enseñanza de Lectocomprensión de PLE con fines académicos merece ser considerada en el contexto de la macropolítica que posee nuestro país. Para que de este modo, las actividades relacionadas a la lengua surjan de la preocupación de políticas lingüísticas asociadas a las necesidades del escenario lingüístico. Podríamos considerar a la política lingüística como el área de mayor interés en la actualidad.

Entendemos que la enseñanza de Lectocomprensión en PLE en el ámbito académico está traspasada por políticas lingüísticas profundas y políticas lingüísticas superficiales que visan respetarla realidad plurilingüe de los hablantes.

[63]Palabras extraídas de la entrevista concedida por el lingüista en relación con la política lingüística, la cual se puede encontrar en esta dirección *online*: http://www.alab.org.br/pt/destaque/155-entrevista-com-kanavillil-rajagopalan-ponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politica-linguistica-e-ensino-aprendizagem

Referencias

COUTO, Hildo Honorio do. *O Tao da Linguagem* – Um caminho suave para a redação. Campinas, SP. Pontes, 2012. (Naponta da língua, 1).

DICCIONARIO de la Real Academia Española, Madrid, DRAE 2015.Disponible *online* en: http://www.rae.es/

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem ***.Revista de Letras Norte@mentos*** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos-entrevista-com-kanavillil-rajagopalan-ponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politica-linguistica-e-ensino-aprendizagem

LÍNGUAS INDÍGENAS: PATRIMÔNIO NACIONAL? UM ATO DE COLONIALISMO

Wilmar R. D'Angelis
Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem- UNICAMP

Introdução

A tradição cartorial lusitana, que herdamos e integra a bagagem cultural brasileira, nos faz o oposto das conhecidas tradições orientais, e de igual modo, da maior parte das tradições culturais indígenas, ou seja, dos povos que também fazem parte da nossa formação genética e cultural.[64]

É próprio dessa tradição que nos satisfaçam os discursos grandiloquentes (daí porque fez escola, aqui, uma ininterrupta tradição beletrista), as declarações pomposas, os textos, manifestos e proposições prolixos em busca de abarcar, com 'precisão' e detalhamento, tudo o que precisa ser dito. Isso explica que tenhamos um texto constitucional (uma Carta Magna) dos mais extensos, no qual nossos lídimos representantes tratam de agregar sempre maior precisão e detalhamentos. Poucos países declaram, em lei, tantos direitos como o nosso. E mais direitos se acrescentam a cada ano.[65]

Nesse país que preza as declarações mais que a realidade dos fatos, no afã de sermos sempre mais realistas que o rei, chegamos agora ao ápice, e resolvemos que temos o direito e o poder de declarar que práticas culturais de povos indígenas e, mais ainda, que as próprias línguas indígenas são "patrimônio nacional". Queremos questionar o caráter colonialista dessa decisão, bem como sua inutilidade.

Patrimônio Imaterial

[64] Este texto menciona, explicitamente, uma tradição "lusitana", dado que foram os Portugueses os colonizadores dessas terras. A bem da verdade, no entanto, está-se falando de uma tradição ibérica, com nuances ou particularidades próprias em Portugal e Espanha.
[65] Recentíssima foi a aprovação, no Brasil, do Aviso Prévio proporcional ao tempo de serviço, podendo ir, agora, do mínimo de 30 dias, até um total máximo de 90 dias.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, IPHAN, distingue o patrimônio cultural em dois grupos: imaterial e material. O patrimônio imaterial, segundo a UNESCO, *"é aquele em que as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural"*.[66]

A política brasileira para o setor, entendida como de "preservação" ou "salvaguarda" do "patrimônio imaterial", é caudatária de políticas e ações desenvolvidas pela UNESCO.[67] No Brasil, porém, a tradição cartorial deu sua forma própria às políticas de "salvaguarda", e já em 2000, pelo Decreto nº 3.551 instituiu-se o *Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial*.[68] Em abril do mesmo ano, a FUNAI[69] criava o seu próprio *Cadastro do Patrimônio Cultural Indígena*, sob a responsabilidade do Museu do Índio (Portaria 693).

Uma festa popular, uma tradição religiosa, uma técnica construtiva, qualquer dessas coisas é, obviamente, "patrimônio cultural imaterial". Mas para a tradição cartorial brasileira, compreender isso não basta, nem mesmo lhe basta ter políticas amplas que tratem genericamente de todas essas manifestações e práticas (que constituem, como se pode imaginar, uma lista infindável). Decidiu-se que precisávamos ter um Livro das Formas de Expressão Cultural, para registro de cada uma delas, sob a guarda do IPHAN. Assim como temos, oficialmente, um "Livro dos Heróis da Pátria".[70]

Nos dois casos, não é o povo quem decide, nem é qualquer um que coloca o que quiser nos tais Livros. Há técnicos, estudiosos, antropólogos, especialistas enfim, que emitirão um laudo qualificado e que dará, então, ao "bem cultural" em questão (que pode ser a "festa da moça nova" ou a "congada de São Gonçalo", a "renda de bilro" ou o "pastel

[66] http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphan
[67] Ver a *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial,* celebrada pela UNESCO em 2003.
[68] O *Registro* criado pelo Decreto 3.551 distribui-se em quatro livros (*Livro de Registro dos Saberes, Livro de Registro das Celebrações, Livro de Registro das Formas de Expressão, Livro de Registro dos Lugares*), deixando em aberto a possibilidade de que outros Livros venham a ser criados (Art. 1º, § 3º).
[69] Fundação Nacional do Índio, órgão indigenista governamental.
[70] Criado pela Lei n. 11.597, de 2007, o *Livro dos Heróis da Pátria* (também referido por "Livro de Aço") fica depositado no "Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves", na Praça dos Três Poderes, em Brasília. Dos cerca de 30 nomes inscritos nesse livro até 2011, oito são militares e cinco são políticos; entre todos, há uma mulher (Ana Nery), um índio (Sepé Tiarajú) e um negro (Zumbi).

de feira"), seu lugar de honra entre os reconhecidos integrantes do "nosso" patrimônio cultural imaterial.[71]

No que respeita aos povos e culturas indígenas, por ação do indigenismo antes que dos próprios índios, inaugurou-se essa nova "tradição" (na velha esteira da tradição cartorialista) com a inscrição de registros de arte gráfica dos Wãjãpi do Amapá, no "Livro das Formas de Expressão" do IPHAN, em 2001.

Registrando as línguas, "para que não morram" (?)

Na mesma linha de raciocínio e atitudes, desde 2005 vem se discutindo, no IPHAN, a criação de um *Livro de Registro das Línguas*. Em dezembro de 2010, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 7.387, que instituiu o *Inventário Nacional da Diversidade Linguística* (o nome oficial do "Livro das Línguas").

Aquele Decreto estabelece, em seu Art. 2º, que poderão ser inscritas, no *Inventário*, línguas que tenham relevância *"para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira"*. Grave é, porém, o que estabelece o Art. 5º do texto legal: *"As línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público"*.

O que acontece, então, com as línguas que não forem inventariadas, ou seja, não forem inscritas no *Inventário*?

Os defensores do modelo cartorial dirão que a lei não estabelece sanções às línguas não inventariadas, e que elas não estão proibidas de fazer justa *"ações de valorização e promoção por parte do poder público"*. Se for assim, pergunta-se: para que, então, o *Inventário*? E se não é para criar diferenças e privilegiar algumas línguas em detrimento de outras, por que o texto daquele Art. 5º?

A ideia de que um registro cartorial torna as línguas minoritárias mais fortes, ou corresponde a um reconhecimento que as fortalece, é típica da herança cultural aqui criticada.

[71] No caso dos bens culturais de natureza imaterial, a deliberação é do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, no IPHAN; no caso do Livro dos Heróis da Pátria, a inclusão precisa ser aprovada em Lei pelo Congresso Nacional.

Em paralelo ao *Inventário*, estabeleceu-se uma distribuição de recursos e benesses do Ministério da Cultura para pesquisadores universitários e ONGs realizarem a árdua tarefa do levantamento criterioso da situação das línguas indígenas. Nada disso nos trará mais informação relevante do que a que já temos e do que precisamos para saber que a maioria das línguas indígenas no Brasil corre sério risco de desaparecer nas próximas duas décadas. E efetivamente, dezenas delas desaparecerão. Sua inscrição no *Inventário Nacional da Diversidade Linguística* funcionará como seu epitáfio, e os rigorosos levantamentos que se vêm fazendo – remunerando pesquisadores e ONGs, em lugar de investir os recursos em medidas de real fortalecimento das línguas ameaçadas – constituirão a crônica de suas mortes anunciadas. Certamente também irão resultar em bonitos livros, ricamente ilustrados e primorosamente editados com recursos públicos, e que adornarão estantes e mesas de centro de ONGs, gabinetes ministeriais, salas e bibliotecas de intelectuais.

Por fim, os inventários que envolvem entes e fatos sociais, costumam vir carregados, também, de um desejo de controle (em geral, por meio do Estado). Transplanta-se para o universo social uma prática do monitoramento e manejo biológico: identificar e mapear cada indivíduo de uma espécie, para melhor planejar e promover as ações em prol de sua defesa ou proteção.

Línguas indígenas: patrimônio nacional?

Uma ONG voltada às questões de política linguística publicou, em setembro de 2011, uma obra sobre a língua Mbyá-Guarani, baseada em levantamentos custeados com recursos de edital (específico) do IPHAN. Segundo se divulgou, o livro produzido *"com o apoio do recém instaurado Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), reúne boa parte das informações em 11 capítulos ordenados em conjunto com mapas expositivos, infográficos e informações estatísticas. Tudo no sentido de melhor registrar a língua Mbya, elevando-a, através do reconhecimento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a patrimônio imaterial brasileiro"*.[72]

[72] http://www.ipol.org.br/. Em outubro de 2011 o IPHAN divulgou Edital do Programa Valorização do Mundo Cultural Guarani Mbyá (para o recebimento de propostas até 31/10/2011), destinado a projetos para realização de estudos, pesquisas, documentação e ações de salvaguarda, visando a preservação do patrimônio

Esse é, finalmente, o ponto em que se encontram as medidas cartoriais de registro da cultura imaterial e o registro das línguas no *Inventário da Diversidade*: as línguas inventariadas ganham o reconhecimento de "patrimônio imaterial brasileiro".

Com que direito decidimos isso? Decretar as línguas indígenas, originárias da América, como "patrimônio brasileiro" é um dos últimos, senão o último ato de esbulho e espoliação da nossa sociedade sobre as sociedades indígenas que subjugamos. Não é demais lembrar que as sociedades indígenas são anteriores a todos os Estados Nacionais constituídos pela ocupação colonial das Américas.

No caso da língua Guarani, ou dos Mbyá Guarani, isso é ainda mais absurdo. Não se trata de uma língua que ocorra apenas no território brasileiro. Os Mbyá se distribuem por três países (Brasil, Paraguay e Argentina), e a língua Guarani tem comunidades falantes em quatro (aqueles mesmos três, e também na Bolívia).

Argumentarão, os defensores da medida, que "os Guarani foram ouvidos". Como seria isso possível? Que tipo de representação os Guarani possuem, que "parlamento" fala por todos eles? Tome-se o caso dos Mbyá. Qualquer um que conheça duas ou três comunidades Mbyá saberá que uma tal temática, tão estranha ao seu mundo – como seja o registro da língua deles em um livro dos "brancos"-, não será compreendida e sequer discutida além de uma quarta parte (se tanto) dos moradores de uma aldeia típica. Se, com boa sorte, os pesquisadores reunirem e ouvirem, nessa proporção, uma opinião favorável de umas 70 comunidades no Brasil (tendo em mente que elas passam de cem), terão a anuência de pouco mais de 15% dos Mbyá que vivem no Brasil. Isso basta para se propalar que a decisão de registrar sua língua como "patrimônio imaterial brasileiro" foi dos próprios índios? E sem contar que, não sendo uma língua brasileira, e não se considerando brasileiros a maioria dos Mbyá, os demais indígenas do mesmo grupo, que vivem na Argentina e Paraguay, teriam igual direito a manifestar-se.

---

cultural Guarani Mbya. São editais específicos, destinados a um público previamente conhecido (não me referindo, aqui, aos índios, certamente). É curioso destacar que os Mbyá Guarani são considerados os mais conservadores dos Guarani, e costumam ser apresentados como exemplo de vitalidade cultural e linguística, mas é justamente pela 'salvaguarda' dessa cultura (e não de tantas outras, ameaçadas e em grande perigo) que se lançou um edital do IPHAN. Colette Grinevald (2000, p.140) escreveu que *"Guarani is probably the healthiest indigenous language of the Americas, particularly in its Paraguayan variety"*.

Registre-se, ainda, que a tradição cartorial, exatamente por partir da equivocada ideia de que declarações e registros em cartório correspondem à realidade (quando não passam de palavras e palavras em papel), tem sido comum confundir-se, no Brasil, dois tipos de ações bastante distintas, no debate a respeito da sobrevivência das línguas indígenas: ações de fortalecimento das línguas, e documentação das línguas. Todo projeto de pesquisa de documentação de língua indígena acaba agitando a bandeira da sobrevivência das línguas em perigo, como se o registro dos últimos falantes tivesse qualquer poder ou importância para uma eventual reversão do processo de desaparecimento. Ao contrário, aliás, para conquistar os altos financiamentos europeus voltados à documentação de línguas indígenas, os pesquisadores e instituições justamente acenam com o fato de tais línguas estarem em desaparecimento, devendo ser registradas antes que morram seus últimos falantes.[73] O fato é que um bom programa de fortalecimento de uma língua indígena comporta um trabalho de documentação dessa língua; mas, ao contrário, um trabalho de documentação pode ser feito sem qualquer referência real (ainda que, às vezes, faça referência retórica) à sobrevivência da língua documentada.

Para concluir

Por tudo isso, concluo dizendo que produzir *Inventário das Línguas* e declarar como "patrimônio imaterial nacional brasileiro" qualquer língua indígena viva é, na minha compreensão:

- uma medida inútil do ponto de vista da salvaguarda e fortalecimento das línguas atingidas;

- uma medida de controle que não traz benefícios aos controlados;

- uma confusão proposital entre os interesses de registro e documentação, dos não-índios, com o interesse dos índios na sobrevivência de suas línguas.

[73] Veja-se a seguinte notícia: *"Um grupo de lingüistas do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) vai receber cerca de R$ 3 milhões da Inglaterra para pesquisar cinco línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. As línguas do tronco Tupi que serão documentadas são a Puruborá, Mekens, Ayuru, Mondé (de Rondônia) e Xipáya (do Pará)"* (http://uol.amaivos.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=2338&cod_canal=42). Destaque-se que, segundo a mesma notícia, a língua Puruborá *"conta hoje com apenas três pessoas semi-falantes, ou seja, que não dominam completamente o idioma. A língua Mekens tem 23 falantes, a Xipáya tem um falante, a Ayuru 10 falantes e a Mondé também tem apenas três semi-falantes"*. Inimaginável pensar que os pesquisadores que farão tais registros acreditem estar ajudando a salvar essas línguas da extinção.

- e por fim, e acima de tudo, é um ato colonialista.

Esse texto não pretendeu falar contra a documentação das línguas indígenas. Da mesma forma, reconhece que, muitas vezes, o indigenismo e o próprio movimento indígena são pautados pela agenda governamental; esse parece ser o caso de muitos agentes indigenistas (e, mesmo muitos pesquisadores acadêmicos) com respeito ao Inventário da Diversidade Linguística. O que esse trabalho questiona é a atitude, afinal, colonialista, daqueles que estão convencidos de 'proteger' uma língua indígena declarando-a patrimônio nacional.

Referências

Grinevald, Colette. Language endargerment in South America: a programmatic approach. In Lenore A. Grenoble & Lindsay J. Whaley (Eds.), *Endangered Languages. Language loss and community response.* Cambridge: Cambridge University Press, 200, p. 124-159.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À JUSTIÇA E NOVOS ARRANJOS DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: AS ESTRATÉGIAS DE REIVINDICAÇÃO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS NO BRASIL

Julia Izabelle da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Introdução

O surgimento de movimentos por direitos linguísticos é um fenômeno que tem sido observado em diferentes partes do mundo, entre diferentes países e comunidades linguísticas.De acordo com Ishida, Kosaka e Yonetani (2003), nas últimas décadas, é possível verificar um crescimento no interesse sobre questões relativas aos direitos linguísticos tanto por parte dos Estados, que se comprometem com os direitos das chamadas "minorias étnicas", como por parte das próprias comunidades linguísticas (ISHIDA, KOSAKA e YONETANI, 2003).O que levou e o que leva esses grupos a se conscientizarem e a reivindicarem seus direitos enquanto falantes de uma língua diferente da língua oficial do Estado e o que leva os Estados a se sensibilizarem em relação a essas línguas têm como pano de fundo uma série de transformações sociopolíticas que ocorreram no período pós Segunda Guerra Mundial, dentre elas a elaboração de documentos voltados à proteção dos direitos fundamentais da minoria.

A partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), o direito linguístico passa a ser considerado um dos direitos humanos fundamentais a ser protegido contra qualquer tipo de violação.Em alinhamento a essa declaração e às dezenas de outras que se seguiram, tais como o Pacto Internacional sobre os direitos Econômicos, sociais e culturais, de 1966, a Declaração de Recife, de 1987 e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, é adotada, em 1996, em Barcelona, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Sob os auspícios da UNESCO, o documento, do qual o Brasil é signatário, é o primeiro a tratar exclusivamente a questão do direito linguístico. Assim, no artigo 3º, parágrafos 1 e 2, o documento estabelece:

> [..] o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público; o direito ao uso do próprio nome;o direito a relacionar- se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; o direito a manter e desenvolver a própria cultura; [...] o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura;o direito a dispor de serviços culturais;o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação;o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e na relações socioeconômicas.

Embora a declaração represente o principal documento internacional referente aos direitos linguísticos, para o caso das línguas faladas no Brasil, a Constituição de 1988 já fizera referência aos direitos dos povos indígenas usarem e ensinarem suas línguas. Assim, embora a Carta Magna não trate de direitos linguísticos *per si*, o ordenamento jurídico em relação aos povos indígenas estabelece no artigo 231 que " são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, *línguas*, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens". Além disso, no artigo 210, parágrafo 2º, referente à Educação Escolar, define-se que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de *suas línguas maternas* e processos de próprios de aprendizagem".

Além do português, são faladas no Brasil 180 línguas indígenas, 30 línguas de imigração, e muitas outras línguas afrodescendentes, crioulas e de sinais. Segundo Oliveira (2001; 2005), apesar de representar um avanço para os direitos indígenas, o texto constitucional silencia sobre as demais línguas brasileiras. No entanto, o amparo legal a estas línguas pode ser encontrado no artigo 216 da Constituição, interpretadas como "formas de expressão" do patrimônio cultural brasileiro. Nesse sentido, observa-se no ordenamento jurídico brasileiro e internacional um favorecimento aos direitos linguísticos, desde 1948 inseridos no rol dos direitos humanos fundamentais. No entanto, é sabido que entre o estabelecimento do direito, seu acesso aos cidadãos e a sua real efetivação existe não um, mas muitos abismos.

Diante desse quadro jurídico favorável às comunidades linguísticas brasileiras, interessa saber, portanto, se as populações atingidas, no caso, as comunidades falantes das diferentes línguas brasileiras, estão tendo acesso a esses direitos. Ter consciência de que existe um direito que o ampara sobre determinado problema é um requisito, embora não seja o único, para a efetivação do direito. Ao disporem de um conjunto de documentos, nacionais e internacionais, que dão sustentação jurídico-legal a suas reivindicações enquanto grupos linguisticamente diferenciados, essas comunidades têm nas mãos um instrumento legítimo para reivindicar reparação da histórica violência cometida pelo Estado brasileiro aos seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

Nesse sentido, o presente artigo trata do acesso e das estratégias jurídico-políticas desenvolvidas pelas comunidades linguísticas, suas articulações com a sociedade civil, e seus os diálogos com o Estado, afim de reivindicar a garantia e promoção dos direitos linguísticos. Busca-se, para isso, fazer um paralelo dessas ações com o processo de democratização do acesso à justiça e as políticas públicas que se verificam no Brasil a favor da garantia dos direitos linguísticos. Além disso, discute-se a maneira como a organização entre as comunidades linguísticas, universidades e ONGs, em uma rede de alianças, permitiu uma maior participação política desses grupos na gestão de suas línguas.

Democratizar o acesso à justiça: políticas públicas e ampliação do debate

Falar em democratização do acesso à justiça significa falar em concretização do Estado Democrático de Direito. O acesso à justiça constitui o principal pressuposto para a efetividade dos direitos já que é por meio dele que a sociedade civil reivindica ao Poder Público o respeito aos valores definidos constitucionalmente. Não é nosso objetivo nessa seção fazer uma reflexão teórica sobre o tema do acesso à justiça, inscrito no âmbito da sociologia do direito[74], mas apontar as principais políticas públicas do Estado brasileiro a favor de um maior acesso dos cidadãos aos seus direitos e de uma participação social no jogo democrático.

Segundo Favretto e Sgarbossa (2010), de modo resumido, pode-se dizer que *democratizar* significa que as instituições devem permitir o acesso do povo à informação, às decisões, ao serviço, ao bom atendimento etc. A expressão *acesso à justiça*, por sua vez,

[74]Sobre o assunto, sugerimos a leitura do estudo clássico de Cappelletti e Garth (1978) e também de Sousa Santos (2010).

possui dois sentidos. O primeiro refere-se ao *acesso ao judiciário,* ou seja, à garantia e promoção do direito fundamental à ação judicial, representada pela assistência jurídica gratuita da Defensoria Pública. O segundo remete à ideia de *acesso aos direitos*, ou seja, acessar a justiça como forma de garantir e promover os direitos fundamentais por meio de políticas públicas (FAVRETTO e SGARBOSSA, 2010).

A aprovação da Emenda Constitucional n.45, de 2004, ao artigo 5º da Constituição Federal, possibilitou a criação da Secretaria de Reforma do Judiciário no Ministério da Justiça, cujo foco central é promover, coordenar e sistematizar propostas para o aperfeiçoamento da gestão da Justiça, tornando-a mais acessível à população. Assim, além de uma reestruturação do Ministério Público e da Defensoria Pública, diferentes políticas públicas tem sido desenvolidas pela secretaria, dentre elas as chamadas Ações afirmativas voltadas à prevenção e reparação de violações aos direitos fundamentais; as Ações coletivas para a tutela dos direitos coletivos e difusos e a Mediação como meio alternativo de resolução de conflitos (FAVRETTO e SGARBOSSA, 2010).

A Secretaria de Reforma do Judiciário estabelece ainda parcerias com diferentes órgãos e entidades.O projeto de Fortalecimento do Acesso à Justiça no Brasil, por exemplo, é desenvolvido pela SRJ junto ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU). O PNDU, que é parceiro da SRJ desde sua constituição, tem como perspectiva a defesa e a promoção de políticas públicas que visam a garantia dos direitos humanos, individuais e coletivos, assegurados no Estado Democrático de Direito. A realização da Conferência Nacional de Acesso à Justiça, realizada no âmbito do projeto, teve como objetivo a ampliação dos canais de participação nas políticas nacionais de acesso à justiça. Ao inserir novos agentes sociais como participantes do processo, em um diálogo entre sociedade civil e setores do Estado, a conferência buscou uma maior democratização do acesso à justiça e, portanto, a efetivação dos direitos humanos.

Para Favretto e Sgarbossa (2010), esse tipo de iniciativa promovida pela Secretaria de Reforma do Judiciário possui o potencial de levar informação e, dessa forma, "empoderar as pessoas para o exercício e reivindicação dos próprios direitos". Segundo os autores, nos últimos anos, é possível observar uma democratização dos tribunais, tanto públicos como privados. Também se verifica uma maior reclamação do segmento civil por poder de decisão e participação, de modo que

> esse sentimento e vontade de participar dos rumos e das decisões que lhe afetam seja em que âmbito for – familiar, profissional, associativo, etc – é o refluxo dos anos em que a ditadura militar no Brasil calou sua voz e, portanto, sua ação (FAVRETTO e SGARBOSSA, 2010).

A discussão sobre uma ampliação do espaço democrático e de políticas públicas voltadas à garantia e promoção de direitos fundamentais também perpassa o campo da gestão das línguas. Segundo Oliveira (2001), embora as políticas públicas direcionadas às questões linguísticas tenham sido, historicamente, invisibilizadas[75], a Constituição Federal de 1988, ao afirmar direitos linguísticos e culturais, permitiu o que o autor chama de uma "virada político-linguística", de modo que estejamos vivendo hoje "um momento privilegiado para as políticas da diversidade" (OLIVEIRA, 2001, p. 02).

Assim, a demanda crescente pela inserção de atores sociais na política, possibilitada por uma democratização do acesso ao direito, é um fenômeno que vem atingindo também as comunidades falantes de outras línguas brasilerias. Ao ter acesso aos direitos linguísticos e culturais expressos tanto na Carta Magna como nos demais documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, as comunidades linguísticas podem reclamar, enfim, junto a setores do Ministério da Justiça e dos demais segmentos civis, a efetivação de tais direitos. Tais ações de reivindicação têm reverberado, por fim, em políticas públicas inovadoras de proteção, valorização e promoção da diversidade linguística, duas das quais apresentamos a seguir.

Políticas de co-oficialização de línguas a nível municipal

Atualmente, onze línguas são consideradas co-oficiais, ao lado do português, em diferentes municípios brasileiros, sendo sete delas línguas indigenas e quatro línguas de imigração. Regular o *status* de uma língua por decretos municipais constitui uma inovação do ponto de vista das políticas linguísticas, já que a diversidade linguística, tomada para

[75] Segundo Oliveira (2001), um país pode optar por dar visibilidade ou não às políticas públicas por ele desenvolvida. Há, assim, políticas que simbolizam maior competência e trabalho e rende votos para os governantes, o que torna interessante a sua publicização. Outras são mantidas como secretas ou confidenciais, como é o caso das políticas militares e de segurança nacional. E por fim, aquelas de pouca visibilidade, que não geram impacto ou repercussão, como é o caso das políticas linguísticas.

além do contexto da educação formal, como historicamente tem sido concebida, é vista como uma questão de políticas públicas (OLIVEIRA, 2001). Levada ao âmbito das políticas públicas, o Estado se compromete não só a proteger, como a valorizar e promover tais línguas, algo também inovador do ponto de vista do ordenamento jurídico brasileiro.

Conforme Oliveira (2004), co-oficializar uma língua a nível municipal significa que, além do idioma oficial, no caso, o português, todos os órgãos da prefeitura e também da iniciativa privada devem oferecer serviços nas duas línguas oficiais, incluindo toda a documentação pública municipal, campanhas publicitárias institucionais, a educação escolar, as placas de sinalização, enfim, todos os serviços básicos de atendimento ao cidadão. Aprovado o projeto de lei, o município tem um prazo de cinco anos para adotar as medidas de ajuste necessárias, dentre elas a contratação de funcionários qualificados falantes dessas línguas (OLIVEIRA). A tabela a seguir mostra as línguas e os municípios onde são co-oficiais:

Tabela - Relação de municípios brasileiros que cooficializaram uma ou mais línguas e suas respectivas línguas cooficializadas

Município-UF	Língua(s)
São Gabriel da Cachoeira-AM	Nheengatu, Baniwa e Tukano
Tocantínia-TO	Akwê Xerente
Bonfim-RR	Macuxi e Wapichana
Tacuru-MS	Guarani
Pancas-ES	Pomerano
Santa Maria de Jetibá-ES	Pomerano
Domingos Martins-ES	Pomerano
Laranja da Terra-ES	Pomerano
Vila Pavão-ES	Pomerano
Canguçu-RS	Pomerano
Serafina Corrêa-RS	Talian
Antônio Carlos-SC	Hunsrükisch
Santa Maria do Herval-RS	Hunsrükisch
Pomerode-SC	Alemão

Fonte: Site do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)

Em 2002, o município dês ão Gabriel da Cachoreira, localizado na região mais plurilíngue do país, torna-se o primeiro município brasileiro a ter outras línguas, o Nheengatu, o Baniwa e o Tukano como co-oficiais, além do português. A ideia partiu de um curso de formação de docentes indígenas que acontece na região. Segundo Oliveira

(2005), durante o curso, composto por 165 professores falantes de 11 línguas diferentes, as discussões realizadas entre os professores levaram, então, a ideia de propor um projeto de leide co-oficialização à câmara municipal. A ideia foi levada a voto em assemblia geral da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), composta por 500 delegados de 42 organizações de base. Em 2001, a FOIRN encaminhou ao Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, o IPOL, entidade não-governamental, um pedido para a elaboração do ante-projeto.

Sob responsabilidade do IPOL, a construção e desenvolvimento do projeto também contou com o auxílio do Instituto Socioambiental (ISA), o qual tem atuado naquela região desde 1998, a FOIRN e a Prefeitura Municipal. Para a elaboração do ante-projeto foi contratado ainda um advogado especialista em legislação municipal, Márcio Roveri Sandoval, que auxiliou na discussão e aperfeiçoamento do documento. O ante-projeto, encaminhado por um vereador Camico Baniwa à câmara municipal, foi aprovado por unanimidade em dezembro de 2002 (OLIVEIRA, 2004).

A política inaugural de co-oficialização de línguas no Brasil aconteceu, portanto, a partir da construção de uma rede de alianças formada entre as comunidades linguísticas interessadas, as organizações não-governamentais comprometidas com a questão, o movimento indígena, o Estado e a participação da justiça, representado pela figura do advogado. Esse tipo de ação revela o modo como a sociedade civil tem buscado acessar seus direitos linguísticos, assegurados na Constituição, e, por meio de estratégias de alianças e participação política, reivindicar políticas públicas que assegurem e valorizem suas línguas. No caso da co-oficialiazação em São Gabriel da Cachoeira, tal política se revelou tão eficaz quanto necessária, levando outros municípios a seguirem os mesmos passos.Assim, outras línguas indígenas – o Guarani, o Akwe-Xerente, o Macuxi e o Wapichana – nessa ordem cronológica, buscaram, através dos dispositivos legais de municipalização desenvolvidos em São Gabriel a oficialidade de suas línguas. Cada povo utilizou, no entanto, formas de articulação diferenciadas, as quais, por questão de limitação de espaço, não serão discutidas.

Embora não sejam mencionadas explicitamente na Constituição, tal como os povos indígenas, as comunidades falantes de línguas de imigração também têm se mobilizado pelo reconhecimento e garantia de seus direitos linguísticos. Em 2007, também por

acessoria do IPOL, cinco municípios do estado do Espírito Santo tornaram o pomerano língua co-oficial. Segundo Tressmann (2009), a língua pomerana, falada há 150 anos no Espírito Santo pelas comunidades que ali se instalaram, é falada em mais outros quatro estados brasileiros. A comunidade pomerana lançou mão dos mesmos recursos de proposta de projeto utilizados pelas comunidades indígenas. Porém, além disso, foram realizadas, com a acessoria do IPOL, palestras e reuniões nas sedes municipais, nas escolas e entre a comunidade em geral e criado um orgão de gestão novo - a Comissão Municipal de Políticas Linguísticas, com representantes de escolas, do ensino superior, da câmara municipal, dos agricultores etc (TRESSMANN, 2009).

Em seguida, foi a vez das línguas alemã, hunsrückisch e talian serem oficializadas, revelando, assim, um crescente interesse e envolvimento por parte das comunidades descendenes de imigrantes na busca por reconhecimento linguístico. Prova disso é a existência do FORLIBI, Fóum Permanente das Línguas Brasileiras de Imigração, criado exclusivamente para promover o diálogo entre essas comunidades linguísticas e a sua articulação política, de modo a delinear ações coletivas para a criação de políticas públicas de fortalecimento dessas línguas a nível nacional. São exemplos, portanto, de ações bottom-up, ou seja, ações que partem de iniciativas da sociedade civil que, ao acessarem os seus direitos, conseguem reivindicar do Estado que a lei saia do papel.

Política patrimonial de línguas: o Inventário Nacional de Diversidade Linguística

Sob coordenação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN),do Ministério da Cultura, o governo brasileiro instituiu, por meio do Decreto Presidencial 7.387/2010, em 09 de dezembro de 2010,o Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL). Trata-se de uma política interministerial envolvendo os Ministérios da Cultura, Ciência, Tecnologia e Informação (MCTI), Educação (MEC), Orçamento e Gestão (MPOG) e Justiça (MJ), cujo objetivo servir como "instrumento oficial de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas pelos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira". De acordo com o relatório do Grupo de Trabalho que instituiu as diretrizes para o INDL,

> o Inventário permitirá ao Estado e à sociedade em geral o conhecimento e a divulgação da diversidade linguística do país e seu reconhecimento como patrimônio cultural. Esse reconhecimento e a nomeação das línguas inventariadas como referências culturais brasileiras constituirão atos de efeitos positivos para a formulação e implantação de políticas públicas, para a valorização da diversidade linguística, para o aprendizado dessas línguas pelas novas gerações e para o desenvolvimento do seu uso em novos contextos.

Até março de 2015, foram inventariadas pelo INDL três línguas: a língua Talian, uma autodenominação para as línguas faladas por comunidades descendentes italianas; a língua Assurini do Trocará (PA), do tronco linguístico Tupi, e a língua Guarani Mbya, variedade da língua Guarani, também do troco Tupi. Em termos de práticos, isso significa estabelecer metodologias de documentação e registro, produção e circulação do saber linguístico. Segundo Morello (2012), a ideia do registro partiu de um pedido do Sr. Carlos Abicalil, então presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados que, com a acessoria do IPOL, encaminhou um pedido de criação de um Livro de Registro para as Línguas Brasileiras encaminou ao IPHAN em 2004. Em 2006, foi realizado um seminário para se discutir a possibilidade de uma ação patrimonial das línguas e, em seguida, a construção de um grupo interinstitucional o Grupo de Trabalho de Diversidade Linguística (GTLD) para realizar o trabalho (MORELLO, 2012).

Para Soares (2008), a ideia de patrimonializar línguas pauta-se no argumento de que estas constituem bem cultural integrante do patrimônio cultural brasileiro. No art. 215, caput, da Constituição Federal de 1988, é estabelecido o dever do Estado em garantir o acesso, a valorização, o incentivo e a difusão das manifestações 'locais, regionais ou nacionais das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional" dentre elas, as suas formas de expressão. Desse modo, o direito ao patrimônio cultural linguístico define-se como um desdobramento dos direitos culturais, cabendo ao Poder Público delinear ações de salvaguarda e promoção da diversidade linguística (SOARES, 2008).

Cabe destacar o lugar de onde proveio o financiamento do projeto. Através do Ministério da Justiça, o dinheiro foi repassado pelo Fundo de Defesa dos Direitos Difusos (FDD). Criado há mais de duas décadas, mas só regulamentado em 1994, financia projetos

que visem a reparação de danos causados aos interesses difusos e coletivos. No âmbito jurídico, dois fatores foram determinantes, portanto, na criação do inventário: (i) a incorporação dos chamados direitos difusos e coletivos aos compromissos dos Estados, classicado por Cappelletti e Garth (1978) como a segunda onda da democratização do acesso à justiça e (ii) a compreensão do direito linguístico enquanto direito coletivo e não apenas individual, algo somente consolidado na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. O ato de política patrimonial para as línguas brasileiras reflete, assim, uma ampliação do acesso aos direitos coletivos e da participação política, conquistas cujos créditos pertencem às mobilizações sociais.

Considerações finais

Além das duas ações apresentadas, a co-oficialização e a patrimonialização de línguas brasileiras, muitas outras estratégias de reivindicação de direitos linguísticos já se consolidaram e estão em curso no país. A oficialização nacional de LIBRAS, Línguas Brasileira de Sinais, em 2002, por exemplo, foi o resultado de um intenso trabalho da comunidade surda. Ao promover articulações, debates e encontros, como o I Fórum Direitos Linguísticos do Tocantins: 13 anos de Libras, essas comunidades, em conjunto com outros segmentos da sociedade civil, revelam um interesse e um potencial crescente em lutar pela garantia e promoção de seus direitos linguísticos. Mais do que o reconhecimento jurídico-constitucional, esses grupos querem dialogar, querem ser ouvidos. Ao fornecer instrumentos que garantam suas especificidades linguístico-culturais, o Estado dá um passo, dos muitos a serem dados, para que palavras como "democracia", "cidadania cultural" e "direitos humanos" deixem de ser mera retórica.

Referências

CAPPELLETTI, M; GARTH, B. (Orgs.). *Access to Justice: A World Survey*. Alphenaan den Rijn: Sijthoff and Noorhoff, 1978.

CUNHA, R. Patrimônio lingüístico ganha apoio inédito na história do país. Disponível em:http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252008000300005&script=sci_arttext. Acesso em 18 mai.2015.

FAVRETO, R; SGARBOSSA, M.Democratizar o acesso à justiça: uma contribuição baseada em políticas públicas. Revista Escola Nacional da Magistratura, 2010.

ISHIDA, A; YONETANI, M; KOSAKA, K. Determinants of Linguistics Human Right Movements.ECPR General Conference 2003, Marburg Section, 2003, 18-2.

OLIVEIRA, G.M. (Org.) Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos - Novas Perspectivas em Política Lingüística. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____ .Políticas Linguísticas Como Políticas Públicas. In: Guadelupe Teresinha Bertussi, Nildo Domingos Ouriques (Coordenadores). (Org.). Anuário Educativo Brasileiro : Visão Retrospectiva. São Paulo: Cortez, p. 313-333, 2001.

_____. Política Linguística na e para além da Educação Formal. Revista Estudos Lingüísticos, v. XXXIV, p. 87-94, 2005.

MORELLO, R. Uma política pública e participativapara as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Revista Gragoatá, n.32, p.31-41, 2012.

SOARES, I.V. Cidadania cultural e direito à diversidade linguística: a concepção constitucional das línguas e falares do Brasil como bem cultural. Revista Internacional de Direito e Cidadania, v. 01, p. 83-102, 2008.

SOUSA SANTOS, B. Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 4. ed, 1997.

TRESSMANN, I. A co-oficialização da língua pomerana, 2009. Disponiel em: http://www.farese.edu.br/pages/artigos/pdf/ismael/A%20cooficializa%C3%A7%C3%A3o%20da%20L%20Pomer.pdf. Acesso em: 19 mai. 2015.

POLÍTICAS DE IDENTIDADE PARA TIMOR-LESTE VERSUS IDENTIDADE TIMORENSE EM POLÍTICA: UMA QUESTÃO TAMBÉM LINGUÍSTICA

Alexandre Cohn da Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina

Começo de conversa

As ações que o governo da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) vem realizando no sentido da (re)construção do projeto de Nação[76] tomam corpo a partir da restauração da independência do pequeno país asiático em 2002. Os sucessivos planos de governo leste-timorenses apresentam escolhas político-ideológicas que orientam, inclusive, as políticas linguísticas do país, como é o caso do estabelecimento estatal das línguas tétum e portuguesa, como línguas oficiais e de ensino[77], e a declaração das línguas inglesa e indonésia como línguas de trabalhos[78]. Se por um lado há uma preocupação em objetivar os idiomas do país estabelecendo-os constitucionalmente com diretrizes e nomenclaturas claras, por outro, esta ação coaduna com o projeto de uma identidade lusófona em Timor-Leste, o que traz consequências igualmente político-linguísticas que merecem reflexão.

A presente discussão baseia-se no contraponto entre os conceitos de "política de identidade" e "identidade em política", propostos pelos estudos de desobediência epistêmica de Mignolo (2008), olhando o projeto linguístico da RDTL a partir de seus discursos oficiais e não oficiais[79]. É possível perceber que as escolhas identitárias estatais nem sempre refletem aquilo que a sociedade civil timorense entende por identitário/identidade, o que consequentemente provoca um grande abismo entre a intenção unificadora estatal – baseada em princípios ocidentais hegemônicos – e a realidade plural não devidamente contemplada nesse projeto político. Sendo a "identidade em política" uma opção descolonial, conforme aponta Mignolo, o objetivo principal nosso é perceber evidências identitárias em política, especificamente nas políticas de Timor-Leste que possam se contrapor às ações de "política de identidade", e que porventura favoreçam ações

[76] Isso se dá após o período colonial português findado em 1974 e a brutal invasão da República Indonésia, responsável por mais de 20 anos de brutalidades contra os direitos humanos, imposições políticas e culturais.
[77] Constituição da República Democrática de Timor-Leste, artigo 13º, artigo 1º.
[78] Constituição da República Democrática de Timor-Leste, artigo 159º.
[79] Seguindo o que Calvet (2006) denomina "política in vivo", em oposição às políticas institucionais ou "políticas in vitro".

descoloniais ou contemplem as questões interculturais tão pertinentes ao cenário timorense e ao projeto descolonial (WALSH, 2009).

Ideal nacionalista – política de identidade vs. identidade em política

O ideal nacionalista segue as demandas de cada nação e estas representam as ideologias dominantes, sofrendo influências constantes de forças externas à nação, sobretudo quando se fala das relações entre países periféricos e países centrais na economia mundial. Bresser-Pereira (2008) explica que, ainda que o nacionalismo seja uma ideologia que legitime as nações, essa ideologia não é universal, atendendo a interesses particulares. O autor ressalta que "o nacionalismo é uma ideologia sempre sob suspeita" (p. 171), uma vez que bem atende as necessidades de países ricos.

Conforme o autor, a nação, juntamente com a sociedade civil, organiza-se em dinâmicas que fazem circular ideologias e poderes as quais sustentam os projetos nacionalistas. Ainda que identificadas ou unificadas pelo nacionalismo, as nações, a despeito do conceito de Estado, são constituídas por classes sociais em relações de conflitos, ou uma arena de negociações, nas quais perpassam as questões culturais locais que, se não contempladas no cenário político nacional, podem se configurar como obstáculos ao cumprimento do projeto cultural nacional.

As culturas nacionais, a seu turno, são compostas não apenas por instituições culturais, mas também por símbolos e representações sociais plurais. Uma cultura nacional, conforme Hall (2003), é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. Para o autor, "(...) as culturas nacionais, ao produzirem sentidos sobre a 'nação', sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades" (p.65). Para Anderson (1993), a identidade nacional é uma "comunidade imaginada" (p.45).

É necessário problematizar "cultura nacional" a partir da compressão das forças dispersivas da formação de uma cultura nacional identitária, e essas forças, segundo Foucault (1997), coexistem e se apoiam umas nas outras. Os conceitos de "nação" e "nacionalismo" apesar de frágeis, muitas vezes sustentam discursos sobre "cultura(s) nacional(is)" senão de forma equivocada, certamente de forma tendenciosa. Anderson afirma que "nacionalismo" não pode ser tratado como os demais "ismos" os quais

produziram “seus próprios pensadores”, mas como uma categoria semelhante à de “parentesco” ou “religião”. Dessa forma, segundo o antropólogo, o conceito de “nação” consistiria em “uma comunidade política tanto imaginada como inerentemente limitada e soberana”(p.23). Os defensores do nacionalismo, conforme Anderson, geralmente buscam suas raízes nacionais em tempos imemoriais, em tradições, crenças identitárias entre outras manifestações próprias de uma determinada sociedade. Nas sociedades industriais, os estados-nação estão voltados inicialmente para a industrialização ou para o desenvolvimento econômico, e, para isso, precisam estabelecer códigos de comunicação entre todos os seus membros que permitam alcançar uma produtividade crescente. Por isso, Bresser-Pereira aponta que uma mesma língua é uma quase-necessidade, e a educação pública, uma necessidade absoluta, porque é ela que define os símbolos de comunicação social comuns e permite o aprendizado de formas cada vez mais avançadas de produção.

Nesse contexto, os discursos construídos no âmbito do governo, para que haja a adesão dos cidadãos ao plano de estado-nação e aos ideais nacionalistas institucionalmente estabelecidos, fazem parte de um “supervisionamento burocrático” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.182). No caso de Timor-Leste, muitos são os discursos oficiais participantes da implementação e da manutenção do projeto nacionalista do país. O líder do movimento de resistência contra a invasão Indonésia, Xanana Gusmão, então Primeiro-Ministro do país, em discurso proferido em 2011, reforça o já em andamento projeto de sensibilização nacional que é levado à comunidade internacional como forma de conquista de parcerias, investimentos e fortalecimento político.

Gusmão retrata o caminho percorrido pelo país no qual “o povo timorense começou dignamente a luta por uma nova vida, a luta por melhores condições pelas quais sonhava”. O líder do país posiciona-se como porta-voz de seu povo, unificando o desejo de todos a partir do projeto nacional já estabelecido pela elite política do país na constituição de 2002, cujo lema de governo ainda em voga é “Adeus conflito, bem-vindo desenvolvimento”. Há um apelo de sobrevivência pós-guerra, legítimo e real, que hegemoniza a intenção da entidade denominada “povo timorense” a respeito do passado e das intenções futuras.

Na contramão da argumentação de Gusmão, a fala do aluno João, coletada em diário de campo, o jovem de 19 anos, estudante universitário do primeiro ano do curso de Economia e Estudos do Desenvolvimento, da Universidade Nacional Timor Lorosa´e,

reflete a conquista daquilo que ele chama de "democracia de verdade" em contraposição aos períodos de guerra vividos no país. Ao ser questionado sobre o lema do governo de seu país – "Adeus conflito, bem-vindo desenvolvimento" – o estudante declara que os inimigos foram expulsos, e que a "riqueza de Timor não é com dinheiro, é com as tradições e com a paz." Percebe-se aqui claramente que os interesses e a ideia de desenvolvimento são distintos entre governo e povo.

Na sequência dos discursos apelativos à questão timorense, Xanana Gusmão ressalta no discurso supracitado as dificuldades sérias vivenciadas em seu país. O político declara serem a fome e as condições precárias de vida os grandes vilões ao entendimento de conceitos político-democráticos, independentemente do estado de conflito ou não-conflito. Diz ainda que "conceitos como a tolerância, o respeito mútuo, o diálogo e até mesmo a justiça, são conceitos que não se assimilam de um dia para outro."

Entretanto, é possível perceber claramente, tanto na fala do aluno João, quanto nas dinâmicas cotidianas timorenses, em suas organizações sociais mais nucleares como a família, as aldeias ou os *sukos* (bairros), que há sim um entendimento de respeito, de tolerância, de justiça e de democracia já há muito assimilados e praticados nas vivências sociais timorenses.[80] Isso deixa claro que a fala oficial do chefe de Estado possui outro(s) entendimento(s) desses conceitos, os quais corroboram o projeto nacionalista organizado para o país. Ao assumir uma voz coletiva, recorrente em diversas situações comunicativas internas ou externas, o Primeiro-Ministro de Timor-Leste conta com o apoio estrutural dos cidadãos timorenses para a defesa de ideologias nacionalistas supostamente coletivas, mas criadas em uma política "in vitro" que governantes normalmente organizam para enfrentarem a competição própria de um sistema capitalista. Essa solidariedade pretendida pelo Estado para com os projetos nacionalistas é coerente com o projeto de desenvolvimento pretendido e que pressupõe o engajamento de todos em sua consolidação. A respeito disso, Anderson destaca que o sentido de "comunidade" imbricado na ideia de "nação" apaga as desigualdades e explorações existentes em nome de um "companheirismo

[80] Ver estudos de SILVA, Kelly; SIMIÃO, Daniel. Tais como "Coping with 'traditions': The analysis of East-Timorese nation building from the perspective of a certain anthropology made in Brazil". in: Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology, v. 9, n. 1. January to June 2012. Brasília, ABA. Disponível em http://www.vibrant.org.br/issues/v9n1/kelly-silva-daniel-simiao-coping-with-traditions/ ou ainda SIMIÃO, Daniel Sensibilidade jurídica e diversidade cultural: dilemas timorenses em perspectiva comparada**.** In SILVA, Kelly; SOUZA, Lúcio (orgs.). Ita maun alin: o livro do irmão mais novo. Lisboa: Edições Colibri, 2011.

profundo, horizontal" que permeia os projetos nacionalistas dos últimos séculos, inclusive fazendo com que seres humanos "matem e estejam dispostos a morrer" pelos estilos de nacionalismo imaginado para eles. (p.24)

A Constituição da República Democrática de Timor-Leste apresenta questões passíveis de reflexão e análise no que tange ao projeto nacionalista pensado para o país bem como a um possível entendimento a respeito da identidade em política nesse projeto. A identidade na política implica que vozes perdidas na massa da sociedade civil timorense, heterogêneas entre si e distantes das vozes oficiais, sejam validadas. Por exemplo, em seu Preâmbulo, logo no primeiro parágrafo, lê-se "A independência de Timor-Leste (...) vê-se internacionalmente reconhecida a 20 de Maio de 2002, uma vez concretizada a libertação do povo timorense da colonização e da ocupação ilegal da **Pátria Maubere** (...)". (grifos nossos)

A preocupação em demarcar um espaço privilegiado da "Pátria Maubere[81]" – e de todos os aspectos identitários implicitamente aqui expressos – pode ser entendida, por um lado, como um apelo estatal que traz ao documento uma força identitária timorense a qual atua como argumento para a união de forças de identidade e intenções igualmente identitárias, caracterizando uma "política de identidade". A política de identidade, conforme Mignolo (2008) "(...) se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo." (p.289). O autor explica que "(...) o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência 'natural' do mundo (...)" (p.289).

Nesse caso, o conceito de "Pátria Maubere" sugere que todos os cidadãos timorenses identifiquem-se com o conceito de ser um "maubere" e de que todo o texto expresso no documento oficial representa os anseios da identidade "maubere". Há uma ideia de que as vozes diversas da sociedade "maubere" foram contempladas nos artigos e parágrafos constitucionais, revelando o interesse coletivo único e coeso. Entretanto, sabemos que as constituições federais nem sempre constituem os interesses e necessidades de seu povo na totalidade, portanto, no caso timorense, não seria diferente.

[81] A palavra maubere – leste timorense – soa desagradavelmente aos militares indonésios, pois é usada como símbolo de independência. São muitas as personalidades que adotam a palavra maubere – sinônimo de identidade coletiva, orgulho e reivindicação. (Timor Timorense, 1995:121)

Em seus relatos individuais, o comerciante Jovino Santiago, 46 anos, e o funcionário público e professor de tétum Marcelo Nunes, 28 anos, apresentaram pontos de vista bem significativos quanto à ideia de "maubere". Para Jovino, "maubere é uma identificação para os verdadeiros timorenses, aqueles que possuem o sangue e a alma de Timor e que sempre são esquecidos". Já Marcelo enfatiza que "os maubere, e também as buibere[82], não são apenas os pobres que são injustiçados, eles representam o povo timorense que quer ser livre e acredita em sua cultura e sua identidade timorense." A fala desses dois cidadãos nos faz crer que a denominação "maubere" (e também buibere) está intimamente ligada a uma identidade timorense, nem sempre levada em consideração e constantemente apagada por outras identidades exteriores a Timor-Leste em sua essência e mais fortes socialmente.

Outro entendimento possível de ser alcançado sobre o uso do signo "Maubere" , então, é de que esta demarcação seja uma forte tentativa daquilo que Mignolo define como "identidade em política", a qual, segundo o autor, é "crucial para a opção descolonial". O autor adverte ainda que "opções descoloniais estão mostrando que o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos" (p.295), pensamento que parece estar presente na fala de Xanana Gusmão: "Não existem fórmulas de sucesso que possam ser transpostas de uns países para os outros para que a transição para o desenvolvimento seja mais célere, antes pelo contrário, é preciso respeitar as circunstâncias e os tempos próprios de cada País."

Alguns argumentos jurídicos contribuem para esse pequeno dilema aqui levantado. Gouveia (2008, p.287), em análise jurídica do texto constitucional de Timor-Leste, apresenta inicialmente singularidades pertinentes ao "Preâmbulo" do documento, que, na visão do jurista, apresenta "inegável interesse histórico e hermenêutico". A preocupação histórica presente no Preâmbulo, segundo Gouveia, se daria pelos importantes fatos vivenciados ali relacionados, já a questão hermenêutica é representada pela preocupação do "legislador constituinte, com potencialidades explicativas que (...) vão sempre para além de um texto meramente articulado, como se tem reconhecido na técnica dos textos arrazoados."

[82] Termo usado para representar as mulheres maubere.

O jurista registra que a Constituição da RDTL é inspirada na Constituição da República de Portugal, o que, na visão do analista, não é incomum haja vista a realidade da globalização. Entretanto, Gouveia ressalta aspectos por ele considerados "originais" e que podem a nosso ver configurarem tentativas significativas de uma identidade timorense em política. Uma diz respeito ao "Direito Costumeiro", o qual reflete um respeito às tradições culturais timorenses nas questões jurídicas do país. Outra questão diz respeito à religião que legitima as práticas locais, ainda que à Igreja Católica seja dado "legítimo favorecimento em detrimento de outras confissões religiosas desprovidas desse papel [político e social], no passado e no presente" (p.849-50). Nas práticas (jurídicas e religiosas), as línguas locais, muitas vezes, ou a língua tétum, na maioria, veiculam as comunicações efetuadas, assim como muitos ritos tradicionais – tanto no âmbito jurídico, quanto no religioso – são igualmente respeitados e legitimados por um sistema jurídico europeu e pela Igreja Católica.

Ainda que inadvertidamente a ideia nos leve a pensar num privilégio religioso que supostamente reforça interesses coloniais, a história de Timor-Leste[83] e as vivências junto ao povo timorense mostram importante papel social e histórico da Igreja Católica, legitimado também na fala não oficial do relato de João Nunes, 78 anos, agricultor, ex-funcionário público do período colonial português e também do governo indonésio. O timorense aponta a importância da Igreja como mediadora, inclusive, de processos burocrático-trabalhistas, negociando com Portugal, em língua portuguesa e no período de dominação indonésia, direitos de trabalhadores timorenses.

A fala do agricultor levanta outro aspecto da questão timorense: a língua. O projeto nacionalista estatal do país acredita no ideal lusófono baseado em suas raízes coloniais e despreza quase totalmente um cenário multilíngue já existente antes mesmo da chegada dos portugueses. Apenas uma das línguas nacionais, assumida como língua franca – o tétum – foi oficializada ao lado da língua portuguesa. É sabido que a primeira escolha de língua oficial foi apenas para a língua portuguesa[84] e a oficialização de uma língua nacional – o tétum – também representa um importante elemento da opção descolonial. O estatuto de

[83] Ver DURAND, Frédéric. História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade. Lisboa: Lidel, 2009

[84] Prof. Dr. Antero da Silva, em entrevista concedida em 28 de agosto de 2014 – "Foi um esforço de muitos de nós, militantes da resistência, em não permitir que apenas a língua colonial fosse declarada como única língua oficial. Isso não tinha cabimento! Era preciso que uma língua de Timor-Leste também fosse oficial por conta de nossa identidade e de nossa cultura"

línguas de trabalho dado ao inglês e à língua indonésia é declaradamente no artigo 159 da Constituição da RDTL nos termos "A língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário." Isso configura um limite quanto ao uso e ao período de uso desses idiomas, entretanto, ignora-se o fato de que muitos timorenses nasceram e estudaram no período de domínio indonésio, sendo a língua indonésia materna em muitos casos igualmente "mauberes". Também, a questão das demais línguas nacionais, não devidamente contemplada na Constituição do país[85], fica a cargo das Leis de Bases da Educação[86] e em seu Plano Estratégico de Desenvolvimento (2011-2030).[87]

Entretanto, como o próprio Plano Estratégico confessa, o número de professores no país é muito baixo "sendo que muitos professores carecem de fluência nas línguas oficiais e de instrução" (p.24) o que nos leva a entender que apesar de parecer uma valorização das línguas nacionais timorenses, a dita "Política de Ensino Multilíngue" é um recurso que atende ao problema criado com a escolha das línguas oficiais e de instrução que não garante o domínio social desses idiomas ainda que, equivocadamente, assim seja entendido. Igualmente, o tratamento vago dado às demais línguas nacionais, não só representam uma falta de valorização estatal desses traços culturais, como também constituem um ponto de tensão para a comunidade interna e externa de Timor-Leste.

O Projeto de Alfabetização nas Línguas Maternas prevê uma substituição gradual dessas línguas pelas oficiais, com claro privilégio à língua portuguesa, o que por si só demonstra a escala hierárquica de prestígios entre os idiomas do país. Outra questão igualmente problemática se dá pela realidade do país em que numerosos cidadãos não se comunicam utilizando os idiomas oficiais e, particularmente na Educação, os professores já em número reduzido, em não sabendo esses idiomas oficiais, só conseguem ensinar em suas línguas locais. Não há uma preocupação com a valorização e a preservação desses idiomas locais, até porque muitos desses são ágrafos e não atendem às necessidades de um

[85] O item2º do artigo 13º, que trata das línguas oficiais e nacionais, menciona vagamente as línguas nacionais nos termos: "O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado."
[86] alínea (g), do item 1º, dos Objetivos do Ensino Básico
[87] "Com vista a melhorar o acesso à educação e criar bases sólidas em termos de literacia e numeracia em português e tétum, os idiomas locais serão usados como idiomas de ensino e aprendizagem, no primeiro ciclo do ensino básico, proporcionando uma transição suave para a aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste, de acordo com as recomendações da 'Política de Ensino Multilíngue baseada nas Línguas Maternas para Timor-Leste'". (P.21)

ensino tal como o conhecido nos modelos ocidentais. Por outro lado, ainda que seja a única política mais clara de possível legitimação dessas línguas pelo processo de escolarização, não foi pensado um processo diferenciado capaz de organizar o ensino não através dos padrões ocidentais que exigem a instrumentalização escrita da língua, mas por uma sistematização através da oralidade. Em outras palavras, a importação de modelos e discursos europeizados – vale lembrar a grande quantidade de assessores estrangeiros no Ministério da Educação, particularmente portugueses e australianos, esses fortemente ligados ao Projeto das Línguas Maternas – foge à ideia de uma opção descolonial para o país. A ideia de trazer para o país modelos "bem sucedidos" não leva em consideração uma vontade efetiva timorense, bem como, por outro lado, temos sempre a impressão de que a questão plurilíngue de Timor-Leste é um problema para a lógica ocidental apenas. Concordando com Walsh (2009), entender, valorizar e construir políticas públicas claras para as pluriculturas existentes em Timor-Leste "como parte central – e como construção dessa aspiração, emergência e imposição - é levar à discussão a interculturalidade a espaços que pela necessidade são tecidos com assuntos de luta, poder e (des) colonialidade." Resta saber o que realmente são as necessidades dos timorenses, de quais timorenses partem essas problematizações e quais os timorenses que podem ser beneficiados com possíveis ações realizadas.

Walsh ainda adverte para o fato de a interculturalidade não ser tratada funcionalmente, tal como regem os princípios do liberalismo político, mas como compromisso de Estado e da sociedade civil no qual "a interculturalidade em si, só terá significação, impacto e valor quando esteja assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo" procurando intervir "na re-fundação das estruturas e ordenação da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza, ou seja, na matriz ainda presente da colonialidade do poder." (p.3)

Garantir políticas interculturais não consiste em tarefa fácil, nem do ponto de vista pragmático, muito menos no que tange à organização política. Entretanto, a autora ressalta que essa construção "requer transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e sua única razão". Walsh arremata o seu argumento explicando que a "decolonialidade" só terá um impacto significativo se for garantida por um projeto que vise

“interculturalizar, de articular seres, saberes, modos e lógicas de viver dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, que aponta para a possibilidade de não só co-existir senão de conviver (de viver “com”) numa nova ordem e lógica” e que isso ocorra na “complementaridade e das parcialidades sociais.” (p.5)

Palavras finais... por enquanto!

A opção descolonial é um desafio não apenas para os projetos nacionalistas, mas para tudo aquilo que Mignolo trata por “desobediência epistêmica” e que pode ser entendido como uma quebra de correntes, paradigmas e certezas que talvez precisem, ao menos, serem contestadas. Conforme o autor, a opção descolonial, expressa também pelas ações de identidade em política, advém daqueles “cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho (...) é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir.” Conforme Mignolo, ao provocar uma ligação entre “descolonialidade” e “identidade em política”, um projeto descolonial “revela a identidade escondida sob a pretensão de teorias democráticas universais (...) erigidas pela hegemonia das categorias de pensamento, histórias e experiências do ocidente” (p. 292). O que se tem percebido é que as múltiplas relações de poder existentes (FOUCAULT, 1997), que permeiam as políticas institucionais – top-down – e as políticas de práticas – bottom-up – apontam para um cenário de proteção política de tradições e de Estado com interesses distintos entre o que é idealizado e o que de fato acontece. O ideal nacionalista que busca autonomia, desenvolvimento e independência – tal como abraçado pelo governo timorense – parece antes estar calcado em ações políticas neoliberais que nem sempre favorecem ou garantem os espaços plurais para a veiculação das pluralidades culturais existentes.

Timor-Leste vem, portanto, desenhando suas políticas linguísticas de forma discreta, possivelmente por conta das alianças externas necessárias à reconstrução do país, mas com algumas ações significativas no âmbito oficial. Entretanto, são percebidas inúmeras disparidades entre as práticas sociais e as práticas de governo, o que nos leva a crer que o projeto nacionalista do país não é constituído com base em uma democracia real, mas como uma tentativa democrática possível frente à realidade complexa do país, a situação política externa e a ambição de desenvolvimento das elites timorenses. Há muito

mais uma política de identidade do que uma identidade em política, o que não resolve a questão das multiculturas timorenses, mas, também, está longe de desprezá-las por completo.

Referências

ANDERSON, B. Imagined Communities. 2.ed.. London: Verso, 1991

BAUMAN, Z. Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Nacionalismo no centro e na periferia do capitalismo. In Estudos Avançados. vol.22 no.62 São Paulo Jan./Apr. 2008. Pp 171-192.

CALVET, L.-Jean. As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola, 2006.

DUNN, James. Timor : A People Betrayed. Sydney: ABC Books for the Australian Broadcasting Corporation, 1996.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997

GOUVEIA, Jorge Bacelar. A novíssima Constituição de Timor-Leste. In: As Constituições dos países de Língua Portuguesa comentadas. MOURÃO, F.A.A; PORTO, W.C; MANTOVANINI, T. M. (org.) Brasília: Edições do Senado Federal, v.91, p.842-857, 2008.

GUSMÃO, Kay Rala Xanana "ADEUS CONFLITO, BEM-VINDO DESENVOLVIMENTO - A EXPERIÊNCIA DE TIMOR-LESTE") *Discurso de Sua Excelencia O Primeiro Ministro e Ministro da Defesa e da Segurança no John Hopkins University.* 24 de Fevereiro de 2011. Disponível em http://forum-haksesuk.blogspot.com.br/2011/02/adeus-conflito-bem-vindo.html, acesso 12.11.2014

HALL, S(ed.). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage, 2003

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica*: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

TIMOR-LESTE. Constituição da República Democrática de Timor-Leste. Díli, Assembleia Constituinte, 2002. Disponível em: <http://timor.no.sapo.pt/constibase.html>. Acesso em: 6 agosto de 2013.

TIMOR-LESTE. Lei de Bases da Educação. In Jornal da República: Série I, nº40, 29 de outubro de 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des) colonialidade: Perspectivas críticas e políticas. Tema preparado para o XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de Junho de 2009.

RELACIONES GLOTOPOLÍTICAS Y DISCURSOS SOCIALES[88]

Liliana DAVIÑA
Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales[89]

En el Programa de Semiótica hemos desplegado cruces interdisciplinarios - teórico-metodológicos- entre los estudios lingüísticos, discursivos y semióticos para dar cuenta de dimensiones integradas de las prácticas sígnicas en el espacio local. Compartimos varios supuestos respecto de la productividad del lenguaje verbal integrado a otros lenguajes –silenciosos o no verbales- que implican, primariamente cuerpo-espacio y otras codificaciones simbólicas de la cultura. Estas complejas interrelaciones demandan perspectivas que religuen y articulen *sentidos sociales practicados en la comunicación*, memoriosos e imaginarios, sobre las lenguas y la actividad del lenguaje.

Tal integración se sustenta en el supuesto de continuidad material en la dinámica de la semiosis (Ch. Peirce 1987; 1988; 1996), capaz no solo de sostener las tramas comunes y generales de los sentidos compartidos (hábitos-reglas-convenciones) sino también de producir mezclas, hibridaciones y mixturas modeladas por la apertura infinita de proliferación y plurivalencia de interpretaciones. Así, lenguaje y espacio, lenguaje-en-el espacio, constituyen algo más que la contextualización de textos o discursos; implica un correlato indisociable de la producción de sentido situado, atravesado por los hilos de anterioridades o memorias discursivas, y de proyecciones imaginarias o virtuales de futuridad. En esas tramas interdiscursivas y dialógicas se producen e interpretan, se reflejan y refractan sentidos articulados- diferenciados en diversos universos de **discursos sociales.**

Asimismo, la continuidad semiótica se expone además en la **condición heteroglósica** que caracteriza a este espacio histórico de lenguas y poblaciones que se identifica como Misiones en la región sudamericana. En esta jurisdicción interior, predominantemente rural

[88] Este trabajo se presenta en el VII EIIPL por invitación de la Universidad Nacional de Córdoba, en virtud de sus acuerdos de trabajo con la Universidad Nacional de Misiones.
[89] PROGRAMA DE SEMIÓTICA. Proyecto: *RELACIONES GLOTOPOLÍTICAS Y DISCURSOS SOCIALES*. El equipo de investigación está conformado por Liliana Daviña (Directora), Alejandro Di Iorio (co-director), Marcela Wintoniuk, Rocío Fernández Brizuela y Yanina Franco Quiroga.

y de bordes nacionales fronterizos, conviven en tensiones diversas prácticas de lengua y cultura mbyá-guaraní, en alternancia, traducción e indiferencia tangencialmente intersectadas por las prácticas del español misionero, conjuntamente a los universos discursivos del guaraní paraguayo, del guaraní correntino y del portugués-brasileño del sur de Brasil. Todas esas voces resuenan en contrapunto con usos sostenidos o vestigiales de los descendientes de grupos inmigrantes europeos que portaron sus lenguas eslavas, germanas y nórdicas o escandinavas, primeras en llegar a inicio del siglo XIX, y más recientemente, algunas asiáticas-.

Esta multiplicidad de lenguas y culturas podría ser caracterizadas como *región plurilingüe* de fronteras, o como *comunidad en poliglosia continua* de *bilingüismos históricos –castellano-guaraní o castellano-portugués;* sin embargo, preferimos enfatizar lo que aporta la noción de ***heteroglosia,*** propuesta por M. Bajtín (1989) en sus estudios sobre la novela e igualmente pertinente para la condición social de las lenguas. En esta dirección, dicho concepto expone los juegos de dos fuerzas estratificadoras que se intersecan continuamente: *unas*, como movimientos *centrípetos* que condensan e imponen órdenes y regulaciones diferentes entre lenguas y en sus espacios territoriales internos, y otros movimientos *centrífugos* –los "lenguajes del plurilingüismo", que redistribuyen una dislocaciones enunciativas entre lenguas y memorias discursivas, una circulación de vestigios lingüísticos, de resonancias ideológico-valorativas respecto de esta condición plural y densa del lenguaje en el espacio social. Una dinámica propulsada, además por la participación de relaciones de fuerza y poder que, en términos de de M. Foucault (2011), operan como un vínculo de elementos mutuamente exteriores - las lenguas y las relaciones políticas o económicos que las afectan desde el espacio social-. Así, las fuerzas *centrípetas* materializan y efectúan **estrategias** - unos diagramas y dispositivos institucionales, unas tecnologías de promoción, disciplina, control o silenciamiento de las prácticas con el lenguaje en el espacio social público –con incidencias en lo familiar o privado-, asociadas regularmente a las tendencias hegemónicas monolingües en una comunidad; y las fuerzas *centrífugas* que aceleran en sus movimientos **tácticas** de poder, esos usos del lenguaje y juegos de significación - según Wittgenstein (1993) esos actos de pensamiento-creencia que confrontan la dominación y juegan sus juego, o adhieren y apoyan aspectos estratégico-. Estos movimientos actuarían asimismo como "entradas" o "puntos" de irrupción de la

acción ideológica que es semiótica en tanto los signos efectúan "(…) divisiones, valorizaciones, descalificaciones, rehabilitaciones, redistribuciones de todo tipo (…)" (Ibídem 2011, nota p.261). O, como ya lo propusiera varias décadas antes Valentín Voloshinov (1976), el trabajo ideológico consiste en esa multiacentuación valorativa de los signos *por* los cuales y *a través de* los cuales se lucha en la arena ideológica del diálogo social incesante.

En dinámicas actividades, la configuración histórico-política y social de unos *ejercicios diferenciales de poder a través del lenguaje*, pueden ser identificadas y leídas a través de la noción **relaciones glotopolíticas** que proponemos considerar como útil de análisis en este Proyecto. Y proponemos tratarla como aquélla que permite describir algunos correlatos entre Lenguaje-Política, tal como se propone la definición del campo de la *Glotopolítica, una redefinición disciplinar reciente propuesta por* L.Guespín y J-B. Marcellesi (1986) destinada a estudiar las acciones del planeamiento estatal sobre una o más lenguas con fines jurídico-normativos y propósitos educativos, y asimismo, analizar diferentes acciones e iniciativas sociales; en la misma orientación, Elvira Arnoux (2000) sostiene la impronta de un espacio disciplinar que

> "(…) no solo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas; que, por el otro, atiende como marco social tanto a las pequeñas comunidades como a las regiones, los Estados, las nuevas integraciones o el planeta según la perspectiva que se adopte y el problema que se enfoque; y que, finalmente, puede considerar no solo las intervenciones reivindicativas sino también aquellas generadas por los centros de poder como una dimension de su política. Desde nuestra perspectiva, el análisis debe centrarse tanto en las intervenciones explícitas como en los comportamientos espontáneos, la actividad epilingüística y las prácticas metalingüísticas (…)" (2000:4).

Y otro aspecto que destacamos es que dicha autora aborda la complejidad histórico-política e ideológica de los procesos seculares y contemporáneos que involucran políticas del lenguaje en el país y Sudamérica, sustentando un abordaje discursivo e interdisciplinario para el trabajo tanto con relevamientos de campo cuanto en el estudio de documentaciones de archivo.

En el espacio heteroglósico que nos ocupa, p.e. el uso del portugués se identifica y cataloga de modo diferente cuando se lo considera una lengua extranjera (en el currículum escolar) o como lengua co-oficial del Mercosur (en la documentación oficial y en planes especiales como el de Educación Intercultural Bilingüe de Frontera), al tiempo que para muchos hablantes misioneros es su lengua primera o familiar, o también vecinal y comunitaria, hasta llegar a constituir una lengua-dialecto tercero –portuñol- lengua entre-medio o portugués misionero según términos de (J. Lipsky 2001), que desafía deslindes idiomáticos convencionales y participa de las conversiones cotidianas o las emisiones radiales de la frontera, y en intervenciones dialógicas reguladas de modo circunstancial en la toma de la palabra –pública o íntima-.

Esta muestra de la complejidad heteroglósica sostenida por prácticas y saberes tradicionales y otros más recientes, ha motivado la necesidad de considerar las ***relaciones glotopolíticas*** como condición para analizar y comprender los usos y los juegos de significaciones que dirimen se dirimen en unos límites, en unos umbrales que pueden o no ser atravesados, y en los espacios entre-medio, entre-lenguas, entre-discursos que suscitan las voces de "los lenguajes plurilingüismo".

En las síntesis de las distintas líneas de trabajo en proceso, en diversos grados de diseño y avances que presentamos a continuación, se podrán considerar corpus de trabajos diversos, nociones instrumentales específicas requeridas en cada caso, y los avances desarrollados hasta el presente.

Escenas glotopolíticas de inmigración. Memoria, relatos y lenguas en Misiones

Alejandro DI IORIO, Marcela WINTONIUK

En la compleja cartografía lingüística misionera, la presencia de las lenguas de inmigración europea, ocupa un capítulo de relevancia histórica para los estudios glotopolíticos. En la actualidad, es posible evidenciar una diversidad de situaciones que nos muestran la *desigual* presencia de las lenguas de origen de los distintos grupos: desde el casi total abandono de las mismas como el caso de la comunidad nórdica (suecos, daneses,

finlandeses), la presencia de formas vestigiales[90] en espacios íntimos y familiares como el caso del ucraniano, o en cambio, la mayor vitalidad que presenta el alemán en algunas localidades del territorio provincial.

Frente a la histórica presencia de lenguas regionales como el portugués y el guaraní en el territorio misionero y la composición mestiza-criolla de la población hablante, la irrupción de los contingentes inmigratorios europeos a principios del siglo pasado, definen una nueva configuración en el singular mapa intercultural y plurilingüe que actualmente presenta nuestra Jurisdicción. Sin embargo, las experiencias sociales diversas, las improntas culturales de cada uno de los grupos en un nuevo espacio nacional, junto a la intervención del Estado a través de la presencia conflictiva y tensa de la lengua oficial, obligó a estos grupos a adoptar diversas estrategias glotopolíticas con sus respectivas lenguas, las que parcialmente se dejan inferir en las memorias escritas que componen nuestro corpus de trabajo

El trabajo emprendido hace algunos años en el proyecto *Memoria escrita de las lenguas en Misiones*[91] nos deja entrever en algunas de sus conclusiones, la complejidad de los procesos en juego y el parcial desconocimiento de los modos y estrategias comunicativas y glotopolíticas ensayadas por los diversos grupos que contribuyeron a la configuración histórica de la dinámica plurilingüe de nuestra provincia. La labor analítica de la investigación ha intentado, a través del trabajo con un corpus discursivo de memorias escritas de inmigrantes y descendientes de éstos, dar cuenta de tal conformación.

En este sentido, hemos delimitado un *corpus* diverso con las memorias de las comunidades de inmigración europea más significativas de nuestra jurisdicción: **comunidad germánica**, considerada a partir del flujo migratorio en dos vertientes, por un lado los alemanes que llegaron provenientes de Brasil y por otro lado los alemanes venidos directamente de Europa. La **comunidad escandinava,** compuesta mayoritariamente por suecos que llegaron al territorio nacional previa estancia y paso por Brasil, además de finlandeses, noruegos y daneses en menor número. Y finalmente la **comunidad eslava,** integrada mayoritariamente por polacos y ucranianos (de mayor presencia en el centro-sur

90 Marcela Wintoniuk: *Persistencias y discontinuidades de la lengua ucraniana en Misiones* Tesis de Licenciatura en Letras. FH y Cs.Ss.UNaM (Inédita)

91 Proyecto de investigación: *Memoria escrita de las lenguas en Misiones: un análisis discursivo* (16 H297).

provincial) y en menor medida por rusos y checoeslovacos asentados en la zona centro.

Los relatos memoriosos que conforman nuestro corpus de trabajo no poseen una voluntad historiográfica determinada, pero sí cumplen una *función histórica* (De Certeau; 2006), y recogen en su conjunto, anécdotas, periplos, estancias y permanencias de los diversos grupos en un nuevo territorio nacional; en los que se destacan, como parte de esa experiencia social compartida, las relaciones complejas y tensas entre las diversas lenguas de origen y el español como lengua oficial. Dichas relaciones aparecen tematizadas de distinto modo y con diversos alcances en algunas *escenas* privilegiadas en las que es posible evidenciar la tensión dialógica dada por el plurilingüismo y las relaciones de sentido sociales puestas en juego. Esto es, los imaginarios y las representaciones que evidencian en su devenir histórico diversas valoraciones sobre las lenguas, tensiones y conflictos con los otros, relaciones identitarias múltiples que muestran la singularidad de ese estar entre- lenguas.

En este sentido, la noción de *escena* como categoría semiótica y discursiva, constituye para nosotros un punto de anclaje que nos permitió delimitar momentos narrativos que remiten a situaciones de vida social, experiencias individuales y colectivas que son re- memoradas y se emplazan en algún espacio de interlocución determinado. En tal sentido, hemos delimitado diversos espacios simbólicos en los que las mismas se localizan: a) **lo íntimo familiar:** trazo que muestra básicamente la distinción entre un orden privado y lo ajeno; el espacio de **lo colectivo étnico:** donde se dirimen los límites propios de la comunidad de origen o pertenencia y otros grupos sociales, otras comunidades inmigrantes o poblaciones locales de estancia previa al momento de llegada de los contingentes europeos; y por último **lo público comunitario** espacio en el que hace su aparición el Estado Nación a través de alguno de su dispositivos burocráticos administrativos (seguridad, salud, educación, justicia). En este espacio de interlocución social se ponen en tensión las pertenencias nacionales, las atribuciones identitarias y la presencia hegemónica de la lengua oficial. (Cfr. Camblong; 2005; 32).

Finalmente, es necesario considerar que nuestro trabajo se encuentra aún en proceso por lo que no nos habilita a realizar conclusiones finales, no obstante, hemos podido evidenciar a partir del análisis de algunas escenas que las dinámicas de los distintos grupos humanos han respondido a variadas y contingentes situaciones y condiciones que no

permiten generalizaciones en torno a los procesos. Por lo tanto, un modo de comprensión del complejo estado de situación responde al reconocimiento de dos dimensiones de orientación Glotopolítica en torno a las escenas. Por un lado las **Prácticas comunicativas,** en las que se hace referencia a lo dicho, donde se ponen en juego de manera directa y explícita las alternativas adoptadas por los interlocutores para sortear las dificultades, tensiones y obstáculos de comunicación entre los miembros de la comunidad migrante con miembros de una comunidad diferente, ya sea de inmigrantes o local. Entre las prácticas más frecuentes encontramos la *intertraducción lingüística* recíproca como una de las alternativas practicadas al efecto de promover un mutuo entendimiento y sortear las dificultades de comunicación. Por otro lado, lo que denominamos **Políticas de conservación de la lengua de origen.** En esta dimensión se hace referencia a las decisiones familiares y/o comunitarias sobre la gestión de las propias lenguas de origen en el nuevo espacio territorial. Esto se puede evidenciar luego en los usos restrictivos o expansivos a los que se ve sometida la misma, entra ellas destacamos las acciones ligadas a la conservación de las lenguas. Por ejemplo, la enseñanza a los descendientes en el ámbito familiar o la enseñanza en espacios formales (escuela sueca o alemana por ej.).

Guaraní en Posadas, Misiones. *Rocío FERNÁNDEZ BRIZUELA.*

La ciudad de Posadas, desde lo geográfico, une Paraguay con Argentina por medio del Puente Internacional, lo cual configura un flujo de tránsito humano y paso constante. En paralelo y en un nivel socio-cultural y lingüístico, se observan **relaciones entre el español y el guaraní en las conversaciones cotidianas en ciertos espacios públicos**. Estos cruces de lenguas, entre otros tantos, contribuyen a la complejidad lingüística de la territorialidad misionera, en la que el español argentino que ostenta el estatus de idioma oficial instaura relaciones [92] con el guaraní en juegos del lenguaje [93], lo cual permite pensar en la construcción de **una comunidad semiótica** que trasciende los límites fijados.

92"Una comunidad encarnada en un territorio habitado por sus miembros y por nadie más (nadie que 'no pertenezca' a ella) provee el sentimiento de 'seguridad' que el mundo en sentido amplio evidentemente conspira para destruir (...)" (Bauman, 2001: 134).

La **conversación** es la puerta de entrada para observar cómo operan estas relaciones en la *cotidianeidad posadeña.* Esta instancia oral media un manejo de turnos de habla libres y no existe una prohibición sobre los tópicos[94]. El relevamiento en campo de esta modalidad discursiva oral constituye el acervo que nos permite documentar el estado de situación de la relación entre estas lenguas en el espacio local –en mercados y lugares informales de intercambio comercial-.

Pensar la problemática en cuestión desde la perspectiva de lenguas en contacto, pero haciendo extensivo el análisis más allá del fenómeno de interferencia, grafica un universo de relaciones e interacciones conversacionales libres entre los hablantes participantes que usan estas dos lenguas.

La ley de identidad de género y la biopolítica: procesos discursivos y prácticas discursivas. *Yanina Belén FRANCO QUIROGA*

En el marco de este Proyecto de investigación, y en relación con los **DISCURSOS SOCIALES,** se sitúa esta consideración sobre políticas que atraviesan los cuerpos con la mediación del lenguaje. El poder disciplinario se reconoce como la vía por la cual los cuerpos son pensados, vigilados, moderados y controlados a nivel individual y cómo son monitoreadas las poblaciones desde la *biopolítica*. Este control, que se formula en discursos sistemáticos y numerosos, se expone como tecnología política de los cuerpos. En este sentido, contemplando la concepción de los cuerpos, se dispone la Ley de Identidad de Género, lo que nos lleva a plantearnos hasta qué punto el Estado viene a regular las construcciones identitarias, habilitando su existencia oficial y dándoles legitimidad, siendo su tratamiento principalmente un problema del lenguaje. Esto lleva a indagar en ***los procesos de significación implicados en la configuración de una identidad desde el discurso***: ¿Quiénes están involucrados en los procesos de gestación de este soporte del discurso jurídico, que transforma lo privado en público? ¿En qué medida este dispositivo

93 "La expresión 'juego del lenguaje' debe poner de relieve (…) que (…) el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida (…) Es interesante comparar la multiplicidad de herramientas del lenguaje y de sus modos de empleo (…)" (Wittgenstein, 1988: 39, 41).

94 "Los participantes, que pueden ser más de dos, están cerca en el tiempo y el espacio y mantienen relaciones de convivencia. La conversación carece de finalidad instrumental (...)" (Maingueneau, 1999: 32) .

efectivamente legitima este derecho individual, en relación con los derechos colectivos? Estos y otros más interrogantes llevan necesariamente a asentar una necesidad de analizar el discurso que constituye a la ley. La circulación de dispositivos de este tipo nos compromete a volver sobre nuestras las prácticas discursivas para reflexionar sobre el modo en que se significa al género, como una construcción cultural, cuestionando la configuración de identidades basadas en una binariedad de la sexualidad y expresando, por otra parte, *sexualidades.*

En este trabajo se propone el estudio el texto jurídico de la ley 26.743 y los discursos (previos y posteriores) que rodearon a la gestación del mismo, en consideración de los mismos como discursos sociales en vínculo interdiscursivo, desde el Análisis del Discurso (como campo interdisciplinario). De tal manera, con el corpus conformado por el texto de la Ley de Identidad de Género y los textos publicados en respuesta a la misma, se van a desplegar tentativamente los alcances de la repercusión de este fenómeno discursivo. Para ello se tendrá como eje el despliegue de los conceptos de *identidad* y *género,* en el marco de la *biopolítica* y en consideración de los *discursos jurídicos*. Estamos ante discursos que, manifestándose en el nivel enunciativo, instituyen performativamente al género: se establecen significados y prácticas que modulan identidades, encarnándose el lenguaje en las corporalidades. Siguiendo a Foucault en la premisa de que el poder actúa en y por los discursos, podemos decir que la materialidad significante (productora de efectos de sentido), genera y desestabiliza identidades sociales, en este caso de género.

La ley habilitaría una visibilización de la performance de la imagen elaborada (lo autopercibido) y del rol que se ejercita, del mismo modo que habilitaría el desarrollo de ***nuevas prácticas y procesos discursivos*** en relación con ello. Este podría ser el espacio del Otro que toma la palabra, y al hacerlo, deja su posición de subalterno: tomando la palabra y reforzándola con la mostración del cuerpo es como estas identidades de género se abren paso a su existencia y buscan ***salir del territorio de la innombrabilidad***. El nombrar, según Barthes, es siempre un hacer existir. La palabra es una forma de estar en el mundo.

Referencias

ARNOUX, Elvira (2000) "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario", en *Lenguajes: teorías y prácticas*. Instituto Superior del Profesorado 'Joaquín V.González': Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

_____ (2006) *Análisis del Discurso*. *Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

_____ (2010) "Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana" en Elvira N. de ARNOUX y Roberto BEIN (compiladores) *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: EUDEBA.

_____ (2014) "Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular Referencia a Sudamérica", en Lenka Zajícová y Radim Zámec (eds.): Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales; Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

BADIOU, Alain. "Derecho, Estado, Política". En: *De un desastre oscuro. Sobre el fin de la verdad de Estado.* Amorrortu editores. Buenos Aires. 2006.

BAJTÍN, Mijaíl (1989) *Teoría y estética de la novela.* Madrid: Taurus.

BAUMAN, Z. (2001) "De la igualdad al multiculturalismo" y "El gueto como referencia" en *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BELASTEGUI, Horacio M.(2006) *Los colonos de Misiones*. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas.

CALVET Jean Louis: (2006) *Las Políticas lingüísticas.* Edicial. BsAs.

CAMBLONG, Ana María (2012) Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. I Dinámica de las significaciones y el sentido. Editorial Universitaria. Posadas Misiones.

CULLER, J. (1994) "El texto conversacional" en: MAGADÁN, C. (Comp.): *La conversación entre la vida cotidiana y la escena pública.* Bs. As., La Marca

DE CERTEAU, Michel (2000) "Relatos de espacio" en *La invención de lo cotidiano*. I. Artes del hacer. México: Universidad

FOUCAULT, Michel (1979) "Nacimiento de la biopolítica". En: *Revista Archipiélago*, num. 30, págs. 119-124.

_____ (1973): *El orden del discurso.* Cuadernos marginales. Tusquets editores. Buenos Aires. 1992.

_____ (2011) *Seguridad, territorio, población: curso en el Collége de France: 1977-78.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GUESPIN Louis, MARCELLESI Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. In: Langages, 21e année, n°83, 1986. pp. 5-34. doi: 10.3406/lgge.1986.2493. En http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726X_1986_num_21_83_2493

GUINZBURG, Carlo (1994) *Mitos, Emblemas, Indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.

GUTIÉRREZ, María A. (comp.): *Voces polifónicas. Itinerarios de los géneros y las sexualidades.* Colección Crítica. Ediciones Godot. Buenos Aires. 2011.

LIPSKY, John (2011) "Contactos lingüísticos hispano-portugueses en Misiones, Argentina". To appear in *Homenaje a Emma Martell*, ed. María del Mar Forment Fernández. En: http://www.personal.psu.edu/jml34/Misiones.pdf

MAINGUENEAU, D. (1996) *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires:

Nueva Visión.

PEIRCE, Charles S. (1986) *La ciencia de la semiótica.* Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

_____ (1987) "*Falibilismo, Continuidad y Evolución*." Grupo de Estudios Peircianos, Universidad de Navarra. Sitio http://www.unav.es/gep/FalContEvol.htm

_____ (1988) *El hombre, un signo*. Barcelona: Edit. Crítica.

_____ (1996) "Traducción: un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios", en G. Deledalle) *Leer a Peirce hoy*. Barcelona: Gedisa.

TORRES, Mónica; Faraoni, Jorge y Schnitzer, Graciela (comp.) (2010). *Uniones del mismo sexo. Diferencia, invención y sexuación.* Serie Praxia. Grama Ediciones. Buenos Aires, Argentina.

TUSÓN VALLS, A. (2003) "La conversación espontánea y otros tipos de interacción verbal" en: *Análisis de la conversación*. Barcelona, Ariel.

WEINREICH, U. (1968*) Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas.* Venezuela, EBUCV.

VOLOSHINOV, Valentín (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires : Nueva Visión.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1993) *Los Cuadernos Azul y Marrón*. Madrid: Editorial Tecnos.

DE *LÍNGUAS ESTRANGEIRAS* A *LÍNGUAS BRASILEIRAS*: AS ESTRATÉGIAS E AS COMPLEXIDADES DE UMA ´NACIONALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA' ÀS AVESSAS

Gilvan Müller de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina

Introdução

Uma Análise de Políticas Linguísticas (APL), em analogia à metodologia desenvolvida nas relações internacionais e denominada Análise das Políticas Externas (APE), tem como meta a descrição e compreensão de como estas políticas chegam a ser formuladas e implementadas. Compromete-se, assim, não só a descrever quem são os agentes desencadeadores e condutores da referida política, no seu contexto institucional, como o corpo legal produzido para a possibilitar, e ainda, quando possível, o complexo processo de tomada de decisões necessário para que ela venha à luz.

Um dos aspectos mais importantes para a completude de uma análise deste tipo, no entanto, encontra-se antes de que a referida política se torne visível, às vezes em um tempo histórico relativamente remoto, tornando necessário o que Oliveira (2004) chamou de Política Historiográfica: uma descrição da *fratura social* – histórica – que tornou aquela política focalizada essencial ou necessária ou desejável.

Sabidamente uma política linguística, como qualquer política, diagnostica uma situação (X) e se a avaliar de modo negativo, formula uma orientação de como modificar o quadro, toma decisões de como, quando e sobre quê objetos atuar, e desencadeia as ações necessárias para chegar em um novo estado (Y), mobilizando os recursos disponíveis.

As *fraturas sociais* produzidas pela presença de várias línguas num território multilíngue, digamos um Estado, com um *hegemon* determinado, (isto é, uma ou algumas línguas do poder) faladas por comunidades que almejam diferentes projetos de futuro para o país e praticam diferentes modos de ocupação do espaço, não têm todas a mesma importância: umas ficarão no nível dos *acontecimentos*, outras já determinarão toda uma *conjuntura*, compreendida como uma duração de 40-60 anos; outras finalmente, estabelecer-se-ão no nível da *estrutura* deste mesmo território ou país. São as *fraturas sociais* que condicionam a estrutura sociopolítica e sociolingüística de um país, na *longue dureé,*que provocam as políticas linguísticas mais fortes e mais polêmicas, mas também as mais sistêmicas e de mais impacto.

A Lei de Nelde, ao enunciar que "onde há contato linguístico, há conflito linguístico" – *Language contact means language conflict*(Nelde, 1987)), dá uma orientação inicial para uma Análise das Políticas Linguísticas. Na primeira fase da Análise será interessante demonstrar como um território se tornou multilíngue ou, como um espaço multilíngue se tornou um território, isto é, em dupla direcionalidade: ou como um grupo de poder constituído e monolíngue começou a compartilhar o seu território, previamente controlado, com outras comunidades linguísticas, ou, ao contrário, como uma dada estatalidade estendeu-se sobre comunidades linguísticas que previamente mantinhas seus próprios territórios, incorporando-as.

O Brasil, como quase todos os Estados-nação modernos, tornou-se multilíngue pelos dois processos: porque o novo Estado formou-se estendendo-se sobre centenas de comunidades linguísticas que não foram consultadas sobre a sua "pertença" ao novo ente político, como foi o caso das comunidades de línguas ameríndias, e que, ao contrário, lutaram para não serem incorporadas, ou porque trouxe para o novo ente que se criava, por políticas orientadas desde os seus interesses, comunidades linguísticas externas: desde dezenas de comunidades linguísticas africanas, através do processo de escravidão, até dezenas de comunidades linguísticas europeias e asiáticas, que chegaram no processo a que chamamos "imigração", processo este, entretanto, que não se refere nunca aos portugueses chegados antes da independência do Brasil (1822). Estes não foram imigrantes: foram os *fundadores da nova estatalidade*, de onde a naturalização do papel hegemônico da língua portuguesa em todo o processo histórico que antecedeu ou que se seguiu a este fato.

Aproximando mais um pouco a lupa para focalizar as línguas trazidas no fenômeno da imigração, podemos dizer que o Brasil viveu dois distintos momentos de imigração: a grande imigração do século XIX, que teve o seu auge entre 1890 e 1910, diminuiu fortemente nos anos 1930, e encerrou-se praticamente no final dos anos 1950, e uma nova imigração, que coincide com o início do século XXI, e que reflete muito mais a troca de populações da segunda globalização, em que a chegada de imigrantes se processa ao mesmo tempo em que o país exporta emigrantes, dando origem a fenômenos como o dos *dekassegui*, no Japão, dos *brasiguaios*, no Paraguai, ou das comunidades brasileiras nos Estados Unidos, isto é, à criação de uma diáspora, em países forâneos, onde o português se torna uma *língua de herança*.

Observando ainda mais de perto a primeira imigração, vamos encontrar dois processos distintos orientando a vinda de imigrantes para o Brasil no século XIX, mais especificamente a partir de 1824.

Por um lado, a *"imigração de substituição"*, que visava resolver o problema da mão-de-obra para as plantações, sobretudo de café – carro chefe da exportação brasileira – em um contexto em que, desde 1850, o tráfico negreiro havia sido interditado pela Lei Eusébio de Queirós, e que se direcionou sobretudo para São Paulo. Por outro lado, a *"imigração de colonização"*, realizada por razões distintas, entre elas a da ocupação dos territórios do sul do Brasil para evitar a ameaça de uma invasão "castelhana", entre outras razões, e que se baseou sobretudo na distribuição de terras em áreas de floresta virgem, ainda não ocupadas pelos luso-brasileiros e relativamente isoladas dos núcleos urbanos então existentes.

Animou o estímulo à imigração, como é sabido, a tese do "branqueamento da raça", dado o pressuposto, amplamente compartilhado, não só no Brasil, mas em todo o *Euromundo* da época, já antes mas pelo menos desde a famosa obra de Gobineau, *L'Essai sur l'inégalité des races humaines*, de que não era possível construir a cidadania de um país moderno com negros e índios.

Estes dois tipos de imigração geraram sociedades muito diferentes nos estados da grande imigração de substituição, por um lado, onde os imigrantes com relativa rapidez abandonaram as fazendas e se urbanizaram, o que concorreu para uma perda alta da sua língua de origem e para o uso generalizado do português, como foi o caso de São Paulo e nas regiões da imigração de colonização, em especial no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo, por outro, em que se formaram grandes áreas "coloniais", uma sociedade característica, a das Colônias, e um tipo sociohistórico e político característico, o "Colono".

Fenômenos sociológicos e linguísticos da colonização alemã

Esta sociedade "colonial" forma-se pelo povoamento de grandes regiões de floresta com colonos falantes da mesma língua – num primeiro momento falantes de línguas alemãs[95] – depois, em outra geografia separada, falantes de línguas italianas, depois finalmente, sobretudo a partir de 1890, também falantes de polonês, de ucraniano, de russo, entre outras.

Nestas vastas regiões falantes de alemão, por exemplo, em regime de isolamento em relação aos centros urbanos brasileiros, e com colonos que não receberam a cidadania brasileira a não ser cerca de 70 anos depois de iniciado o processo colonizador, mas também em regime de isolamento em relação ao país de origem, cujas instituições não atuaram em prol da vida nas colônias exceto também já depois da virada do século XX, desenvolveu-se uma sociedade em grande parte autárquica, criando instituições originais, como as escolas e igrejas comunitárias.

> No Rio Grande do Sul, e (…) Santa Catarina, o regime de pequena propriedade e a economia baseada na policultura tornaram os vales dos Sinos, do Caí, do Taquari, do Pardo, do Jacuí, da zona das Missões, do alto Uruguai, uma paisagem inconfundível. As terras haviam sido repartidas sempre de acordo com o mesmo esquema. Um rio, um arroio, um dorso de morro ou de elevação serviam como referência para alinhar os lotes. Uma trilha no início, um caminho depois e muitas vezes uma estrada ao final permitiam a circulação de pessoas, de animais e de produtos. As moradias dos agricultores situavam-se perto das estradas, cada uma no respectivo lote. No centro de um compartimento geográfico desses, a igreja, a escola, a casa comercial e o cemitário ocupavam o seu espaço privativo. Tem-se, desta forma, uma ideia razoável do cenário físico-geográfico da unidade comunal teuto-brasileira. (Rambo, 2003, 65)

[95] O uso das expressões "línguas alemãs" e "línguas italianas" é essencial para entender, mais adiante no texto, como foram possíveis processos de criação (ou de renomeação) de línguas ou de *language branding* (em analogia ao conceito de *nation-branding)* – a partir de processos de normatização autônoma que deram origem a línguas como o hunsrückisch e o pomerano, "inexistentes" na Europa, onde no máximo foram definidas como dialetos pouco definidos de uma única língua, o chamado alemão ou Hochdeutsch.

Esta sociedade cultural e linguisticamente oriunda da imigração alemã permitiu uma alta taxa de manutenção e reprodução intergeracional da língua, como fica claro no contraste com São Paulo, segundo tabela produzida por Mortara, o estatístico italiano que coordenou o Censo Demográfico do IBGE de 1940, um dos únicos da história do Brasil, junto com o de 1950, que se preocupou em perguntar para os habitantes do país qual a língua que falavam no lar:

ESTADO	IMIGRADOS, NACIONAIS OU EX-NACIONAIS DA ALEMANHA E DA ÁUSTRIA, PRESENTES NO ESTADO		**Sobre 100 imigrados, falam habitualmente alemão**
	Em total	**Que falam habitualmente alemão**	
Rio Grande do Sul	**18.520**	**18.171**	**97,59**
São Paulo	**35.214**	**19.402**	**55,10**

No caso dos imigrantes alemães, para tomar um exemplo, desenvolveu-se paralelamente ao desdobramento desta sociedade autárquica, ao longo do século XIX, uma identidade própria, chamada na literatura de *teutobrasilidade* (Deutschbrasilianertum), e que afirmava o compromisso dos teutobrasileiros para com o Estado brasileiro e com a cidadania brasileira e, ao mesmo tempo, a sua especificidade linguística e cultural no bojo da nova nação.

Esta conformação identitária, que nasceu no período de maior autonomia econômica e cultural das colônias, e que criou raízes profundas entre os teutodescendentes do sul do Brasil e do Espírito Santo, considerava inaceitável tanto o gesto do Estado alemão, formado apenas em 1871, de intervir na vida política da comunidade, querendo captar a sua lealdade para o Estado Alemão, como o gesto do Estado Brasileiro, do qual eram cidadãos, de desconsiderar a sua especificidade cultural e o seu valor.

Por esta razão, são amplamente rechaçadas nas colônias iniciativas como a da Liga Pan-germânica (Alldeutsche Verband) nos anos anteriores à Primeira Guerra Mundial e, depois, as iniciativas do governo de Hitler, a partir de 1933, de criação de núcleos do partido nazista nas colônias (NSDAP-AO), como ficou testemunhado nas discussões dos muitos órgãos da imprensa em língua alemã que debateram durante anos esses temas, e que visava considerar os teutobrasileiros apenas como alemães, influir na sua relação com o Brasil, considerado na propaganda nazista como *Gastland*, isto é, terra de estada provisória, já que o sentido maior da sua "germanidade" deveria estar ligada a um movimento de *Zurück ins Reich*, isto é, de retorno ao Reich, onde poderiam se colocar prioritariamente a serviço dos interesses do Estado alemão.

Pela mesma conformação identitária os cidadãos das colônias rechaçaram também as iniciativas de uma "nacionalização" como a proposta pela ala majoritária da sociedade luso-brasileira, através do Estado, sobretudo a partir de 1911, e que projetava para a brasilidade uma identidade única, calcada na língua portuguesa. Para essa maioria, ser brasileiro era falar português, e qualquer outro enquadramento abalava os pressupostos de uma cultura nacional brasileira, como expressou Gilberto Freyre na sua obra *"Uma cultura ameaçada: a luso-brasileira"*, de 1942, em que tematiza a sua visita a Santa Catarina (Freyre, 1980). Os teutobrasileiros lutaram, ao contrário, para manter a sua língua, ainda que aprendendo também o português, e para caracterizar que era possível ser brasileiro em outras línguas e em diversas culturas.

Este embate entre dois modelos de país aumentou de vulto e aprofundou-se com o passar dos anos, atingiu um pico durante a Primeira Guerra Mundial, arrefeceu no entre-guerras para atingir o seu auge durante o Estado Novo (1937-1945), o ponto alto da repressão às línguas *alóctones*, através do processo de "*nacionalização do ensino*", que projetou sobre as comunidades linguísticas descendentes da imigração o conceito jurídico de "*crime idiomático*".

Durante o Estado Novo, mas sobretudo entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias[96] e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, prendeu e torturou pessoas por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que impactou a reprodução destas línguas para as gerações futuras, que pelo número de falantes eram bastante mais importantes que as línguas indígenas na mesma época: **644.458** pessoas, em sua ampla maioria cidadãos brasileiros, falavam alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e **458.054** falavam italiano, segundo os dados do censo do IBGE de 1940[97] (Mortara, 1950a). Essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez menos extensos.

> Amparados numa rígida censura à imprensa, que previa a prisão imediata do responsável pelo jornal que publicasse qualquer restrição à campanha [de nacionalização], militares passaram a comandar os municípios das zonas coloniais, empossando novas diretorias nas escolas e nas sociedades recreativas (como na Ginástica Jahn, em Canoinhas), alterando a denominação de conhecidos centros culturais (a sociedade Músico Teatral Frohsinn, em Blumenau, tornou-se Teatro Carlos Gomes), e interferindo nos mais variados aspectos da vida cotidiana. O seu zelo era tal que, em Jaraguá do Sul, o prefeito nomeado chegou a proibir que lápides e mausoléus do cemitério local contivessem escritos em "língua estrangeira" (medida que seria

[96] "A partir do ano de 1932 se inicia uma série de medidas contra o uso da língua alemã nas escolas teutobrasileiras. Esta se explica,de um lado, como uma resposta aos reclamos de políticos e intelectuais nacionalistas, que se filiariam, em 1937, ao governo estado-novista, e, de outro, às recomendações de políticos liberais, que enxergavam na instrução e no uso de um único idioma em todo o país, uma condição *sine qua non* para o exercício da cidadania."(Brepohl de Magalhães, 1998:48).

[97] De todos os censos brasileiros, somente os de 1940 e 1950 se interessaram por perguntar qual língua os brasileiros usavam no lar, e se sabiam falar português.

> depois estendida a todo o Estado), não aceitando sequer o expediente adotado por um indivíduo de nome Godofredo Guitherm Lutz, que cobrira as inscrições do jazigo da família com uma placa de bronze. E, para apoiar ações como esta, um batalhão do exército foi especialmente criado e enviado para Blumenau, onde ficou acampado na antiga Sociedade de Atiradores. O 32. BC chegou num dia de chuva, sendo recepcionado por autoridades, escoteiros e delegações das principais indústrias, enquanto dois aviões militares soltavam confetes com as cores da bandeira brasileira. Marcando sua chegada, os soldados envolveram-se num conflito com civis durante um baile no Salão Buerger, e dias depois seu comandante publicava um edital abolindo "o uso de qualquer língua estrangeira em atos públicos" ('A Gazeta', 24 e 25 de maio de 1939) (Falcão, 2000, 171 e 200).

Um dos fatos mais trágicos, entretanto, é que encontramos na nossa história muito poucas vozes, entre os luso-brasileiros, que se opuseram a este e outros processos de violência simbólica e étnica, mesmo entre os intelectuais. "*Causa perplexidade*", afirma Simon Schwartzman (et allii: 1984, 72) "*o fato de nunca ter havido, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista*"

A repressão estado-novista desarticulou grandemente as instituições teutobrasileiras, a escola, a igreja, a imprensa, as associações. A esta "época do medo" durante o Estado Novo, seguiu-se uma "época da vergonha" (De Marco, 2009) que viu o alemão praticamente desaparecer como língua escrita e sobreviver cada vez mais como uma língua ágrafa, das zonas rurais mais que das cidades, conformando mais uma das muitas culturas "subterrânea" da sociedade brasileira. As línguas alemãs, após o Estado Novo, desaparecem do espaço público, passam a ser faladas só nos ambientes privados, longe dos ouvidos dos luso-brasileiros.

A nova visibilidade das línguas no Brasil

Este panorama começará a mudar nos anos 1970, com as comemorações do o sesquicentenário da imigraçao alemã (1974) e do centenário da imigração italiana (1975) e em especial após a promulgação da constituição de 1988, chamada de "a constituição cidadã", que reinstaura um regime democrático que acelera o movimento de inclusão, na cidadania, dos diferenciados grupos que formam o Brasil, seja no âmbito dos direitos culturais, linguísticos ou sexuais, entre outros, atingindo grupos que foram excluídos nos momentos históricos anteriores. Começa assim, para continuar usando a chave explicativa de De Marco (2009), a "época do orgulho", em que paulatinamente as comunidades linguísticas começam a buscar uma auto-organização no sentido de afirmação das suas identidades linguísticas diferenciadas, ainda que não sem contradições e retrocessos.

Ainda que somente aos indígenas tenha sido garantido o uso das suas línguas no sistema educacional, nas chamadas escolas diferenciadas, bilíngues e interculturais (artigos 210, 231 e 232 da Constituição Federal), abriu-se com ela um momento histórico de retomada cultural e linguística da diversidade brasileira, que culminaria, entre muitas ações afirmativas, com o reconhecimento e depois a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em nível federal, e com o início do processo de reconhecimento de línguas, indígenas ou de imigração, em nível municipal no Brasil, com a cooficialização das línguas Baniwa, Nheengatu e Tukano no município e São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Ambos os processos ocorreram no ano de 2002[98].

Não é o propósito deste texto apresentar em detalhe as políticas de cooficialização de línguas no Brasil, o que já foi feito por outros autores, como Morello (2012), entre outros. O mais importante é explorar dois efeitos inesperados do programa de oficialização e que mostram de que maneira a oficialização das línguas minorizadas em nível municipal tocou em cordas importantes do processo de constituição do Brasil, na pluralidade das etnias e culturas que o conformam: o maior impacto do programa da oficialização sobre as línguas de imigração do que sobre as línguas indígenas, por um lado, e o processo de *independência* de certas línguas da imigração, como o hunsrückisch e o pomerano, em relação ao alemão, isto é, à norma do Hochdeutsch, de que a filologia, no contexto europeu, os considerou *dialetos*.

Em primeiro lugar, foram as comunidades de línguas de imigração, e não as comunidades indígenas, que se lançaram de forma mais decisiva ao programa de oficialização, como indicadono mapa embaixo, que mostra que em 2015 havia 10 municípios com línguas cooficiais de imigração – seis municípios de língua pomerana, dois de língua hunsrückisch, um de talian e um de alemão, nas regiões Sudeste e Sul do Brasil[99], contra apenas 4 municípios de línguas indígenas municipais, nos quais são oficiais 7 diferentes línguas – baniwa, nheengatu, tukano, guarani, akwê-xerente, wapixana e macuxi[100], nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil.

[98]"No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - foi reconhecida pela Lei Federal n°10.436, em 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto n° 5.626, em 22 de dezembro de 2005, que dispõe, entre outras coisas o seguinte: "O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente". (Silva, s/d)

[99]pomerano, em Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra e Vila Pavão, no Espírito Santo e em Canguçu no Rio Grande do Sul; talian, em Serafina Corrêa no Rio Grande do Sul; hunsrükisch, em Antônio Carlos, Santa Catarina e Santa Maria do Herval, Rio Grande do Sul, e alemão, em Pomerode, Santa Catarina.

[100]Baniwa, nheengatu e tukano em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas; guarani em Paranhos, Mato Grosso do Sul; akwê-xerente em Tocantínia, Tocantins e wapixana e macuxi em Bonfim, Roraima.

Por um lado, as oficializações refletem a tradicional distribuição geográfica entre as línguas indígenas e de imigração: todas as cooficializações de línguas indígenas ocorreram nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, e todas as de línguas de imigração ocorreram nas regiões sudeste e sul, embora evidentemente sejam faladas línguas indígenas no Sul e Sudeste e línguas de imigração no Centro-Oeste e no Norte.

Vale a pena ressaltar, também, que enquanto temos dois casos de municípios que cooficializaram mais de uma língua indígena no seu território, como é o caso de São Gabriel da Cachoeira (AM) e Bonfim (RR), tal fato não se deu com as línguas de imigração, cujo processo ressaltou, ao contrário, uma identidade unívoca entre a unidade política mínima da federação brasileira, o município, e uma única comunidade linguística minorizada e agora reconhecida pela cooficialização.

Esse fato deve ser estudado à luz dos processos de formação do território. Por um lado, o Estado brasileiro manipulou os territórios municipais de maneira a que povos indígenas não constituissem maiorias em nenhum dos municípios, mas fossem minorias em todos, o que se revelou especialmente importante depois que os indígenas adquiriram o direito a voto, com a constituição de 1988. Os municípios da região Norte, ainda, onde estão praticamente todos os casos de línguas indígenas oficiais, continuam muito grande, e se sub-dividiram pouco, podendo acomodar, portanto, mais de um povo indígena no seu interior. Por outro lado, a criação de colônias de imigrantes da mesma origem, no século XIX, permitiu que em muitos casos os municípios tenham podido ficar com uma maioria étnica definida, mesmo quando, posteriormente, se dividiu em muitos novos municípios, como foi o caso de Blumenau, em Santa Catarina.

Os processos de cooficialização de línguas como o hunsrückisch, o pomerano e o talian apresentam ainda uma novidade: rediscutem o processo histórico que fez com que suas línguas fossem consideradas, na Europa, como dialetos de línguas que adquiriram o estatuto de oficiais e nacionais, como o alemão e o italiano, questão que não se coloca para as línguas indígenas.

Relatos dos falantes de pomerano, na audiências de discussão sobre a cooficialização da língua nas câmaras de vereadores de Santa Maria de Jetibá, Pancas, Domingos Martins, Vila Pavão e Laranja da Terra, indicam que os falantes desta língua sentiram-se historicamente em um "sem lugar", sofrendo pressões do Estado brasileiro, por um lado, para falar português e por outro sofrendo pressões da instituições ligadas à Alemanha, a mais permanente delas a Igreja Luterana, para que abandonasssem o pomerano e falassem o alemão.

Esta consciência não é diferente da dos falantes de talian em relação ao "italiano grammaticale": a de que não são representados naquela língua, mas, ao contrário, sua língua é constantemente minorizada e desvalorizada pelos discursos do tipo *língua versus dialeto* trazidos do contexto europeu e fixados antes e durante o processo de construção do Estado Nacional, que tanto no caso da Alemanha como no caso da Itália são tardios, mais especificamente dos anos 70 do século XIX. Por esta razão, Darci Luzzato, escritor, gramático e ativista do talian, refere-se ao *italiano grammaticale,* promovido pela Itália, como língua estrangeira para os falantes de talian do Rio Grande do Sul (comunicação pessoal).

O processo de discussão pública que conduziu à oficialização das línguas em questão, no contexto da câmara de vereadores e para além dele, permitiu que aflorassem concepções históricas das populações teuto-brasileiras. Como sempre ocorre no campo do político, visões opostas foram defendidas durante o processo.

De um lado estavam os argumentos dos que achavam importante que se instituísse o alemão padrão como língua oficial, para facilitar a comunicação em um contexto mais ampliado e para facilitar as relações com a Alemanha. Nesse caso tratava-se de aproveitar o valor veicular da língua, sua capacidade de abertura e circulação, como um recurso para os indivíduos e comunidades, os argumentos da ampliação da veicularidade da língua. De outro, a consciência das diferenças linguísticas entre a língua local e o alemão, e a percepção de que o alemão, como língua exógena de outro Estado, carregava valores e a imposição de compromissos diferentes dos assumidos pela língua local, na qual a vida ocorria, fatores que favoreciam o valor gregário do hunsrückisch ou do pomerano.

Ao optarem por instituir línguas que não existem na Europa, mas que são próprias do processo histórico brasileiro, e diferentes do português, os teuto-brasileiros estão dando uma dupla resposta ao lugar que os Estados-nação lhes destinaram: estão afirmando que são brasileiros – cidadãos brasileiros – e que não querem a ingerência das instituições da Alemanha na sua vida e da sua comunidade, que não almejam 'alcançar' o Hochdeutsch e abandonar a sua língua. Por outro lado, podem de novo se representar em um Brasil que já não considera que os brasileiros só o são se falarem português, e que começa a aprender a viver a ideia do multiculturalismo.

No embate entre os teuto-brasileiros e o governo brasileiro, que durou pelo 50 anos, entre o começo do século e a Segunda Guerra Mundial, sobre qual o seu lugar na cidadania e na nacionalidade, a concepção dos teuto-brasileiros mostrou-se mais realista no longo prazo, dado que a governança do Estado depende hoje fundamentalmente da *inclusão* cada vez maior dos grupos sociais e das culturas que sustentam a cidadania.

As leis de cooficialização das línguas permitem dizer que eles são brasileiros em hunsrückisch ou pomerano, e assim poderá ser com as novas gerações. Foi a existência desta identidade teuto-brasileira – os Deutschbrasilianer – e os conflitos históricos para a sua integração a uma cidadania brasileira que deu e dá sentido às opções da política de cooficialização de línguas.

O processo não é, no entanto, linear, como mostra a oficialização do alemão – Hochdeutsch – no município de Pomerode, justamente um município originalmente falante de pomerano mas que, embutido que está no Vale do Itajaí, única grande área onde o alemão se nativizou como língua do lar em regime de comunidade no Brasil, acabou substituindo o pomerano pelo alemão. Optou assim por oficializá-lo, criando novos desafios para a reforma do Estado por um lado, e para as diversas funcionalidades e o imaginário da cultura teuto-brasileira por outro.

Com a oficialização de línguas em nível municipal no Brasil as nacionalidades constitutivas da cidadania estão rediscutindo a sua história e as suas relações com o Estado, ajudando na sua reforma em direção ao Estado pós-nacional ou plurinacional do século XXI e além. Estão agora se nacionalizando de livre e espontânea vontade, porque o Estado fez seu o projeto de uma nacionalização plural, com espaço para os falantes de todas as línguas brasileiras.

Referências

DE MARCO, Elizete Aparecida.(2009) A trajetória e presença do talian e do dialeto trentino em Santa Catarina: por uma educação intercultural. Florianópolis, UFSC (Dissertação de Mestrado).

FISHMAN, J.A . (1966). Language loyalty in the United States. The Hague: Mouton.

_____. (1985). The rise and fa ll of the ethnic revival: Perspectives on language and ethnicity (pp. 283-301). Berlin: Mouton.

_____. (1988). The societal basis of the intergenerational continuity of additional languages. In J. Fishman (Ed.), Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective (pp. 224-231). Clevedon: Multilingual Matters.

_____. (1990). What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? Journal of Multilingual and Multicultural Development, 11, 1/2, 5-36.

FALCÃO (1998). Entre ontem e amanhã: diversidade cultural, tensões sociais e separatismo em Santa Catarina no século XX Doutorado em História Social. São Paulo, Universidade de São Paulo,

Programa de Pós-Graduação em História (tese de doutorado).

FREYRE, Gilberto. (1980). Uma cultura ameaçada: a luso-brasileira. Recife, Editora da UFPE.

MORELLO, Rosângela (2012). A política de cooficialização de línguas no Brasil. Revista Platô, n.01, v.01: Colóquio Internacional de Maputo – A diversidade linguística nos países da CPLP

MORTARA, Giorgio (1950a). Estudo sobre as Línguas Estrangeiras e Aborígenes Faladas no Brasil. Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,Estatística Cultural n° 2

_____. (1950b). "Línguas Estrangeiras e Aborígenes faladas no Lar, no Estado de Santa Catarina". In Revista Brasileira dos Municípios, 3, n° 11, Rio de Janeiro, p. 673-704.

NELDE, Peter H. (1987). Language contact means language conflict. Journal of Multilingual and Multicultural Development, volume 8, 1-2, p. 33-42.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (1996). OS CENSOS LINGÜÍSTICOS E as Políticas Lingüísticas no Brasil Meridional. Disponível em http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Censos_Linguisticos_no_Brasil_Politicas_Linguisticas_no_Brasil_Meridional.pdf. Acesso em 16 de maio de 2015.

RAMBO, Arthur Blasio (2003). O teuto-brasileiro e sua identidade. Em FIORI, Neide Almeida (2003). Etnia e Educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC;Tubarão: Ed. da Unisul.

SILVA, Regiane Ferreira da (s/d). Língua Brasileira de Sinais, p.2. Disponível em http://sia.fead.br/informativo/html/pdf/003_6_0.pdf, consultado em 22 de maio de 2015.

VOIGT, André Fabiano (2008). A invenção do teuto-brasileiro. Florianópolis, UFSC, Programa de Doutorado em História (Tese de Doutorado), 204p.

GLOSSÁRIO EM LIBRAS: INSTITUCIONALIZAÇÃO E RELAÇÕES DE POLÍTICA DE COOPERAÇÃO, INTEGRAÇÃO EM UM PROJEÇÃO NACIONAL

Janine Soares de Oliveira
Marianne Rossi Stumpf
Ramon Dutra Miranda
Universidade Federal de Santa Catarina
Francielle Cantarelli Martins
FURG

O Projeto Glossário em Libras nasceu de uma necessidade da comunidade surda vivida depois da criação do curso Letras Libras no ano de 2006 na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC na modalidade semipresencial com pólos espalhados pelo território nacional com mais de 800 alunos surdos. Esta ação foi possível através da regulamentação da Libras através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

O início do curso nos fez refletir sobre a necessidade de termos para sinais específicos da área para que as discussões e aprendizados fossem mais aprofundados. Neste sentido, criamos o projeto com o objetivo primário de suprir esta demanda imediata, porém, percebemos o quanto o mesmo foi aproveitado pela comunidade surda[101] e passamos a ampliar os campos de conhecimento dentro do projeto, agregando ao sistema desenvolvido além do vocabulário específico do curso Letras-Libras, os sinais-termos das áreas de psicologia, informática, Cinema e Construções Civis. Além disso, disponibilizamos os sistema para parcerias institucionais de outras localidades que começaram a desenvolver glossários.

Durante os últimos oito anos trabalhamos para concretizar a ação que julgávamos ser a mais importante: entregar aos estudantes surdos um sistema online com vocabulário especializado do curso Letras-Libras que oferecesse a possibilidade de busca pelas características visuais da Língua de Sinais. Investigar os sinais-termos existentes nas áreas citadas anteriormente, propor novos sinais-termos e disponibilizar para a comunidade de uma forma geral o acesso a este material em ambiente digital de forma online. O resultado é um sistema organizado como um dicionário que apresenta termos desconhecidos ou

[101] Ver mais em Stumpf, Oliveira e Miranda (2014).

técnicos em um idioma. Ele é organizado não só pela ordem alfabética onde relaciona os termos e seus significados, mas principalmente pelas possibilidades de 'forma da mão' e 'locais no espaço' de realização dos sinais-termos.

Nós, os profissionais que trabalhamos com Libras, percebemos que é preciso aprofundar mais os conceitos e sinais ou termos. Temos promovido um diálogo interinstitucional com a CEFET-MG, FURG e UFSC. A área de psicologia é responsabilidade da pesquisadora Francielle Cantarelli Martins da FURG, esta parte do trabalho apresenta terminologias específicas e no escopo de seus estudos de doutoramento , assim como a pesquisadora Vera Lucia de Lima e Souza da CEFET-MG é responsável pela área de construções civis e desenvolveu com a equipe de pesquisa a coleta sinais existentes ou convencionados, além de propor os sinais-termos e a explicação de seus respectivos conceitos em Libras.

Os vídeos produzidos foram incluídos no sistema dos *Glossários em Libras* (www.glossario.libras.ufsc.br), por meio de um software desenvolvido por Ramon Dutra Miranda, programador responsável pelo site. Atendendo à característica bilíngue e bimodal da nossa proposta terminográfica foi acrescentado à programação do software o item para a definição em Libras. Cada responsável por área acrescenta os sinais-termos e acompanha as necessidades de edição e alteração no ambiente digital.

O Projeto contribui de uma forma geral para o crescimento da área e da Libras, consolidando-a institucionalmente no âmbito acadêmico além da função importantíssima de difusão dos sinais-termos específicos de grandes áreas do conhecimento para a comunidade surda acadêmica.

Faulstich (2012), por exemplo, chama atenção para a importância do uso do dicionário para a consulta de vocábulos:

> O vocabulário é ampliado ou enriquecido à medida que o falante aumenta sua convivência sociocultural, lê obras diversificadas e procura indagar metodicamente o significado de palavras desconhecidas. Nesse caso, o dicionário é um importante

> documento de consulta, que auxilia o usuário a compreender os significados das palavras e a aprender os significados de outras que não fazem parte de seu vocabulário, para então usá-las com propriedade. (FAULSTICH, 2012, p.41).

Podemos ainda ampliar esta visão levando para outras instâncias que recebem alunos surdos e necessitam de um material específico como esse, principalmente com a expansão de oferta de Cursos Letras-Libras no país. No contexto atual também temos as metas referentes às línguas na Educação Bilíngue recomendadas no documento da política linguística de educação bilíngue – Libras e Língua portuguesa. Essas recomendações foram elaboradas por um Grupo de Trabalho instituído pela portaria nª 1.060, publicada no Diário Oficial da União, pelo Ministério da Educação. O objetivo do grupo era elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Especificamente sobre glossários e dicionários, objeto de estudo em nosso artigo, recomenda que:

> Criar uma base de dados lexical-terminológica nacional eletrônica e paramétrica para que ali sejam registrados os sinais-termos normalizados da Libras e do português. Essa base de dados deverá contemplar também em campos específicos os sinais-termos variantes (sinais regionais) e as variantes do português. É uma base para o registro de vocabulários científicos e técnicos em Libras - PSL. Diminuem-se, assim, os aspectos ideológicos do monolinguismo comandados pela língua majoritária do país (o Português), frequentemente executado pela datilologia, que é uma simples transliteração Português-Libras. (THOMA, 2014, p.n).

A elaboração destes glossários se torna possível, visto que a Libras é uma língua viva e plena, como outras línguas. As pesquisas em torno da Libras são recentes no Brasil, por isso até hoje há avanços e novas descobertas, como destacado por Skliar (1998):

> [...] as políticas linguísticas do conhecimento e das identidades são, por sua vez, uma parte indissolúvel dessas potencialidades ou direitos. Cabe à família e à escola

> contribuir para que esses direitos sejam respeitados. Glossário em Libras que é uma política de língua entendida como o modelo de organização para qual os indivíduos são conduzidos para uma educação lingüística eficaz. São variadas para os povos surdos, no mundo contemporâneo, como meta de intercomunicação entre os povos ao se tornarem o objeto de aprendizagem, normalmente regido por leis de ensino. Além disso, uma estratégia para a criação de uma política patrimonial compatível com a diversidade lingüística existente no Brasil. (SKLIAR, 1998, p.29)

Além do momento favorável do ponto de vista da legislação – notadamente pelas conquistas do Decreto 5.626 – tem-se o desenvolvimento tecnológico como aliado fundamental para a coleta, organização e disponibilização de vocabulário especializado em ambientes de acesso irrestrito como é o caso do site *Glossários em Libras*.

À medida que o desenvolvimento tecnológico e as mudanças sociais se intensificam, os léxicos das línguas se ampliam. Essa ampliação segue padrões estabelecidos social e culturalmente nas comunidades. Conforme declarou Biderman (2001):

> Cada comunidade humana que forja o seu instrumental linguístico para designar conceitos novos, utiliza o modelo léxico-categorial herdado pela língua e pela cultura de seu grupo social. Assim, os termos técnico-científicos são gerados com base na lógica da língua em questão, segundo os padrões léxico-gramaticais nela existentes. (BIDERMAN, 2001, p.158)

A oferta do curso Letras-Libras sob a perspectiva da valorização da língua minoritária veio acompanhada da necessidade de expansão terminológica para atender às discussões no âmbito acadêmico. Embora, obviamente já existissem pessoas Surdas com formação em nível superior, antes do surgimento do curso Letras-Libras estas pessoas vivenciaram um contexto de inclusão no qual a língua majoritária, no caso a língua portuguesa, era a língua de instrução.

Em cursos regulares inclusivos (desenvolvidos para pessoas não Surdas, mas com algumas pessoas surdas incluídas) apesar de o vocabulário especializado estar igualmente presente, é frequentemente citado em sua língua oral – no caso do Brasil, português falado ou escrito – sendo a criação lexical de pouca visibilidade, ou ainda, constituir-se apenas de convenções temporárias. Tal fenômeno se deve à própria natureza da terminologia, que circula essencialmente em grupos restritos.

Contrário a esse *status quo*, o curso Letras-Libras oportunizou um ambiente de constante interação e discussão acadêmica sobre a língua de sinais em Língua Brasileira de Sinais tendo como consequência uma inevitável expansão lexical dessa língua.

Ao ter acesso a espaços antes desconhecidos, a comunidade Surda brasileira reviveu o fenômeno de nomeação das descobertas que se repete ao longo da história da humanidade, conforme sintetizou Barros (2004):

> A evolução da ciência tem provocado, ao longo da história da humanidade, profundas transformações no modo de viver, de agir, de pensar, de produzir, de ser dos povos, conduzindo a diferentes formas de organização social e política, a novos sistemas de produção. Paralelamente a esse processo, desenvolve-se outro, de natureza linguística: cada descoberta ou invento recebe um nome, designado por um termo. Verifica-se, assim, um processo de desenvolvimento terminológico tão importante quanto o econômico ou social, no qual a criação neológica é intensa e se dá por diferentes mecanismos linguísticos. (BARROS, 2004, p.25)

Aliado ao fenômeno da inserção de Surdos no espaço acadêmico somou-se ainda o desenvolvimento tecnológico que contribuiu para registro dessas "combinações provisórias", assim como favoreceu a discussão, o estudo e a revisão dos novos itens lexicais propostos para constituir a terminologia de diferentes áreas do conhecimento em Libras.

Deste modo, observou-se tanto na produção de materiais na UFSC quanto nos demais pólos, onde o curso funcionava, o léxico da Libras em plena expansão. À medida que os estudantes avançavam no conhecimento novas propostas de sinais surgiam e eram compartilhadas no ambiente virtual do curso. Conforme antecipou Alves (1990)

> Sendo a língua um patrimônio de toda uma comunidade linguística, a todos os membros dessa sociedade é facultado o direito de criatividade léxica. No entanto é através dos meios de comunicação de massa e de obras literárias que os neologismos recém-criados têm oportunidade de serem conhecidos e, eventualmente, de serem difundidos. (ALVES, 1990, p.6)

O curso Letras-Libras favoreceu a criação de um ambiente educacional conforme defendido por McCleary (2006), quando propôs uma aplicação do modelo "imersão de mão

dupla"[102], segundo o autor uma modalidade de "bilinguismo chique". Nesse modelo os estudantes compartilhariam das situações de ensino-aprendizagem a partir da língua minoritária, no caso, a Libras, oportunizando aos sinalizantes acesso aos conteúdos essenciais para sua formação na sua língua materna.

O modelo, conforme McCleary previu, revelou a pessoa Surda "no seu próprio e melhor ambiente, falando e raciocinando e contribuindo na sua própria língua, mas sempre em contato, formando uma comunidade de aprendizagem em que um depende do outro, cada um contribuindo a seu modo" (McCLEARY, 2006, p. 293).

O conhecimento construído ao longo do desenvolvimento do Glossário comprova que a Libras é língua plena e viva, que se amplia com a necessidade de nomear conceitos e objetos de áreas de especialidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo*: criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.

BARROS, Lidia Almeida. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BIDERMAN, Maria Tereza C. Terminologia e Lexicografia. In: *TradTerm*: Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, n.7, 2001. p.153-181

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf Acesso em: 06/08/2013.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: http://www.libras.org.br/leilibras.php Acesso em: 06/08/2013.

FAULSTICH. Enilde. Como ler, entender e redigir um texto. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

McCLEARY, Leland. Bilinguismo para surdos: brega ou chique? In: *Anais do V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional*. Surdez: Família, Linguagem, Educação. Rio de Janeiro: INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006. p. 288-293. (Mesa redonda: 'Os Surdos e o Bilingüismo - da Casa para o Mundo', 29 de setembro de 2006).

102 Segundo McCleary (2006) a 'imersão de mão dupla é um modelo híbrido que combina um programa de imersão de falantes de inglês com educação bilíngue continuada de falantes de outras línguas, como o espanhol, por exemplo.

THOMA, Adriana da Silva, et.al. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513. Acesso em: 20 de jul. de 2014.

SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi, OLIVEIRA, Janine Soares e MIRANDA, Ramon Dutra. O Glossário Letras-Libras como instrumento para estudo de unidades terminológicas em Libras. Orgs: STUMPF, Marianne Rossi, QUADROS, Ronice Müller de, LEITE, Tarcísio de Arantes. Estudos da Língua Brasileira de Sinais II. 2014, Editora Insular.

DOCUMENTAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Ronice Müller de Quadros
Deonsísio Schmitt
Juliana Tasca Lohn
Tarcísio de Arantes Leite
Roberto Dutra Vargas
Carolina Ferreira Pêgo
Miriam Royer
Universidade Federal de Santa Catarina

Este artigo apresenta a proposta de documentação da língua brasileira de sinais (Libras) que está sendo desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa documentação da Libras envolve o Inventário da Libras do Estado de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis. Foram desenvolvidos procedimentos que configuram uma metodologia de coleta de dados, registro e transcrição da Libras.

1 A Língua Brasileira de Sinais[103]

A Libras, língua que é um dos meios de interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira, é uma língua visual-espacial. Os surdos usam a Libras em diferentes contextos interacionais, por exemplo, nas associações de surdos e em pontos de encontros. A Libras não é uma língua associada a uma determinada região geográfica do Brasil, mas espalha-se ao longo do território brasileiro. As associações de surdos existem em várias cidades do país e desde sempre usam estratégias para a concretização dos encontros surdos como formas de perpetuar a sua cultura e a língua (ver mais detalhes em Strobel, 2008).

A Libras acontece no corpo das pessoas que a usam, pois envolve as mãos, a face e o corpo como articuladores que compõem os sinais. É uma língua que se apresenta na modalidade visual-espacial implicando formas de estruturação que se diferenciam das

[103]São inúmeras as formas de referência à língua falada pelos surdos brasileiros. Neste trabalho, optamos por fazer uso da forma como essa língua foi oficialmente designada na Lei 10.436, e no decreto n. 5626, que a regulamentou em 2005.

línguas orais-auditivas. A gramática da Libras é organizada no espaço de sinalização em que os sinais são apresentados de forma neutra ou marcada indicando aspectos gramaticais específicos.

As políticas linguísticas brasileiras estão sendo mapeadas de forma favorável à Libras desde o seu reconhecimento legal por meio da Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005. Esse reconhecimento resulta dos movimentos sociais surdos que estiveram presentes nas discussões sobre a Libras, bem como das pesquisas que reconheciam os componentes linguísticos que atribuem o *status* de língua à Libras e a várias outras línguas de sinais no mundo (a partir de Stokoe, 1960 no mundo e a partir de Brito, 1995 no Brasil).

Nesse contexto, a documentação passa a ser muito importante, pois os usos afloram em todo o país com a variação e a criação de novos sinais.

2 Documentação da Libras enquanto política linguística

As políticas linguísticas incluem o planejamento de corpus, ou seja, o planejamento que resulta do reconhecimento das línguas e objetiva instrumentalizar as línguas para determinados usos, incluindo sua documentação por meio de dados, de gramáticas, de dicionários, de outros materiais (Calvet, 2007; Kaplan & Baldauf, 1997).

A proposta de constituir o Corpus da Libras como parte do Inventário Nacional de Libras enquanto forma de documentação começa a tomar forma. Além dos desdobramentos da Lei de Libras 10.436 e do Decreto 5.626/2005, a Federação Mundial de Surdos incentiva a documentação das línguas de sinais no mundo; várias línguas de sinais passam a ser documentadas em diferentes países[104] e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL[105]) que inclui entre as categorias de línguas, as línguas de sinais.

As línguas de sinais brasileiras entram dentro desta proposta e passam a configurar as políticas linguísticas no âmbito do IPHAN, no Ministério da Cultura, além de fazer parte de linhas de fomento de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

[104]Federação Mundial de Surdoshttp://wfdeaf.org/human-rights .
[105] Portal do IPHAN http://portal.iphan.gov.br/ consultado em 20 de março de 2015.

Tecnológico (CNPQ). A Libras, portanto, passa a figurar dentro de uma política mais abrangente em relação às línguas do país, por meio de sua documentação.

O Inventário Nacional de Libras[106] tem como objetivo constituir um corpus da libras abrangente e consistente, bem como sistematizar os procedimentos de registro, documentação e recuperação de dados e meta-dados relativos a Libras. Além disso, especificamente, objetiva a difusão, visibilidade, valorização e instrumentalização de políticas linguísticas relacionados a essa língua. O ponto de partida desta documentação configura-se por meio do Inventário de Libras de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis que está em andamento desde 2014 e já apresenta uma série de procedimentos sistematizados.

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

O Inventário da Libras do Estado de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis objetiva iniciar a composição do Corpus de Libras, por meio de um inventário da Libras usada nessa região do país. O inventário da Libras se constitui um instrumento de identificação, reconhecimento, valorização e promoção da língua brasileira de sinais no contexto do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, do Departamento do Patrimônio Imaterial/IPHAN.

O campo de estudo de línguas de sinais cresceu significativamente na última década, ganhando relevância tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito social. A despeito dessa relevância, estudos linguísticos baseados na Libras ainda carecem de uma maior fundamentação empírica, em parte devido aos grandes desafios que o registro e a manipulação de dados de uma língua sinalizada impõem ao pesquisador. Contribuindo para a reversão deste quadro, a proposta de constituição do Inventário Nacional da Libras, que seja abrangente e consistente, que apresente uma sistematização dos procedimentos de registro, documentação e recuperação de dados e metadados relativos à Libras torna-se fundamental.

[106] Projeto Inventário Nacional de Libras: pesquisadores responsáveis Ronice Müller de Quadros e Tarcísio de Arantes Leite, encaminhado ao IPHAN em 2013. Em 2014, outra versão do projeto é aprovada pelo IPHAN, por meio de uma parceria do IPOL com a UFSC, com o objetivo de realizar um levantamento demográfico e a organização de um corpus representativo com base nos materiais produzidos no ambiente virtual de ensino do Letras Libras 2006 e 2008.

No escopo do Inventário de Libras de Santa Catarina Região Metropolitana de Florianópolis, a pesquisa iniciou a constituição do inventário da Libras com um corpus que representa os usos dessa região. A definição dos instrumentos e do detalhamento do formato do Corpus de Libras estão sendo estabelecidos nesta primeira etapa, compondo a primeira amostra de dados do corpus integrante do Inventário Nacional de Libras com a perspectiva de constituição de um projeto nacional. Iniciamos, portanto, com um estado de SC e depois estaremos replicando-o para os demais estados, contando com pesquisadores e colaboradores locais vinculados a outras universidades do país.

Os dados do projeto *Inventário de Libras de Santa Catarina: Região Metropolitana de Florianópolis* compreendem diferentes usos da Libras de 36 participantes surdos (três grupos divididos por idade e gênero). A identificação destes surdos foi feita por dois surdos locais, Deonísio Schmitt e Juliana Tasca Lohn, ambos professores da UFSC.

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

As entrevistas foram desenvolvidas de modo a garantir o registro de expressões culturais verbais, amostras de palavras e elementos gramaticais, vocabulário específico à realidade cultural de cada região, empréstimos, frases ilustrativas de elementos da gramática, demonstração de variedades dialetais e elementos que singularizam a língua tipologicamente dentro da região.

Para as filmagens, foi montado um estúdio na Universidade Federal de Santa Catarina. A equipe de coleta de dados envolveu, alémdos dois pesquisadores assistentes surdos locais, o técnico Roberto Vargas Dutra. Os pesquisadores assistentes conduziram todas etapas da entrevista, enquanto ao técnico coube a tarefa de preparação do estúdio, bem como supervisão técnica de todo o processo de gravação e arquivamento no local.

O estúdio conta com quatro filmadoras para captar os informantes em diferentes tomadas, o que se faz necessário para uma análise minuciosa dos articuladores manuais e

não-manuais em contextos conversacionais (Leite, 2008). Cada participante tem acesso a um notebook, onde assiste aos estímulos que servirão de base para a sua produção, e os pesquisadores assistentes dispõem de mais dois notebooks para manipulação dos estímulos e registro de informações pertinentes às sessões de gravação comandando cada notebook de cada participante. A sala recebeu pintura nas duas paredes de fundo e no piso em tons de azul. As cadeiras escolhidas eram estáveis e não tinham rodinhas para que os participantes ficassem fixos no local das filmagens.

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

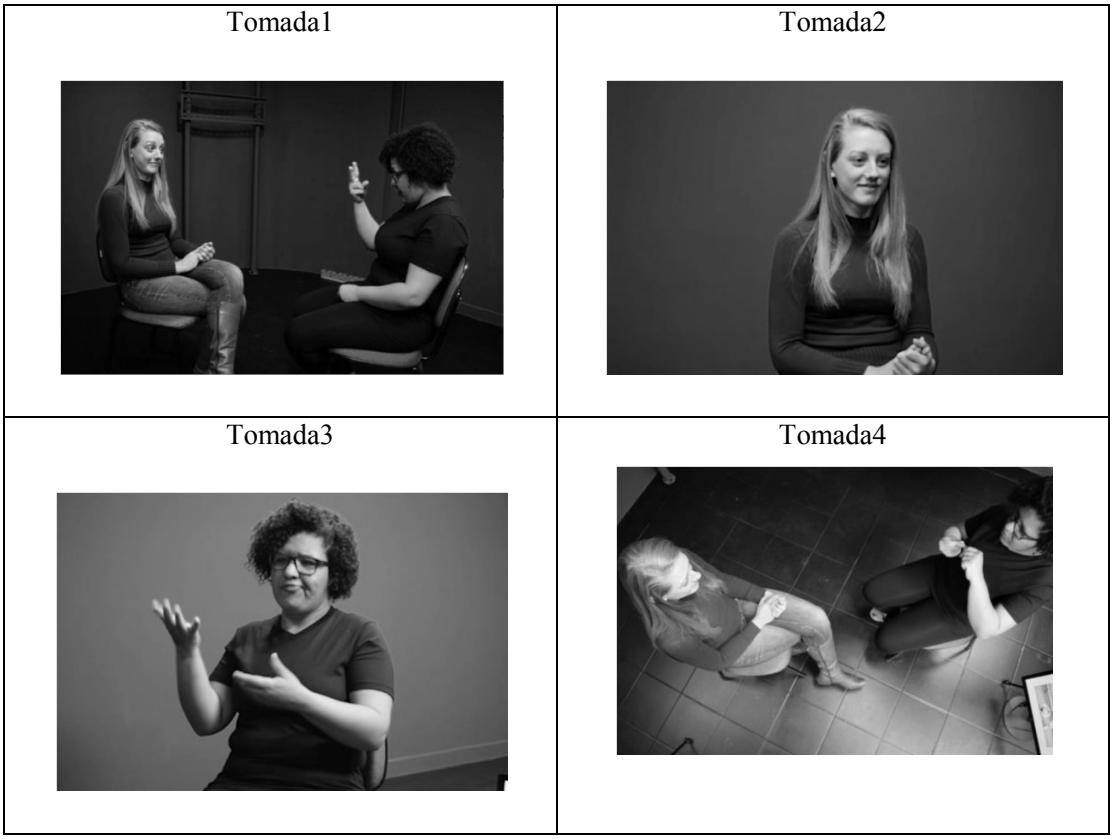


Figura 1: Tomadas das entrevistas

Estas quatro tomadas garantem a visualização mais precisa dos sinais produzidos com as mãos, com a face e com o corpo. Além disso, permitem analisar de forma mais acurada a localização espacial de cada sinal produzido. A localização espacial é utilizada

para estabelecer os referentes do discurso, bem como para estabelecer relações gramaticais e temporais (Quadros e Karnopp, 2004; Liddell, 2003). A visualização das quatro tomadas também facilitam o processo de anotações e transcrições dos dados.

A transcrição dos dados está sendo feita por meio de um programa de anotação, chamado Eudico ELAN, uma ferramenta multimídia desenvolvida pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck[107]. O software permite a criação, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio, e criação de 'trilhas' para registro e análises específicas nas duas modalidades de línguas. As convenções para transcrição foram estabelecidas pelo grupo de pesquisa por meio de um manual.

O documento do ELAN permite a inserção das quatro tomadas dos vídeos permitindo uma visualização mais completa dos dados, como mostra a figura a seguir.

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

A transcrição é um processo que demanda um grande investimento de tempo e dedicação, particularmente nas pesquisas com línguas de sinais, que não possuem um sistema de escrita convencional e plenamente adaptado ao computador. Uma estimativa geral relatada em projetos de pesquisa com línguas de sinais é a de uma hora de trabalho de transcrição para cada minuto de gravação.[108] Por esse motivo, e considerando as restrições

[107]Informações e download do software em: http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/.
[108]http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/intersign/workshop4/baker/baker.html. Acesso em: 30-06-2012.

temporais do Inventário da Região Metropolitana de Florianópolis,foi iniciada a primeira etapa de transcrição do trabalho, envolvendo parte dos dados coletados (em torno de 10-12 horas).

Nessa primeira etapa, o foco está no desenvolvimento de convenções e critérios para essa transcrição a partir de amostras dos dados que possam caracterizar elementos do inventário da Libras. Todas as transcrições necessitam passar por um processo de validação. Para isso, membros do projeto com experiência em transcrição realizam uma segunda transcrição em amostras estatisticamente significativas dos dados coletados em outros estados, com fins de comparação com as transcrições originais. Esse processo deve ser realizado periodicamente a fim de avaliar o processo de transcrição e introduzir ajustes quando necessário.

O técnico Roberto Vargas Dutra (CNPQ) e a bolsista de iniciação científica Miriam Royer (CNPQ) participaram da organização dos dados e metadados do Inventário.Todos os dados coletados são armazenados em no mínimo três versões: uma em servidor específico do corpus de Libras; uma em HD externo, sob guarda do coordenador do projeto; e uma em disco rígido de backup do Núcleo de Pesquisa do Corpus de Libras.

Os dados estão organizados em planilhas por grupo e por dupla. Na dupla indicada, acessamos todos os vídeos associados a ela por meio de uma segunda planilha. A lista compreende os vídeos da tomada 1, 2, 3 e 4 para cada atividade desenvolvida. O grupo definiu que cada vídeo deve ser nomeado indicando a cidade, o grupo, a dupla, a atividade, a tomada do vídeo:

NOME DO ARQUIVOcidade_grupoX_duplaX_títulos_tema_videoX
FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO1
FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO2
FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO3
FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO4

Estes são os nomes dos arquivos dos dados de Florianópolis (FLN), do Grupo 1 (G1), da dupla 1 (D1), da atividade da primeira entrevista que foi realizada com um dos participantes da dupla 1 (1entrevista), tomadas 1, 2, 3 e 4 (VIDEO1, VIDEO2, VIDEO3 e VIDEO4). Estes arquivos vão estar associados com os vídeos (.mp4) e com os arquivos do ELAN (.eaf). Todas atividades estarão associadas com quatro arquivos de vídeo e um

arquivo .eaf que compreenderá a transcrição dos dois participantes e a tradução dos enunciados para a Língua Portuguesa.

Todos os arquivos das tomadas 1, 2, 3 e 4 são sincronizados utilizando-se o Programa Adobe Premiere Pro CC e Adobe Media Encoder CS5. Para facilitar a sincronização das quatro tomadas de vídeos, um dos pesquisadores assistentes inicializa as câmeras e bate-palma para dar início a cada atividade. Os vídeos são baixados no programa que possibilita a visualização do ruído da palma, o que permite o alinhamento pela pesquisadora Miriam Royer, mesmo sendo surda, pois a informação do ruído se apresenta na forma visual.

2.2 Inventário Nacional da Libras

A partir do projeto*Inventário de Libras de Santa Catarina: Região Metropolitana de Florianópolis*, o objetivo é replicar este estudo em outros estados do Brasil. Precisamos assegurar que os dados sejam coletados e organizados da mesma forma para garantirmos a possibilidade de compará-los entre si indicando possivelmente diferenças e variações da Libras.Independente desse fim, os procedimentos criados no escopo do Inventário de Libras do Estado de Santa Catarina podem servir de referência para constituição de outros projetos que envolvam a coleta de dados de línguas de sinais não diretamente relacionados com o Inventário de Libras de cada cidade.

A replicação do Inventário de Libras já está acontecendo em dois locais do Brasil: Alagoas, Região Metropolitana de Maceió, na Universidade Federal de Alagoas, sob a coordenação do Jair Silva, com financiamento do CNPQ;no Distrito Federal, em Brasília, na Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, por meio de Projeto de Extensão coordenado pelo Professor Messias Ramos Costa, da Universidade se Brasília, com o apoio da Professora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com patrocínio inicial da Secretaria de Cultura do Distrito Federal; e no Pará, na Região Metropolitana de Belém, na Universidade Estadual do Pará, sob a coordenação da Pâmela Matos e José Anchieta.

3 Considerações finais

As políticas linguísticas em relação à Libras contam com um planejamento linguístico alavancado pelo Decreto 5.626/2005. Com a criação dos Cursos de Letras Libras e a formação de mestres e doutores surdos iniciamos a implementação da documentação da Libras. Esse planejamento foi ainda fortalecido pelo IPHANe CNPQ, que estão financiando a constituição do Inventário Nacional de Libras. A documentação da Libras foi iniciada em 2013 e continua em andamento. Nos próximos anos, será encorpada com dados do país inteiro em um projeto coletivo, envolvendo pesquisadores surdos e ouvintes bilíngues, instituições de fomento à pesquisa, órgãos governamentais e não governamentais. Essas parcerias viabilizarão a documentação da Libras no país que será amplamente socializada. Com isso, estaremos concretizando uma política linguística a partir das diferenças culturais e linguísticas dos surdos.

Referências

Brito, L. F. (1995) *Por uma gramática de língua de sinais.*Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Calvet, L-J. (2007) As políticas lingüísticas. Parábola Editorial.

Kaplan, R., & Baldauf, R. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Leite, T. de A. e Quadros, R. M. de. (2014) Línguas de sinais do Brasil: Reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. Em *Estudos da Língua de Sinais.* Volume II. Editora Insular.

Leite, T. de A. (2008)*A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos.* Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Liddell, S. (2003) *Grammar, Gesture, and Meaning in American SignLanguage*. Cambridge University Press.

Quadros, R. M. de e Karnopp, L. (2004) *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.*ArtesMédicas. Porto Alegre.

Stokoe, W. (1960)Sign language structure: An outline of the communication systems of the American deaf. **Studies in Linguistics**: Occasional Papers, v. 8. Buffalo, NY: Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.

Strobel, K. (2008) As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. Da UFSC.

LA LENGUA ITALIANA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS CORDOBESAS ENTRE 2010 Y 2014

Miguel Federico Fernández Astrada
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

En el marco de las modificaciones curriculares, metodológicas y políticas planteadas por la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba del año 2010 (N.º 9870), la concepción y puesta en práctica de la enseñanza de la lengua italiana se han visto modificadas con el objeto de adecuarse a las demandas y prioridades pedagógicas propuestas por la Secretaría de Estado de Educación, perteneciente al Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba. Si bien la legislación vigente en materia de educación pública reconoce y avala la importancia tanto de la lengua nacional como la de las lenguas minoritarias y lenguajes expresivos, muchos idiomas parecen haber perdido espacio en las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba; realidad de la cual no queda exenta la lengua italiana.

El presente trabajo propone el análisis del estatuto actual de la enseñanza de la lengua italiana en las escuelas públicas de nivel medio en la provincia de Córdoba, a partir de la reforma educativa del año 2010. Se enfocará el análisis en aquellas escuelas cuyo Ciclo Orientado no es Lenguas. En las siguientes páginas se realizará una descripción, a partir del análisis de antecedentes (convenios, legislaciones previas a la Ley N.º 9870/2010 y lineamientos curriculares), y se procederá al estudio de los cambios y adaptaciones que se verificaron en la propuesta curricular de las asignaturas de lengua extranjera italiana desde el momento de la promulgación de la ya mencionada Ley Provincial. Se pondrá finalmente particular énfasis en el análisis de la tutela de las lenguas extranjeras para la enseñanza media por medio del análisis de las prioridades pedagógicas para los año 2013-2014.

Antecedentes

En la Provincia de Córdoba, desde el año 1992, la lengua italiana formaba parte de la propuesta curricular de 33 escuelas públicas de la provincia, gracias a un proyecto experimental para la enseñanza de la lengua italiana (Resolución D.E.M.E.S. N.º 1746/92), ratificado y avalado años después por un acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y el Consulado General de Italia en Córdoba (Convenio N.º 01/1997). El acuerdo, más conocido como Convenio Relativo a la Promoción de la Cultura Italiana en las Escuelas de la Provincia de Córdoba, fue firmado en el año 1997 y proponía la colaboración entre el gobierno de la provincia y la *Federazione di Assistenza Scolastica Italiana* (Fed.A.Sc.It) del Consulado Italiano para la enseñanza y formación de docentes en lengua italiana. Tales documentos reconocen, a su vez, la importancia de la enseñanza de esta lengua extranjera para la comunidad de la provincia, en tanto lengua de inmigración y vehículo para el estudio y formación intercultural.

De las 33 escuelas públicas de la Provincia en las que se dictaba alguna asignatura en lengua italiana ("Lengua Extranjera - Italiano", "Lengua Adicional - Italiano" o "Laboratorio de Lengua italiana" para el Ciclo de Especialización en Lenguas), en la actualidad, solo continúan enseñando esta lengua menos de la mitad. Los motivos de tamaña reducción se deben, en primera instancia, a la falta de renovación de los convenios anteriormente mencionados y a las modificaciones propuestas por la Ley Provincial N.º 9870/2010.

Antes de la renovación de la Ley de Educación, los lineamientos curriculares y la fundamentación pedagógica para la enseñanza de la lengua italiana había sido regulada a través del convenio N.º 01/1997 y diagramada por un equipo de trabajo compuesto por docentes de lengua italiana de escuelas públicas de la Provincia de Córdoba y docentes universitarios de la Escuela Superior de Lenguas (hoy, Facultad de Lenguas, UNC). Tales lineamientos proponían la enseñanza de la lengua italiana desde un enfoque comunicativo, que permitiera el desarrollo de "herramientas para futuros desempeños sociales"[109]. El objetivo general que se propone para la enseñanza de la lengua Italia es "promover la

[109] Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación y Cultura: Subsecretaría de Educación (1996). *Construyendo la transformación educativa de Córdoba; Segundas lenguas extranjeras – Italiano.* Propuesta curricular, p. 3.

enseñanza de una segunda lengua extranjera desde una perspectiva plurilingüe para favorecer el desarrollo personal de los alumnos de manera integral".

Ya en estos lineamientos curriculares se pone de manifiesto la superación de una política lingüística monolingüe para la educación pública, aunque no se establecen pautas claras para la elección de la o las segundas lenguas extranjeras que han de ser enseñadas. Por este motivo, la inclusión o exclusión de la lengua italiana en los espacios curriculares de cada escuela quedaba supeditada a la presencia de proyectos educativos institucionales o al Convenio Nº 01/1997, el cual otorgaba un marco legal de importancia para mantener la enseñanza del italiano en las 33 escuelas de la provincia que se encontraban comprendidas por dicho acuerdo.

Los lineamientos curriculares relativos a la enseñanza de la lengua italiana quedaban circunscriptos a dos ejes de acción fundamentales: el primero vincula el accionar pedagógico con la concepción de la lengua como herramienta instrumental (para el desempeño de actividades profesionales, económicas o comerciales) y el segundo, con la concepción de la lengua basada sobre criterios culturales, formativos y afectivos.

Ley Provincial de Educación N.º 9870/2010: disposiciones generales y consecuencias para la enseñanza de la lengua italiana

Con la sanción de la Ley Provincial N.º 9870/2010, el panorama de la lengua italiana en las escuelas públicas se vio fuertemente modificado, en consonancia con las nuevas disposiciones. Entre las disposiciones generales de la entonces nueva Ley Provincial, se daba cierto espacio a la tutela y cuidado de la diversidad lingüística y por ende se proponía la protección de la educación multilingüe y plurilingüe. Sin embargo, basta analizar algunos apartados de la ley para dar cuenta del modo en el que la relativa tutela que se enuncia con anterioridad deja, no obstante las disposiciones formales, amplios vacíos legales que terminan por quitar amparo legal a la enseñanza de la lengua italiana en las escuelas públicas de la Provincia de Córdoba.

El artículo 39 de la Ley Provincial de Educación N.º 9870/ 2010 expresa, entre los objetivos de la educación secundaria, que es primordial el desarrollo de "competencias lingüísticas comunicacionales, orales y escritas del idioma nacional y de comprensión y expresión en una lengua extranjera" (p. 25). El artículo plantea un problema de partida para

la situación de la lengua italiana en las escuelas públicas ya que, al dejar expresa necesidad de desarrollar las competencias "de comprensión y expresión en una lengua extranjera", deja al descubierto las propuestas curriculares para segundas lenguas extranjeras.

En contextos socioeducativos particulares como escuelas de frontera o comunidades lingüísticas de pueblos originarios, la Ley Provincial prevé la tutela de la educación plurilingüe o multilingüe, en defensa de las minorías lingüísticas. Así lo expresa el Apartado Octavo, en su artículo 77:

> La educación intercultural bilingüe es la modalidad del Sistema Educativo Provincial de los niveles inicial, primario y secundario que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, promoviendo un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, propiciando el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (p. 40)[110].

Por otra parte, la lengua inglesa pasó a ser la primera lengua extranjera en todas las escuelas de la Provincia de Córdoba. De hecho, teniendo en cuenta las asignaturas incluidas en la Lista de Orden de Mérito 2016 (L.O.M 2016), las materias dictadas en lengua italiana no figuran bajo el nombre de "Lengua Extranjera". El único idioma que figura bajo el nombre "lengua extranjera" es, de hecho, el inglés. La pérdida de este espacio curricular para las otras lenguas (como el francés o el italiano) implica por ende la exclusión de la lengua italiana como primera e inclusive segunda lengua extranjera.

La mencionada L.O.M. 2016 presenta las siguientes asignaturas en lengua italiana:

- Italiano (código de asignatura n. 1179).
- Lengua adicional – Italiano (código de asignatura n. 2701).

Se presentan además tres asignaturas en las que se puede incluir la enseñanza de la lengua italiana en conjunto con otras lenguas extranjeras, lo que implica un cambio radical en la metodología de enseñanza de la lengua. Tales asignaturas son:

- Estudios Interculturales en Lenguas (código de asignatura n. 2546).
- Formación para la vida y el trabajo – Lenguas (código de asignatura n. 2973).
- Intercomprensión en lenguas (código de asignatura n. 2709).

[110]Poder Judicial de la Provincia de Córdoba. Ley Provincial de Educación N.º 9870/2010.

La nomenclatura relativa a las asignaturas en lengua italiana deja un vacío legal que no permite la inclusión de la lengua italiana en todas las escuelas públicas de la provincia. Cabe destacar que, a partir de la sanción de la Ley Provincial de Educación en el año 2010, el Convenio N.º01/1997 fue modificado por medio del "Acta complementaria al convenio relativo a la promoción de la lengua y la cultura italiana en escuelas de la Provincia de Córdoba". La modificación implicaba una disminución significativa en la cantidad de escuelas que formaban parte del proyecto de colaboración para la enseñanza de la lengua italiana: solo 19 en toda la provincia, cifra que aun hoy se reduce a medida que las propuestas curriculares, los Proyectos Educativos Institucionales y proyectos particulares cambian de acuerdo con los intereses y prioridades de cada institución educativa.

En este sentido, los Espacios de Opción Institucional fueron tomados por las escuelas que forman parte del Convenio N.º 01/1997 y conservan aún su participación al proyecto para la inclusión de la asignatura "Lengua Adicional A - Italiano". Sin embargo, la carga horaria dedicada a la enseñanza de la lengua italiana se vio reducida, como también la cantidad de cursos en los que se dicta la asignatura en cada institución. En otros casos, la lengua italiana perdió su espacio curricular y debió constituirse en un espacio extracurricular, con la consecuente inestabilidad del proyecto de educación para gran cantidad de las escuelas públicas de nivel medio.

En resumidas cuentas, la propuesta plurilingüe sobre la que se basa la Ley Provincial de Educación otorga prioridad, casi exclusiva, a la lengua inglesa, salvo los casos de plurilingüismo anteriormente mencionados. En lo que respecta a la educación formal de otras lenguas extranjeras como el italiano o el francés, la propuesta educativa se ha visto resentida en gran cantidad de instituciones educativas.

Adaptaciones y nuevos lineamientos curriculares para la enseñanza de la lengua italiana

En este marco, la inclusión del italiano como parte de la propuesta curricular en las escuelas públicasse presenta particularmente diversa. Las nuevas disposiciones políticas en materia de educación y prioridades pedagógicas para la educación media, junto con los nuevos lineamientos y planificaciones curriculares, son algunos de los factores que han

configurado el nuevo panorama de la enseñanza de la lengua italiana entre los años 2010 y 2014.

Si bien hay aspectos que se mantienen vigentes desde el origen del proyecto, como el macroenfoque que ha de ser utilizado para la enseñanza del italiano (macroenfoque comunicativo), cada institución educativa debió adaptar su planificación curricular a fin de mantener la lengua italiana de acuerdo con sus realidades socioculturales y su entorno de acción próximo.

Las escuelas debieron realizar planificaciones diferenciadas conforme con sus requerimientos y con las materias elegidas para sus respectivos E.O.I. De este modo, si la institución optó por la materia "Intercomprensión en lenguas", los docentes de lengua italiana han comenzado un trabajo de planificación curricular en conjunto con los docentes de otras lenguas extranjeras, focalizando no sobre una lengua en profundidad sino sobre las similitudes y diferencias sistémicas entre las lenguas.

En los casos en los que los E.O.I. han sido cubiertos por materias como "Formación para la vida y el trabajo - Lenguas", la enseñanza de la lengua italiana ha quedado prácticamente relegada para dar cabida a otros espacios institucionales.

De este modo, la enseñanza de la lengua italiana, en la actualidad, debe adecuarse no solo a los requerimientos y lineamientos de base aportados por la propuesta curricular para las lenguas extranjeras que configuraron el proyecto de cooperación entre el gobierno italiano y argentino, sino que debe atender a los principales aspectos que dan forma a las prioridades pedagógicas para los años 2013 y 2014, soporte de la Ley Provincial N.º9870/2010 y de la Ley de Educación Nacional N.º 26206.

La Secretaría de Estado de Educación, a través de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, propone una perspectiva plurilingüe e intercultural, entendida no como la "oferta acumulativa de las lenguas que se enseñan en la provincia", sino como herramienta para "hacer visibles las relaciones entre las lenguas y culturas, y sensibilizar a la pluralidad constitutiva de las mismas"[111] (p. 1). Tal disposición otorga legitimidad al ya analizado cambio de enfoque de enseñanza y planificación curricular para las materias que con anterioridad eran dictadas en

[111] Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación. *Trayectorias y narrativas de gestión 2013-14. Lenguas extranjeras.*

lengua italiana, con el consecuente cambio de rol y función de gran cantidad de docentes de lengua italiana.

En lo que respecta a la educación secundaria para el Ciclo Básico, las prioridades pedagógicas parten de este supuesto:

> [E]l aprendizaje de una lengua extranjera no se limita solamente al contexto lingüístico y cultural, sino que involucra un proceso de adquisición y aprendizaje en el que entran en juego diversos aspectos que favorecen el desarrollo personal de los estudiantes en sus diferentes etapas de la vida escolar (p. 3).

A partir de este desafío, las prioridades que se plantean para la enseñanza de las lenguas extranjeras son:

- poner a los estudiantes en contacto con otras realidades para ampliar su visión del mundo;
- desarrollar estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización capaces de interactuar con las estructuras lingüísticas con el objeto final de aplicar mejor el propio código lingüístico;
- facilitar la producción lingüística de los estudiantes a través de proyectos, con un enfoque comunicativo basado en la tarea u orientado a la acción.

El documento dedica un extenso párrafo a la lengua inglesa: reafirma, sobre la base de las Leyes de educación Provincial N.º 9870 y Nacional N.º 26206, el rol central que ocupa la enseñanza del inglés como parte integrante del currículum formal y desde una perspectiva que promueva la reflexión sobre aspectos como "la diversidad cultural, la equidad de género, las manifestaciones artísticas, los avances de ciencia y tecnología, la seguridad social, la justicia, los derechos humanos y la salud" (p. 4). No se especifica, en cambio, desde qué fundamentos el único idioma que se considera vehículo de tales aspectos es el inglés, cuando bien podrían otras lenguas extranjeras (que no son siquiera mencionadas en el documento) asumir la misma función en la educación secundaria.

Consideraciones finales

En el marco del proyecto de investigación centrado en el análisis de las políticas lingüísticas en la Provincia de Córdoba en los últimos veinte años, se ha llevado a cabo una serie de trabajos que proponen el análisis de la situación de la lengua italiana en las escuelas públicas de nivel medio. El presente trabajo, enfocado en la situación actual del italiano, demuestra que el panorama no es alentador, debido a motivos diversos que, en su conjunto, contribuyen a quitar estabilidad a la propuesta plurilingüe en las escuelas públicas.

Entre los principales factores que influyen en la actual propuesta e implementación de la lengua italiana en las instituciones públicas de nivel medio, se pueden enunciar el Convenio N.º 01/1997, la Propuesta Curricular para segundas lenguas extranjeras del Ministerio de Educación y Cultura, Subsecretaría de Educación, del año 1996; la Ley Provincial de Educación N.º 9870/2010; el acta complementaria al convenio relativo a la promoción de la lengua y la cultura italiana en escuelas de la Provincia de Córdoba (firmada con fecha del 7 de julio de 2010); y los lineamientos y propuestas curriculares de los año 2013-2014, con particular énfasis en las prioridades pedagógicas propuestas por el gobierno provincial.

En estos documentos se puede apreciar de qué manera las nuevas políticas educativas comenzaron progresivamente a quitar espacio a las lenguas extranjeras como el italiano o el francés, a medida que el inglés ocupaba un rol cada vez más central dentro de las propuestas curriculares de la Secretaría de Estado de la Educación.

Como consecuencia, la lengua italiana fue perdiendo espacio en gran cantidad de instituciones educativas y en el caso de las escuelas que mantienen la enseñanza del italiano como espacio curricular, cambió radicalmente el tipo de propuesta respecto del proyecto inicial. Basta pensar en el listado de materias incluidas en la Lista de Orden de Mérito para el año 2016 para comprender parte de los cambios: habiendo sido modificada la nomenclatura de las asignaturas, se modificaron también los lineamientos curriculares para cada una de ellas. Los docentes debieron progresivamente adecuar sus propuestas programáticas en la medida que las legislaciones vigentes quitaban espacio a la lengua italiana.

Referencias

Fernández Astrada, M. F. y Solla, J. M. (2014). "Lengua italiana en las escuelas públicas de Córdoba: Convenios y lineamientos curriculares". Ponencia presentada en el *XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Catamarca, 22 al 25 de abril (inédito).

Gobierno de la Provincia de Córdoba (1997). *Convenio relativo a la promoción de la lengua y la cultura italianas en las escuelas de la Provincia de Córdoba.* [Convenio con el Consulado General de Italia en Córdoba, N.º 01/1997].

_____ (2010). *Acta complementaria al convenio relativo a la promoción de la lengua y la cultura italiana en escuelas de la Provincia de Córdoba.* [Convenio con el Consulado General de Italia en Córdoba, N.º 30/2010].

Ley de Educación Nacional. Ley Nº 26206/2006.

Ley Provincial de Educación. Ley Nº 9870/10.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. *Lista de asignaturas incluidas en la L.O.M. 2016.*

_____Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2013). *Trayectorias y narrativas de gestión 2013-14. Lenguas extranjeras.* Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Acciones2013-2014/02LengextranjerasPasut.pdf

Ministerio de Educación y Cultura – Subsecretaría de Educación (1996). *Construyendo la transformación educativa de Córdoba. Segundas lenguas extranjeras.* Córdoba.

Tapia Kwiecien, M. y Fernández Astrada, M. F. (2013). *"*La enseñanza del italiano en escuelas públicas de la provincia de Córdoba en las últimas dos décadas. Planificaciones lingüísticas y reformas educativas". *Actas VIII Jornadas de Investigación en Educación. Centro de Investigaciones "Prof. María Saleme de Burnichon",* Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Huerta Grande, 9, 10 y 11 de octubre. Edición en CD- ROM.

ESTUDIO INICIAL DE LAS VARIACIONES SINTÁCTICAS DE LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA VINCULADAS CON LOS PROCESOS DE ESTANDARIZACIÓN[112]

Alejandro Fojo
Anaclara González
Marcela Tancredi
Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-español
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de la República, Uruguay

1. Breves consideraciones sobre la comunidad sorda y su lengua

Una comunidad lingüística, sea de hablantes de señas o de lenguas orales, se ve definida por algunos aspectos, siguiendo a Gumperz (1968; 1979) y a Barrios (2008), el primero de éstos, sería la existencia de un grupo social con lazos socio-culturales comunes y en el que coexisten individuos con diferentes repertorios lingüísticos. En dicho grupo debe darse el segundo factor, la interacción frecuente y regular del grupo; y finalmente, deben compartir normas en torno al uso lingüístico, esto no significa que los individuos utilicen el mismo repertorio (Labov, 1972) sino que tengan consenso acerca de cuáles formas lingüísticas son prestigiosas y cuáles no, cuáles se aplican a cuáles roles, y en qué contexto. La normalización de la LSU dentro de la comunidad sorda del Uruguay aún se encuentra en un proceso que es a la vez lingüístico y político. Esta injerencia política no es otra cosa que la exposición de las ideologías que atraviesan a los hablantes naturales de la LSU. Las cuales se convergen o divergen de las estructuras lingüísticas científicamente abordadas de la LSU y del uso por medio del habla de las mismas por parte de los sordos. Estas cuestiones sobre la lengua ponen de relieve un asunto no menor para todo hablante natural: el ser de la lengua o el deber ser de la misma. Cuestiones que parecen polarizarse según los distintos estratos educativos de los hablantes de la comunidad sorda del Uruguay.

Peluso (2010) considera a las comunidades lingüísticas como un continuo, en una especie de estructura anillada desde el centro hacia afuera y en la cual, en su parte central se

[112] El presente artículo se desprende de la línea de investigación en lingüística de la lengua de señas de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-español-LSU (TUILSU), la cual se articula con el programa "Gramatización y enseñanza de lingüística de la LSU" del Espacio de Formación Integral (EFI) de la TUILSU-CSEAM (*Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, UdelaR). Forma parte del Programa de Políticas Lingüísticas del NEPI-AUGM, como UdelaR – Grupo 2.*

ubican algunos hablantes, los hablantes nativos, mientras que otros se ubican en las partes periféricas, éste criterio se basa en la competencia sobre la lengua que posea el sujeto, de su identificación como hablante nativo, y de la correspondiente identificación del grupo hacia él.

Aquí es donde entran las nociones de identidad, ya que para la determinación de la natividad es fundamental el reconocimiento de la comunidad y la propia identificación con el grupo.

El concepto de identidad en la comunidad Sorda se determina en virtud de la lengua como eje articulador. Es la lengua la que genera en torno a ella, un marco cultural y de identificación por parte de los miembros de esa comunidad lingüística, en la que es fundamental la identificación del propio sujeto con ese grupo. Siguiendo a Erting (Peluso, 2010), se define que solo tiene una identidad Sorda, aquel individuo con pérdida auditiva, que pertenezca a la comunidad Sorda, que sea hablante de una lengua de señas y que tenga una interacción real con la comunidad, que le devuelvan una imagen de auto-identificación como persona Sorda. En nuestro país Behares (1983) discierne que la comunidad sorda se construye fundamentalmente alrededor de un fenómeno cultural. Efectivamente, no todos los sordos integran una comunidad, pero tampoco todos los miembros de una comunidad sorda tienen por qué ser sordos: el dominio de la lengua de señas y los sentimientos de pertenencia son factores fundamentales y no así el déficit auditivo. En cambio para la mayoría oyente un sordo es sordo por no poseer plenamente la capacidad auditiva (Massone, Famularo, Behares, Curiel y Machado, 1990). En este sentido las personas sordas (con pérdida auditiva) cuyo entorno cultural es el de los oyentes, se insertan en el grupo mayoritario como discapacitados auditivos o no-oyentes, siendo éste el factor que los define, y no la diferencia lingüística y cultural en la que está inserto un sordo parte de la comunidad sorda (Peluso, 2010).

2. Breve descripción del proceso de estandarización de la LSU

Todo proceso de estandarización debe fundamentarse en políticas lingüísticas que generen una malla estructural de normalización de la lengua en cuestión. Si bien no es el objetivo central de este artículo podemos mencionar brevemente que en el Uruguay son varios los documentos jurídicos que reconocen a la LSU como lengua propia de una

comunidad minoritaria y fundamentan la importancia de la misma en diversos ámbitos institucionales (Ley Nº17378; Ley Nº 17535; ANEP/CDC 2008, Ley Nº 18437, entre los más destacados en la cuestión).

Cabe aclarar que el proceso de estandarización de la LSU se inició muchos años antes de las actuales políticas lingüísticas. La estandarización de la LSU se inicia por la década de los ochenta del siglo XX y ha continuado su desarrollo de forma constante hasta la actualidad. Las políticas realizadas sobre la LSU y la comunidad sorda han impactado de forma directa en la aceleración del proceso de estandarización, tal es el caso de la implementación de la educación bilingüe en el nivel primario en una instancia inicial y en los niveles medios (ciclo básico y bachillerato) posteriormente. Con el ingreso de la comunidad sorda, y por consiguiente de la LSU, a ámbitos educativos bilingües y a diversos programas de investigación científica desde una perspectiva socioantropológica se originó un acercamiento paulatino de la LSU a las propiedades *ideales* (Garvin y Mathiot, 1974) y necesarias para la puesta en marcha del proceso de estandarización de esta lengua.

A su vez, la inserción de la lengua de señas a ámbitos científicos incentivó otra propiedad intrínseca en los procesos de estandarización de cualquier lengua: la intelectualización. Esta tendencia afecta en primera medida a la estructura léxica y, en parte, también la gramatical (Garvin y Mathiot, 1974). En la estructura léxica la intelectualización se manifiesta en la expansión terminológica que origina términos que aluden a referentes precisos y diferenciados, también se evidencia el aumento de términos abstractos y genéricos que habilitan la expresión de la complejidad de pensamientos.

El ingreso de sordos a ámbitos educativos, principalmente la educación media, propició un proceso acelerado sobre el léxico de la LSU, produciendo una expansión terminológica, creación léxica y expansión semántica, que se tornaron necesarias para el funcionamiento dentro de sistemas léxicos científicos y para el traslado de contenidos conceptuales disciplinales que se imparten en la educación media (Peluso, 2007)

En referencia a los factores de gramatización necesarios en todo proceso de estandarización la LSU aún no ha consolidado plenamente este factor. Actualmente se cuenta con unos pocos trabajos lexicográficos: *Lengua de Señas Uruguaya. Su Componente Léxico Básico* (Behares, Monteghirfo y Davis, 1987) y *Diccionario Bilingüe de Lenguas de Señas Uruguaya/Español* (ASUR/CINDE, 2007), algunos análisis acotados del nivel

fonético-fonológico y morfosintáctico realizados en los últimos años (Fojo, 2010; 2011b y 2012; Peluso y Bonilla, 2010; Peluso y Val; 2012, Peluso, 2014, Tancredi, 2011) y un estudio gramatical descriptivo extenso (Fojo y Massone, 2012) pero poco difundido en la comunidad sorda.

3. Metodología

El desarrollo del proceso de investigación planteado se ha iniciado por una extensa recolección de corpus a través de diversas fuentes. En primera instancia se realizó una revisión de una parte seleccionada del corpus utilizado en investigaciones previas de la misma temática y afines (Fojo y Massone, 2012; Fojo, 2011c; 2012).

Se han tomado videos de carácter institucional de instituciones que funcionan como espacio de relacionamiento y construcción cultural sorda (instituciones de educación media con proyectos bilingües y biculturales, asociaciones de sordos, unidad de salud de atención primaria, instituciones universitarias con una amplia inserción de docentes sordos, etc. Esta textualidad en términos de Peluso (2014) fue generada y difundida a través de exposiciones y publicaciones en congresos regionales (Bonilla, 2011; de León y Prieto, 2011; Prieto, 2011; González, 2011, Tourón, 2013 entre otras) o mediante la difusión a través de las redes sociales, principalmente Facebook.

Por otro lado, se han capturado conversaciones reales de la interacción sordo-sordo realizadas en espacios y eventos plenamente empoderados por la comunidad. Cabe destacar a la hora del análisis de los datos obtenidos que la recolección de este corpus se hizo preponderantemente con hablantes naturales de LSU de la ciudad de Montevideo.

La tercera fuente de recolección de corpus está constituida por técnicas de laboratorio con variables controladas. En las mismas se aplicaron varios métodos con el fin de recoger datos que arrojen una mayor fidelidad al otorgar la posibilidad de cruzamiento de información. Se utilizaron métodos de elisión a través de la descripción de imágenes (sin uso del español), y en contraposición a lo anterior, también se utilizaron métodos que intencionalmente partían de la LSU al español y del español a la LSU. Por último, los datos obtenidos fueron utilizados en otro método que se articuló en instancias de discusión grupal con participantes sordos calificados y hablantes naturales de la LSU de nivel educativo medio y terciario, estas instancias se implementaron subrepticiamente dentro del proyecto

de Extensión Universitaria "Enseñanza de lingüística y gramatización de la LSU para sordos" llevado a cabo por TUILSU. Todo el corpus recolectado ha sido cuidadosamente transcripto por medio del sistema de glosado[113], que se realizó en dos etapas, la transcripción de la LSU a las glosas y, para minimizar el grado de error de las transcripciones, se cotejó nuevamente las glosas realizadas con el corpus fílmico, de esta manera se generó un proceso de notación y corrección de las mismas.

Posteriormente se preseleccionó un conjunto de frases que presentaran en su estructura un sujeto (explícito o implícito), un verbo pleno y por lo menos un objeto. Se aplicó en cada una de estas frases un análisis sintáctico de los constituyentes, determinando la funcionalidad de cada elemento y la relación establecida con los restantes elementos dentro de los sintagmas verbales. La presentación de los datos se hará en relación a los métodos utilizados para su evidencia y se buscará el cruzamiento de la información, teniendo en cuenta las variables posibles de interferencia. De estos conjuntos de final de datos se desprenden los ejemplos utilizados en este artículo.

4. Estudio inicial de las variaciones sintácticas de la LSU en la comunidad sorda escolarizada

Al igual que todas las lenguas del mundo la estructura sintáctica de la LSU representa un campo de estudio tan rico como complejo en donde los elementos de la lengua establecen relaciones estructurales. De forma simple el orden sintáctico es el aspecto organizativo de los constituyentes propios de cada frase. Tomando como ejemplo el orden de construcciones básicas (sujeto, verbo, objeto), y dejando de lado los problemas que pueden ocasionar el definir tipologías rígidas, podemos expresar que las lenguas tanto orales como de señas principalmente se organizan en tres tipos de orden: sujeto, verbo y objeto (SVO), verbo, sujeto y objeto (VSO) y sujeto, objeto y verbo (SOV). Pero estos órdenes lejos están de ser inalterables. Las lenguas cambian y los elementos relativos de una frase pueden ser explicados no solo a través de las relaciones sintácticas, sino también por medio de las características semánticas o discursivas. Por consiguiente, como otros órdenes de palabra que también han sido descritos, los lingüistas tuvieron que investigar y definir la

[113] De forma breve podemos enunciar que la glosa es un sistema de transcripción convencional que permite describir la estructura sintáctica de la lengua de señas, dar cuenta de las flexiones morfológicas y lograr una aproximación al contenido semántico de los ítems léxicos sin alterar ni violentar el sistema lingüístico propio de la lengua en cuestión (Fojo y Massone, 2012: 29).

relevancia de nociones semánticas (tema/comentario), (animado/inanimado, agente/paciente) y pragmáticas (topicalización) para determinar su relevancia en el ordenamiento de elementos en una lengua específica.

El objetivo del presente artículo obliga a desarrollar un análisis de modo gradual de las estructuras de la LSU, por lo cual adoptamos la gramática de estructura de frase para determinar los órdenes dominantes y emergentes de la LSU cruzando los mismos con el proceso de estandarización.

Como se ha descrito en otros estudios (Fojo, 2011b; Fojo y Massone, 2012) la LSU es una lengua altamente aglutinante y según variables sociolingüísticas el orden sintáctico predominante se divide en dos: un primer orden con verbo en posición final, exceptuando oraciones con verbos direccionales o pronominales con objeto doble en donde el objeto +animado se ubica al final de la cláusula en los siguientes casos SO-animadoVO+animado o SVO-animado+animado (ver I y II) y un segundo orden que se establece de la siguiente manera (SVO). Cabe señalar que hay variaciones pragmáticas y discursivas, un ejemplo de esto se ha analizado en oraciones con elementos topicalizados en donde tanto el verbo como los objetos se posicionan al comienzo de la frase (ver III)

I) PROFESOR EJERCICIOS CÁLCULOS ENSEÑAR-pro3pl ALUMNO-pl
"El profesor enseña ejercicios de cálculos a los alumnos".

II) PRO1 MANDAR-pro3 CARTA RENUNCIA DET DIRECTOR
"Yo le mandé la carta de renuncia al director".

_____ t

III) DET CARNE PERRO COMER-OBJETO (pret)
"Fue la carne lo que el perro comió".

Recientes revisiones del corpus utilizado como referencia en *Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya* (Fojo y Massone, 2012) y la obtención de nueva información han confirmado la existencia de matices sociolingüísticos en los análisis sintácticos previos, aportando, a su vez, información sobre nuevos ordenes en la LSU utilizados predominantemente por sordos escolarizados. Este orden organiza los elementos sintácticos en la siguiente linealidad: sujeto, verbo y objeto (SVO), en cambio en sordos mayores la predominancia de este orden no es tal. En los siguientes grupos de ejemplos (A, B y C) [114] se evidencia el orden en jóvenes y adultos escolarizados y en el grupo de

[114] El grupo A está conformado por el corpus extraído de conversaciones naturales entre sordos escolarizados o en proceso de escolarización media y terciaria. El grupo B está compuesto del corpus extraído de registros formales de sordos escolarizados en nivel medio y terciario y por último en el grupo C se encuentran el corpus extraído por medio de técnicas de laboratorio de sordos escolarizados de nivel medio y terciario.

ejemplos (D)[115] se encuentran las frases generadas por adultos mayores con escolarización primaria oralista y sin escolarización media y terciaria.

Grupo de ejemplos A

A-I) TODO-EL-GRUPO IR CASA DET SEÑA-PERSONAL
"Todo el grupo irá a la casa de Fulana".

A-II) PRO2 COMPRAR REGALO SEÑA-PERSONAL
"Vos compraste regalo a Fulana".

A-III) PRO3 PRO1 CONTAR COSAS
"Ella y yo vamos contar cosas".

A-IV) DESPUÉS PENSAR SITUACIÓN-COMPLICADA
"Después pensé sobre lo complicado de la situación".

A-V) PRO1 DECIR HACER CARTA-EN-COMPUTADORA
"Yo digo de hacer una carta en computadora".

Grupo de ejemplos B

B-I) PRO2 NO-SABER L-S
"Vos no sabés lengua de señas".

B-II) COLOCAR-pl INTERPRETES LUGAR LICEO
"Colocaron interpretes en el liceo".

B-III) HABER ACTIVIDAD-pl LINDA
"Habrá actividades lindas".

B-IV) DET URUGUAY AÑO 1^9^1^0 EMPEZAR ESCUELA SORDOS
"Acá en Uruguay en el año 1910 empezó la escuela de sordos".

B-V) PRO1 YA ENCONTRAR DOCUMENTO
"Yo antes encontré un documento".

B-VI) ANTES GRUPO MAESTRAS IR BS AS
"Antes un grupo de maestras viajó a Bs As".

B-VII) GRUPO PROFESORES TUILSU DISCURTIR TEMAS INVESTIGACIÓN ACTIVIDADES
"El grupo de profesores de la TUILSU discuten temas de investigación y actividades".

[115] El grupo está conformado por el corpus extraído de conversaciones naturales entre sordos adultos mayores sin escolarización media ni terciaria.

Grupo de ejemplos C

C-I) PROFESOR LEER (Pret) LIBRO
"El profesor leyó un libro".

C-II) ALUMNO ESTUDIAR HISTORIA
"El alumno estudia historia".

C-III) PRIMO REGALAR PELOTA NUEVA
"El primo le regalo una pelota nueva".

C-IV) VIERNES-SIEMPRE COMPRAR FRUTA VERDURA
"Todos los viernes compro frutas y verduras".

C-V) PAPÁ RICIBIR (Pret) CARTA
"Papá recibió una carta".

C-VI) PERRO COMER (Pret) CARNE
"El perro comió carne".

C-VII) PRO1 ENCONTRAR GATO
"Yo encontré al gato".

Grupo de ejemplos D

D-I) SEIS (CARTAS) A-CADA-UNO REPARTIR
"Repartir seis cartas a cada uno".

D-II) PRO1 CONTENTA SIEMPRE SÁBADO VENIR
"Yo estoy contenta de venir todos los sábados".

D-III) PRO1 RESPONSABLE NO-QUERER
"Yo no quiero tener responsabilidad".

D-IV) (JOVENES) ANIVERSARIO COMISIÓN-DE-ADULTOS-MAYORES-SORDOS VENIR-pl
"Los jóvenes vienen al aniversario de la comisión de adultos mayores sordos".

D-V) DISCAPACITADO TELETÓN DINERO MANDAR
"Mandar dinero para los discapacitados de la Teletón".

D-VI) PRO1 DISCAPACITADO COLABORAR-CON-PLATA
"Yo colaboró con plata para discapacitados".

D-VII) COMPETANCIA BOCHA HABER
"Hay competencia de bochas".

De los ejemplos expuestos se evidencia las estratificaciones de las dos variaciones de órdenes presentadas (SVO y SOV). Cabe destacar que las mismas no son exclusivas de un grupo particular sino que se evidencian con mayor o menor predominancia según los

grados de escolarización de sus hablantes. A su vez, en el caso de la comunidad sorda las variables de nivel educativo se emparentan con las variables etarias por ser los modelos educativos bilingües proyectos con poco tiempo de existencia (primaria 1987, secundaria 1996, UdelaR 2003; TUILSU 2009).

Debemos entender que las comunidades lingüísticas no son homogéneas, salvo que nos refiramos a casos puntuales de pequeñas comunidades y sin diversificación de los roles sociales o contacto con otras comunidades. Debido a la diversificación de éstos roles, encontramos ciertas variedades de la lengua que se utilizan en determinados contextos específicos, las que, en conjunto, van conformando una matriz comunicacional de esa lengua y de esa comunidad lingüística (Gumperz, 1968). La inserción de la lengua de señas y de la comunidad sorda de manera exponencial en los últimos años, ha llevado a cierta parte de la comunidad a generar formas nuevas o variaciones de la forma "pura" de la lengua que estaba protegida justamente por la falta de inserción, democratización educativa que generaba un insípido y desigual roce social con la comunidad oyente.

El reposicionamiento paulatino del estatus de la LSU fue incrementándose por las acciones de la comunidad sorda y de los avances del ámbito académico que continúa situando a la sordera como objeto de estudio de las investigaciones científicas. Todo lo mencionado fortaleció las funciones *separatista* y de *prestigio* y las correspondientes actitudes de *lealtad* y *orgullo* propios del sentir de la comunidad lingüística (Garvin y Mathiot, 1974). Estas funciones se tornan relevantes en nuestro análisis dado que construyeron una imagen de la LSU sostenida por el imaginario de la comunidad que por momentos parece disociarse de los resultados producidos por los estudios gramaticales. En otras palabras el *deber ser* de la lengua y el *ser* de la misma no siempre son coincidentes en la opinión –política, más que lingüística– de sus hablantes. En algunas instancias metodológicas con grupos de sordos escolarizados se confirmó la gramaticalidad de los órdenes SVO y SOV pero este último, siendo aún el menos usado por el grupo, fue considerado el más natural a la LSU, sobre todo en aquellas instancias en donde estaba presente dentro de los estímulos metodológicos el español escrito. Las funciones y sentimientos explicados por Garvin y Mathiot (1974) juegan un papel relevante en las concepciones de lengua de una comunidad lingüística minoritaria e históricamente oprimida.

Resulta inevitable que la influencia de la escolarización no se entremezcle con la influencia del español. No podemos negar que más allá de los proyectos bilingües y la revalorización de la LSU, la democratización de la educación de la comunidad sorda se realizó en instituciones donde el predominio del español está históricamente instalado.

Como ya se ha expuesto en otros estudios (Fojo, 2011a; Fojo, 2013; Peluso, 2011) el caso de la LSU se encuentra en plena concordancia con las generalidades, expuestas por Charles Ferguson (1959), sobre las valorizaciones entre lenguas con desniveles jerárquicos. Si bien, los hechos acontecidos en el Uruguay han provocado modificaciones radicales con el pasado, aún persiste la opinión de que la lengua dominante es, de algún modo, más apta para la expresión de pensamientos complejos, creaciones estéticas, etc. Por consiguiente, podemos suponer que la variante del orden sintáctico en sordos escolarizados puede responder al contacto permanente con el español escrito dentro de un ámbito específico, concomitantemente con el sentir de superioridad de la lengua estandarizada en relación a la lengua en proceso de estandarización.

Referencias

ANEP/CDC (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central.

ASUR/CINDE (2007). *Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya/Español*. Montevideo: Mastergraf.

Barrios, G. (2008). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo.* Montevideo: FHCE.

Behares, L.E (1983) *Exploración preliminar de la sociolingüística del lenguaje de señas usado por los sordos en Uruguay*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Behares, L.E. (2009). Principios rectores de las políticas lingüísticas de la educación pública uruguaya. En: *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública/Consejo Directivo Central, 23-48.

Behares, L.E., Monteghirfo, N. y Davis, D. (1987). *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Bonilla, F. (2011). La educación de los sordos en Uruguay. En: *II Encuentro Internacional de Intérpretes, I Encuentro Regional de sordos, Congreso Regional de Investigadores de Lenguas de Señas y Cultura Sorda (CD-ROM).* Montevideo: FHCE.

Consejo de Educación Primaria (1987). *Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo*. Montevideo: Consejo Nacional de Educación.

Fojo, A. (2010). Aproximación a una Transcripción y Descripción de la Configuración Manual de la Lengua de Señas Uruguaya. En: *III Jornadas de Investigación y II de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: FHCE.

Fojo, A (2011a). Factores y problemáticas de la estandarización de la lengua de señas uruguaya. Presentado en *XIX Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Paraguay: AUGM/ Universidad del Este.

Fojo, A (2011b). La flexión de número en los sustantivos de la LSU. En *Lengua de Señas e Interpretación*. Montevideo, Nº 2, 21-42.

Fojo, A (2012). "La flexión en los verbos de la lengua de señas uruguaya" en *Anuari de filología. Estudis en lingüística*, Universitat de Barcelona, Facultat de Filología, España, Nº 2, 2012, pp. 17 -197. Accesible en: www.revistes.eb.edu.com

Fojo, A. y M. I. Massone (2012). *Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo: FHCE.

Ferguson, C. A. (1959). Diglosia. En: Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 1974, 247-277.

Garvin, P.L. y Mathiot, M. (1974). La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. En: Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 303-313.

González, R. (2011). El contexto social e histórico de las lenguas de señas y la cultura sorda. En: *II Encuentro Internacional de Intérpretes, I Encuentro Regional de sordos, Congreso Regional de Investigadores de Lenguas de Señas y Cultura Sorda*. Montevideo: FHCE. (CD-ROM)

Gumperz, J. (1968). Tipos de comunidades lingüísticas. En: Garvin, P.L. y Lastra Y. (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 1974, 234-246

Gumperz, J. (1979). The speech community. En: Giglioli J. P. (Eds.) *Language and social context*. Nueva York, Penguin Books, 219-231.

Labov, W. (1972). *Modelos sociolingüísticos.* Madrid: Cátedra, 1983.

de León, A y A. Prieto (2011). Identidades Sordas. En: *II Encuentro Internacional de Intérpretes, I Encuentro Regional de sordos, Congreso Regional de Investigadores de Lenguas de Señas y Cultura Sorda.* Montevideo: FHCE. (CD-ROM)

Massone, M.I, Famularo R., Behares L.E., Curiel M. & E. Machado (1990). Problemática del sordo y su influencia en la educación. En: *Cuadernos de Investigación*. Bs As, N°6.

Peluso, L. (2007). Lengua de Señas Uruguaya: acciones y políticas lingüísticas. En: *III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba.

Peluso, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros Universitario/Universidad de la República.

Peluso, L. (2014). Nueva versión del modelo de descripción fonológico TRESLSU: matriz segmental-articulatoria, configuración y movimiento. En: *Lengua de Señas e Interpretación*. Montevideo, Nº 5, 63-95.

Peluso, L. y F. Bonilla (2010). Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU. En: *Lengua de Señas e Interpretación*. Montevideo, Nº 1, 29-56.

Peluso, L y S. Val (2012). Léxico TRELSU: caracterización, aspectos teóricos metodológicos y manual de uso. En: *Lengua de Señas e Interpretación*. Montevideo, Nº 3, 31-50.

Prieto, A. (2011). Análisis del devenir histórico de la cultura sorda en el Uruguay. En: *II Encuentro Internacional de Intérpretes, I Encuentro Regional de sordos, Congreso Regional de Investigadores de Lenguas de Señas y Cultura Sorda* Montevideo: FHCE. (CD-ROM)

Tancredi, M. (2011). Registro y descripción de los rasgos no manuales en la LSU. En: *Lengua de Señas e Interpretación.* Montevideo, Nº 2, 119-135.

Touron, G. (2013) La comisión de jóvenes sordos dentro de ASUR en *III Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lengua de Señas*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Uruguay (2001). Ley Nº 17. 378. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la Republica. 25 de julio de 2001. República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo. Disponible en: http://200.40.229.134/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17378&Anchor.

Uruguay (2002). Ley Nº 17.535. Personas sujetas a curaduría general, modifícanse los artículos 432 y 1279 del Código Civil. 21 de agosto de 2002. República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo. Disponible en: http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17535&Anchor.

Uruguay (2008). Ley. Nº 18.437. *Ley General de Educación.* Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2009.

METÁFORAS QUE PASARON A LA CLANDESTINIDAD

Paula García Ficarra
Elena del Carmen Pérez
Facultad de lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

> "Don Quijote vio que por el camino que llevaba venían hasta doce hombres a pie, ensartados como cuentas en una gran cadena de hierro por los cuellos, y todos con esposas a las manos, […] Sancho Panza los vio y dijo:
>
> -Esta es cadena de galeotes, gente […] que por sus delitos va condenada a servir al rey por la fuerza.
>
> […] preguntó don Quijote al segundo (por qué habían sido condenados):
>
> -Este, señor, va por canario, digo, por músico y cantor […]cantar se dice entre esta gente *non santa* confesar en el tormento."
>
> *Don Quijote de la Mancha*, cap. XXII, primera parte.

Introducción

Esta breve cita del clásico español de Miguel de Cervantes, nos propone un reflexión acerca de los significados de ciertos usos metafóricos de las palabras y especialmente acerca de la vinculación de estas metáforas con las prácticas delictivas; en efecto, como se desprende del pasaje que encabeza este trabajo, don Quijote desconoce, desde su posición ingenua y ajena al delito, el significado del sustantivo *canario* y del verbo *cantar* que Sancho le explica: confesar la hechura de un delito bajo *tormento*. La escena del acusado, confesando bajo tortura convoca, casi cuatrocientos años después –y particularmente en las sociedades de posdictadura-, los oscuros sótanos de la tortura instituidos durante la última dictadura militar (1976-1983).La interrupción del orden democrático en ese sombrío periodo ha dejado numerosas huellas en la cultura argentina: efectos que a su vez provocan acciones materiales y simbólicas. Como parte de esta cultura posdictadura, la lengua no ha sido la excepción y muestra, en un sencillo ejercicio de introspección de la memoria, lo que denominaremos las formas de una "retórica de la clandestinidad". En efecto, durante este período, los efectivos de las Fuerzas Armadas que se ocupaban de los secuestros, tortura y aniquilamiento de los detenidos políticos, fueron autores de una jerga particular -usos metafóricos- con la que designaban a las víctimas de los secuestros, a los métodos de tortura o las acciones represivas organizadas.

En el presente trabajo –que se inscribe en el Proyecto de investigación "Metáforas: de la cognición al texto" (2014-2015)[116] de la Facultad de Lenguas– nos proponemos describir algunas de las metáforas surgidas en la clandestinidad y el trayecto que algunas de ellas han descripto en su pasaje a la lengua en uso de los argentinos. Previamente, abordaremos los significados de *políticas lingüísticas* propuestos por Roberto Bein (2010) y de *glotopolítica* propuesto por Elvira Arnoux (2008) para formular, en relación con ellos, la emergencia de un léxico surgido de las prácticas criminales del Estado y al amparo de este.

La noción de metáfora que utilizaremos en este trabajo proviene de la *teoría de la metáfora conceptual* formulada por Lakoff y Johnson (2009) que nos permite establecer las vinculaciones entre conceptos metafóricos, expresión metafórica y las representaciones mentales de las que tales metáforas estarían dando cuenta.

Políticas lingüísticas/ glotopolíticas vs políticas clandestinas

En términos generales las políticas lingüísticas se entienden como acciones y "decisiones que se toman conscientemente con relación al uso del lenguaje" (Bein, 2010). En esta perspectiva, las políticas son, mayormente, acciones del Estado y específicamente de las instituciones destinadas a establecer estas políticas. Se entienden como acciones de gobierno respaldadas por una ideología y enmarcadas en una coyuntura histórica. De este modo, es posible vislumbrar un "orden" que vincula el Estado, las prácticas de los ciudadanos, las leguas, los usos, las pedagogías de tales lenguas. Forman parte de estas políticas, no solo las que el Estado logra imponer sino también aquellas que son rechazadas[117] y aun las que permanecen en el ámbito del debate[118].

[116]Aprobado y subsidiado por Secyt UNC, dirigido por la Dra. Pérez, Elena del Carmen y codirigido por la Dra. Rueda, Nelly.

[117]En 1984, en un marco de un nacionalismo excluyente dotado de racismo y xenofobia, el diputado Indalecio Gómez presentó su Proyecto de Ley relativo a la Enseñanza de Idioma Nacional. En él se exigía que en las Escuelas de la Argentina, la enseñanza se diera en idioma nacional exclusivamente. El parlamento terminó rechazando el proyecto argumentando que esa ley podría detener la inmigración. (Bein, 2010. pág. 2)

[118]Bein describe la discusión en nuestro país, entre la reafirmación de la variedad argentina del español frente al español académico: "Algunos hitos de esta discusión se manifiestan en el Instituto de Filología Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, creado en 1923, que el español Amado Alonso dirigió de 1927 a 1946, período a lo largo del cual pasó de la crítica a la variedad rioplatense al reconocimiento del importante

Otro concepto –que creemos más redituable a nuestro trabajo- es el que Elvira Arnoux expone sobre el término *glotopolítica* en "Los discursos sobre la Nación y el lenguaje en la formación del estado":

> El estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas en que aquellas se sostienen, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. Este campo de estudio comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el "planeamiento lingüístico", tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas (Arnoux, 2008).

Este enfoque introduce la noción de la "posición social" y del rol que esta posición juega en la creación, instauración y reproducción de los usos del lenguaje. Así, se produce un desplazamiento desde un *locus* de poder identificado con el Estado hacia posiciones "otras", marginales a la acción del estado aunque funcionales a sus fines.

Como se desprende de las citas de Bein y Arnoux, las políticas lingüísticas no se desarrollan al margen del contexto al que pertenecen sino que inscriben la encrucijada histórica de su contemporaneidad. Así, el régimen de la última dictadura impuso, volviendo a la noción de encrucijada histórica mencionada anteriormente, diferentes regímenes de visibilidad y de poder. El más visible y poderoso es el que está vinculado al accionar de la Junta Militar que, paralelamente a sus acciones, se expresó discursivamente a través de los llamados "Comunicados" que circulaban en todos los medios de comunicación y eran la expresión de un "proceso de reorganización nacional". La contracara del régimen, no menos poderosa, pero sí casi totalmente invisibilizada, es la que está encarnada en los actores clandestinos del régimen, los servicios de inteligencia y sus cuadros, quienes son los productores de una lengua que se expresaba al margen de la legalidad, en los lugares de detención y en apariencia ajena a las decisiones declamadas por Estado. En estos lugares de detención y secuestro que conocimos y reconocimos cuando recuperamos la democracia, las prácticas criminales tienen su correlato en una serie de metáforas cuyo propósito, en términos generales, era eludir los nombres del terror y de la muerte. Mientras en los

---

papel de la Argentina frente a la lengua española sobre todo a partir de la instalación del franquismo en España." (Bein, 2010. pág. 3)

comunicados que se hacían visibles en los medios de comunicación se advertía una cadena léxica donde abundan palabras como *patria, organización, salvar, Dios* y un léxico éticamente comprometido frente a la historia y la "tradición occidental y cristiana", la contracara discursiva se generaba en los lugares en donde todo funciona al margen de la ley, en flagrante violación a las garantías constitucionales y al amparo de un Estado que simulaba su desconocimiento. En ese ámbito recóndito y delictivo, la lengua elude la mención de la muerte y el dolor y en su lugar, las metáforas cumplen la función de ocultar los actos represivos reemplazando esta designación por nociones que remiten a otros dominios cognitivos.

Margarite Feitlowitz, en su libro *A lexicón of Terror* (1998), nos advierte respecto de la "retórica oficial" de la última dictadura en Argentina,

> With diabolic skill, the regime used language to: (I) shroud in mystery its true actions and intentions, (2) say the opposite of what it meant, (3) inspire trust, both at home and abroad, (4) instill guilt, especially in mothers, to seal their complicity and (5) sow paralyzing terror and confusion.[119](Feitlowitz, 1998. Pág. 20)

Esta última función se desarrolló en base a la estratégica explotación de las metáforas empleadas con las víctimas de los represores, a través de las cuales, la tortura comenzaba en el mismo instante del secuestro. Ni bien se producía el acto, las víctimas comenzaban a ser acribilladas con palabras que describían su instantánea desaparición: "Lo primero que me dijeron fue que me olvidara de quién era, que desde ese momento sería conocido solo por un número, y que para mí, el mundo terminaba ahí." (Javier Álvarez, CONADEP, Leg. Nº 7332). Sin embargo, no se decía que las víctimas eran *detenidas* o *secuestradas*, eran "chupadas" de sus hogares, lugares de trabajo o estudio. Así, la metáfora SECUESTRAR ES CHUPAR exalta algunas características del acto realizado: el acto de la succión se vincula a una desaparición sorpresiva, que no deja huella[120]; a la vez, se elude la

[119]Con talento diabólico, el régimen utilizó la lengua para: (1) envolver en misterio sus verdaderas acciones e intenciones, (2) decir lo opuesto de lo que querían decir, (3) inspirar confianza, tanto para el país como para el exterior, (4) inculcar culpa, especialmente en madres, para sellar su complicidad y (5) sembrar terror paralizante y confusión. (traducción propia)

[120]Pensemos en metáforas como "se lo chupó la tierra" con lo que se alude a una desaparición que no deja rastros.

designación literal con un doble fin, el ocultamiento del delito y la presión psicológica hacia la persona.

Según la teoría de la metáfora conceptual, los emergentes verbales de conceptos metafóricos además de resaltar y ocultar ciertos aspectos de la realidad, permiten vincular ciertos dominios cognitivos, las metáforas que los expresan y las prácticas derivadas de la imposición de tales metáforas; en este caso, esta jerga de la clandestinidad, nos permite inferir la vinculación entre: la conciencia del represor, el leguaje del represor, las prácticas criminales (o represivas); como parte de una política lingüística inconsciente y tal como Elvira Arnoux lo sostiene, estas metáforas permiten vincular "los marcos cognitivos, el lenguaje y el orden extralingüístico" (2001). Paradójicamente, los represores son, en primer lugar, represores de su propio lenguaje, o al menos de un lenguaje que defina el crimen de sus actos. En ese ámbito de clandestinidad y represión emerge una política lingüística de falsedad y ocultamiento, y la estrategia funcional a este encubrimiento es la metáfora.

Metáforas clandestinas: creaciones, recreaciones y desplazamientos

Según expresan Lakoff y Johnson (2009), las metáforas pueden servir para crear realidades y como tales pueden instalar u ocultar una verdad. "La verdad es siempre relativa a un sistema conceptual, que es definido en gran medida, por medio de metáforas." (1998, 202); y agregan –como se ha dicho más arriba- que toda metáfora es una manera de resaltar algunos aspectos de la realidad y a la vez ocultar otros. Entonces, metáforas como las que analizaremos a continuación, pierden de vista el contenido criminal y en cambio desplazan las operaciones mentales de la comprensión hacia actividades desprovistas de sanción e inclusive lúdicas como *lanchear*.

Así, es posible observar como la "retórica oficial" se encargó de generar novedosas creaciones como el verbo descripto anteriormente "chupar" para designar el acto de secuestro de las personas. Del mismo modo, el vocablo "lancheos" (que alude a un paseo en lancha) empleado para referirse a las recorridas por la ciudad en las que los prisioneros eran obligados a señalar a nuevos blancos de secuestro, inscribe en el relato del crimen la connotación lúdica e inocente para así desplazar de la comprensión el acto criminal.

Muchas de las metáforas acuñadas en el período dictatorial fueron creadas para designar métodos o elementos de tortura física: “parrilla”: elástico metálico de una cama, al que se ataba a la víctima desnuda para torturarla utilizando la picana (Chaparro Santos, CONADEP, Leg. Nº 5522), “hacer el teléfono”: golpear con ambas manos los oídos (Rosales Mirtha, CONADEP, Leg. Nº 7186). Sin embargo, existieron metáforas mucho más efectivas en cuanto describieron métodos de tortura “otros”. “Tabicar” al detenido se denominaba al acto de colocar vendas, capuchas o algún elemento que privara de la visión a la víctima, quien era mantenido en este estado en todo momento.

> Recién unos días después, corriéndome el «tabique» de los ojos, pude apreciar el daño que me habían causado. Antes me había sido imposible, no porque no intentara «destabicarme» y mirar, sino porque, hasta entonces, tenía la vista muy deteriorada. (Norberto Liwsky, CONADEP, Leg. N° 7397).

Este simple acto provocaba infecciones en la vista y en ocasiones ceguera permanente. Sin embargo, la mayor tortura, así descripta por numerosos sobrevivientes (CONADEP, 1984), se constituía en la privación constante de la visión que no solo evitaba que el secuestrado reconociera a sus torturadores sino que lo privaba de toda relación con el mundo que lo rodeaba y lo mantenía en estado de alerta permanente a la espera de próxima tortura física.

Otras metáforas, empleadas con anterioridad, fueron recreadas para cumplir los fines descriptos. “Cantar”, utilizada ya en tiempos del Quijote, se reutilizó para obligar al detenido a delatar a otras personas o a decir lo que sabía. Nuevamente se observa la acepción lúdica y sarcástica para un acto criminal que era inducido por métodos de extrema tortura física.

El “botín de guerra” (CONADEP, 1984), término ya empleado con anterioridad, sufrió cambios considerables para ser aplicado en el ámbito de la represión. En este caso, era utilizado para designar los robos perpetrados en los domicilios de los secuestrados cuando se llevaba a cabo la detención. De esta manera, se produce un desplazamiento de su acepción original para referirse a esta nueva situación que nada tiene que ver con una guerra. Esta estrategia, aplicada también en el empleo de la metáfora “sala de terapia intensiva” para describir el lugar físico donde se impartían los métodos de tortura, cumple

la doble función de vincular el marco conceptual de espacio físico destinado a procurar la sanación o cura de un enfermo grave con su nueva acepción antagónica referida al lugar donde se producían los vejámenes más atroces perpetrados a un ser humano violando prácticamente todos y cada uno de sus derechos humanos.

Consideraciones finales

Al surgir en la clandestinidad de un golpe de estado, el lenguaje de los represores permaneció oculto en las tinieblas del desconocimiento, incluso mientras estaba siendo empleado. El *Nunca Más*, Informe de la CONADEP y los testimonios consignados en este, opera como bisagra que permite sacar estas metáforas de la clandestinidad y hacerlas circular en el lenguaje público. Es de este modo que esta jerga propia de la retórica de la última dictadura argentina emerge de los sótanos de tortura para que logremos vislumbrar métodos de tortura "otros" –tortura psicológica– que consistieron en el amedrentamiento de las víctimas y sus familias a través del estratégico empleo de una lengua que los subyugaba. Teniendo en cuenta la teoría propuesta por Lakoff y Johnson (2009) que nos recuerda que aquel que está en el poder consigue imponer sus metáforas, y considerando la permanencia de este repertorio lingüístico en la memoria de los sobrevivientes, es posible considerar que los represores del período de facto han logrado exitosamente imponer un retórica particular caracterizada por la versión no oficial de la lengua del "Proceso de Reorganización Nacional", totalmente invisible en ese momento, pero no menos efectiva que la de los comunicados oficiales.

No obstante, y contrario a todo presagio, estas metáforas –acuñadas al margen de las políticas lingüísticas visibles del estado– que representan el "desorden", lo que se sale de la norma, lo que no encontramos en el diccionario, no perduraron en los usos de los argentinos. Curiosamente, la sociedad parece haber sufrido una especie de amnesia con respecto a estas metáforas, ya que algunas podrían ser utilizadas en la actualidad y sin embargo permanecen entre lo *innombrable*; como si esto fuera suficiente para borrar las atrocidades que ellas describen de nuestra historia.

Referencias

Arnoux, E. [2008] (2011). Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado argentino. En *Para una política del lenguaje en Argentina.* Actas del seminario Lenguas y Políticas en Argentina y el Mercosur. Buenos Aires, 11 al 13 de agosto de 2008. EDUNTREF.

Bein, R. (2010). Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas. Recuperado de:http://www.linguasur.com.ar/publicaciones.php

CONADEP (1984). Nunca más. Informe de la CONADEP. Septiembre 1984.

De Cervantes Saavedra, M. (1605). Capítulo XXII: De la libertad que dio don Quijote a muchos desdichados que, mal de su grado, los llevaban donde no quisieran ir. En *Don Quijote de la Mancha*. Primera parte. Recuperado de: https://www.donquijote.org/spanishlanguage/literature/library/quijote/quijote1.pdf

Feitlowitz, M. (1998). *A lexicón of terror.Argentina and the Legacies of Torture*. New York, Oxford University Press.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. 8º edición. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A). Madrid.

DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUAL A DESCONSTRUÇÃO POSSÍVEL DA ANORMALIDADE SURDA PELO OLHAR DO ALUNO?

Liliane Ferrari Giordani
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

Considerando os últimos vinte anos, as comunidades surdas brasileiras alcançaram importantes conquistas no campo da Educação, muito como resultado do movimento presente de implementação de políticas inspiradas no paradigma do direito de todos à escola. Dentre as conquistas aponta-se o a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, o fortalecimento da comunidade surda, a oferta de cursos de formação de professores, de instrutores e de intérpretes, o aumento da produção de pesquisas na área educação de surdos, a implantação da língua de sinais na educação do surdo, bem como a revisão do currículo das escolas.

A regulamentação da Língua Brasileira de Sinais, a partir do Decreto nº 5.626/05 trouxe para o ensino superior, com destaque para os cursos de licenciatura, a implementação da disciplina de língua de sinais. A partir do ano de 2006 as Instituições de Ensino Superior têm se mobilizado para ofertar a disciplina de Libras nas matrizes curriculares de seus cursos de licenciatura e de fonoaudiologia. Diz o Decreto em seu artigo 3º:

> A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (MEC/SEESP, 2005)

Tendo esta orientação, os cursos de licenciatura, especialmente a Pedagogia, passam a incluir, sob força de lei, a disciplina de Libras em sua matriz curricular. A implementação desta política, considerada como resultado das ações do movimento da comunidade surda pela oficialização e reconhecimento da Libras como língua oficial do território brasileiro, é tomada em segunda instância para justificar a formação de educadores na atuação da educação inclusiva.

Apesar da inclusão de uma disciplina nos Cursos de Licenciatura ser considerada um avanço, compreendida como a solução para a formação do educador no atendimento à educação de surdos, seus efeitos se dão na redução da educação às questões linguísticas, sem a garantia do acesso à língua em sua construção cultural. Uma escola, uma aula para ser significativa precisa, além de garantir o acesso à língua, precisa garantir o acesso à cultura, à história e aos conhecimentos acumulados da comunidade atendida.

Na contemporaneidade, as políticas públicas de inclusão escolar tem promovido ações na educação de surdos através da implementação de serviços de apoio a tradução da língua portuguesa para a língua de sinais, reduzindo a discussão da diferença surda a questões linguísticas. Esta compreensão propõe que, para a educação de surdos, basta a interpretação entre línguas. Esta prática tem deixado de promover o acesso para aquisição cultural da língua, na troca que se estabelece em comunidade fluente usuária da língua em aprendizagem. Por comunidade, entende-se a relação entre pares nas turmas de surdos com professores usuários da língua em tempo integral e não na relação proposta pela inclusão com tradução simultânea da língua oral usada pelo professor para língua de sinais do intérprete escolar.

Porém, apesar da visão reducionista das políticas públicas, a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras no ensino superior poderá criar possibilidades de discussão na formação do educador sobre concepções de surdo e surdez e, consequentemente, produzir novas representações conduzindo e promovendo espaços de desmistificação de saberem alicerçados no modelo corretivo da normalidade.

A inclusão da disciplina de Língua de Sinais no ensino superior

As representações da surdez enquanto falta (da audição e da fala) e enquanto ocorrência (da língua de sinais), de acordo com Lebedeff (2004) são objetivadas nas relações entre surdos e ouvintes, sendo inúmeras as diferentes narrativas sociais sobre os surdos. Pesquisas mostram que a surdez pode ser representada como *déficit* (GIORDANI, 2005), como patologia, anormalidade e como sujeitos a corrigir (THOMA, 2005), como comunidade (LOPES, 2005), entre tantas outras escolhas lexicais que deixam transparecer as representações construídas sobre a surdez.

A possibilidade do outro surdo narrar a si próprio, dentro do espaço de fronteira ou do espaço pós-colonial, acontece, quando, por exemplo, os surdos se narram de uma forma oposicional às narrativas ouvintes, a partir das quais são inventados. Colocando sob suspeita as narrativas ouvintes sobre sua língua, sua comunidade e suas produções culturais, os surdos apontam outras possibilidades para se pensar a surdez. Uma possibilidade que desmistifica as narrativas predominantes que falam em sujeitos que necessitam de correção, recuperação, reabilitação para se tornarem o mais parecido possível com a normalidade ouvinte.

A cultura surda e seus artefatos são, muitas vezes, desconhecidos pela maior parte da sociedade. No caso dos acadêmicos alunos da disciplina de Libras, um grande número conhece o surdo, sua língua e cultura, a partir das considerações do senso comum, através de informações nem sempre adequadas e, geralmente, permeadas por mitos. Além disso, por ser uma língua viso-espacial, a Libras apresenta peculiaridades específicas distintas das línguas orais, como, por exemplo, alguns elementos sintáticos da língua serem produzidos pelas expressões faciais, a temporalidade verbal ser marcada no movimento do corpo, entre outros. Essas peculiaridades específicas de produção levam a uma concepção aligeirada de língua exótica, de um sistema mímico para comunicação. Percebe-se, portanto, o desafio de introduzir os saberes acerca dos surdos a partir de uma concepção de surdez como diferença linguística e a Língua Brasileira de Sinais como língua de uma comunidade linguística minoritária, tentativas de provocar uma renegociação das representações da surdez.

As representações, de acordo com Hall (1997: p. 15), são uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. As representações compartilhadas pela cultura e, por uma perspectiva construcionista (HALL, 1997: p.61) produz significados através de conexões entre três diferentes tipos de elementos: 1) o que podemos chamar de maneira generalizada de mundo das coisas, pessoas, eventos e experiências; 2) mundo conceitual – os conceitos mentais que carregamos em nossas cabeças e 3) os signos, organizados em linguagem, que significam ou comunicam esses conceitos.

Segundo Muller, Klein e Lockman (2013) as representações sobre a surdez podem ser renegociadas:

> é através das representações — do que dizemos, pensamos, sentimos ou fazemos — construímos e transmitimos sentido sobre o mundo. Contudo, isso não se dá simplesmente a partir de significados já existentes ou previamente aceitos. As representações não são naturais ou definitivas, nem tampouco fixas, estáveis ou determinadas. Elas constituem um campo de lutas no qual os significados são negociados, construídos, impostos; elas estão envolvidas em jogos de poder e seus efeitos estão implicados na produção de identidades e diferenças. (p 14)

Durante os anos de 2011 a 2014, desenvolvemos pesquisa intitulada "*Disciplina de libras nos cursos de pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno?*", realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Buscamos com essa pesquisa compreender os efeitos produzidos nas representações sobre surdo e surdez dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia, matriculados na disciplina de libras, procurando analisar em que esta disciplina tem contribuído para a desconstrução da normalização da diferença surda. Apresentamos, a seguir, alguns dos resultados desta pesquisa.

Com relação ao impacto da disciplina de Libras nas renegociações de representações sobre a surdez (GIORDANI 2011-2014), os dados apontaram que em mais de 70% dos questionários, a Língua de Sinais aparece entendida com um conjunto de gestos que traduzem a língua falada, a partir de uma concepção que não designa status linguísticos para libras e sim uma subordinação às línguas orais. Muito ainda de excêntrico, exótico e divertido em matricular-se na disciplina de libras, um espaço de atelier para sinalizar, desconsiderando que a disciplina trata da aprendizagem de uma língua "estrangeira" para o aprendiz ouvinte. Quando se cumpre a exigência de aprendizagem em processos de avaliação há uma queixa das dificuldades e impossibilidades da aprendizagem.

No entanto, observamos possibilidades da renegociação das representações sobre a surdez no decorrer da disciplina. Ao iniciar as aulas, a definição da perda da audição é maior do que na conclusão da disciplina, há um aumento das respondas que migram da *perda da audição* para *capacidade de desenvolver as mesmas atividades que os ouvintes* e a representação da surdez como *problema de fala* desaparece[121].

[121] Gráfico A – dados da pesquisa (GIORDANI, 2011-2014)

Lopes (1998) auxilia a discutir a necessidade de se problematizar as representações envolvidas em mitos e deturpações que a cultura ouvinte constrói sobre a surdez:

> Os surdos, quando não representados como sujeitos culturais, entram no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes culturalmente. A escola não pode mais representar e contar os sujeitos com os quais trabalha, referendada em um único modelo de normalidade ou deficiência. Ela precisa procurar vê-los dentro do hibridismo em que estão envolvidos enquanto sujeitos diferentes e pertencentes a um grupo cultural em permanente construção e desconstrução de conceitos, comportamentos, valores... (LOPES, 1998: 114).

Desde a implementação da LDBEN, em 1996, a Educação Especial e, dentro desta, a Educação de Surdos vêm ganhando espaços de discussão nas políticas públicas educacionais. Este texto de cunho legal e tantos outros que se constituíram no decorrer dos últimos anos produziram tensionamentos nos movimentos organizados dos surdos, articulados com as escolas e seus educadores, procurando redefinir trajetórias na educação dos surdos. A Política Nacional de Inclusão, implementada pelo Ministério da Educação, ganha contornos diferenciados, atendendo as demandas e especificidades regionais e locais. Velhos e novos espaços de educação se re/configuram, levando gestores, educadores e a comunidade surda ao desafio de articular concepções de educação e projetos educativos.

Neste cenário, se deu a mobilização para oficialização da Libras e sua consequente regulamentação, trazendo com a implementação da disciplina uma sensação de complemento na formação do educador, dando conta assim, em sua atuação, do uso da Libras em contextos de inclusão. Dos Cursos de Pedagogia pesquisados, a disciplina de Libras ocupa de 2 a 3 créditos da matriz do Curso, desta forma não é possível dar conta do aprendizado da língua, talvez neste tempo se possa discutir conceitos e apresentar possibilidades para aprendizagens. (GIORDANI 2011-2014)

Com relação aos dados sobre o que é língua de sinais houve uma mudança nas respostas entre a primeira fase e a segunda fase, em destaque para as alterações de percentual entre *gestos que traduzem palavras faladas* e *uma língua criada pela*

comunidade surda[122]. Houve um aumento do percentual que passa a compreender a língua de sinais como língua e como construção cultural e de comunidade.

Língua de sinais e as políticas educacionais

Embora as línguas de sinais sempre tenham existido em comunidades linguísticas de pessoas surdas e a oficialização da Libras já tenha ocorrido há 12 anos (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), o reconhecimento político-educacional da Libras e a compreensão da surdez por um viés linguístico-cultural caminha a passos lentos.

Para a implementação de políticas educacionais na educação de surdos é fundamental prestar atenção às discussões promovidas que atendem e compreendem a surdez sob a perspectiva da diferença. Os discursos produzidos por surdos põem sob suspeição os saberes impostos pela norma ouvinte e que são considerados como sendo os mais importantes, os que necessitam ser assimilados por muitos outros grupos, sem consultá-los, sem ouvir-lhes os anseios. Percebe-se, portanto, uma dicotomia entre políticas públicas e os saberes produzidos pelos pesquisadores da Área da Surdez.

Outra questão que deve ser problematizada refere-se ao tema "inclusão", tópico inscrito na agenda de discussões acadêmicas e políticas das últimas décadas. Persistem desafios à inclusão de surdos quando revisado atentamente o documento "Que educação nós surdos queremos" (FENEIS, 1999), quando retomada a leitura da Declaração de Salamanca ao explicitar que "toda criança tem direito fundamental à educação (...) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas" e quando consideradas as diretrizes de inclusão escolar como a perspectiva preferencial para o atendimento dos sujeitos "da educação especial", conforme estabelece a Resolução 02/2001 CEB/CNE. E agora, mais recentemente com a obrigatoriedade da oferta da disciplina de libras como política de formação docente nos cursos de licenciatura, apresentada como solução para os problemas de inclusão na educação de surdos, cria-se um *falso* sentimento do dever cumprido. Nesse sentido, Agrella (2012) questiona se a proposta de obrigatoriedade da Língua de Sinais nas Instituições de Ensino Superior não está atrelada apenas à necessidade de responder a uma educação inclusiva de má qualidade e tão ligeira quanto os cursos de Libras oferecidos nas Universidades.

[122] Gráfico B: dados da pesquisa

No que se refere à educação de surdos, as práticas seculares de colonização (LANE, 1992; LADD, 2011) perdem referências no surgimento dos movimentos de resistência das comunidades surdas. Movimentos questionadores das representações ouvintistas sobre as mentes e os corpos surdos, manifestações de contra cultura que pautam sua escolarização, os espaços de trabalho, lazer, muito para além do 'reconhecimento' e 'oficialização' da língua de sinais.

Movimentos que rompem com as políticas hegemônicas de representação da alteridade surda, a partir do paradigma da pedagogia da diferença. Porém, observa-se um descompasso com a implementação constante, nos últimos anos, da política nacional oficial de educação inclusiva com a os debates que cercam a pedagogia da diferença, desafiando os gestores locais, de sistemas e de escolas, a tomarem posição política e institucional.

A passagem de uma escola excludente para uma educação para todos não se constitui apenas em uma ruptura de paradigmas dentro da educação especial, e, sim, é o resultado de uma série de transformações políticas, culturais e sociais que vão muito além de uma discussão do tipo educação especial versus educação regular.

As políticas educacionais, principalmente a partir da década de 90 traduziram, de maneira restrita, o conceito de inclusão, passando a visualizar apenas o ensino regular como espaço de conhecimento. Com a atuação dos movimentos sociais e debates nas instituições de ensino, o direito de todos à educação, amplia seu conceito também para os espaços da educação infantil, educação de jovens e adultos, educação para o trabalho, recortes de uma educação marginalizada pelo financiamento público. Os movimentos de direito ao acesso à educação passam a exigir a qualidade e permanência na educação, numa revisão estratégica dos espaços e contextos, sejam eles 'especiais' ou 'comuns'. Cabe, aqui, questionar tanto os espaços como os papeis que crianças, adolescentes e jovens surdos estão desempenhando, nas escolas, no contexto da inclusão.

Nesse sentido, Klein, Karnopp e Lunardi-Lazzarin (2012: 10) salientam que a representação só pode ser entendida em um jogo de relações de poder em que os significados são produzidos por determinadas práticas discursivas, ou seja, o direito de representação, de constituição e apresentação da imagem cultural surda, está intimamente relacionado com o lugar que esses sujeitos ocupam nesse cenário cultural. No caso dos alunos das disciplinas de Libras, as representações da surdez são oriundas dos espaços e

papeis que os surdos tinham (e que muitos ainda são submetidos) nas escolas: surdos de classes especiais, surdos sem fala, surdos com aparelhos auditivos, surdos com múltiplas repetências e evasões. As renegociações acerca dessas representações, percebe-se, levarão um bom tempo para serem realizadas, e estão sob responsabilidade, de certa maneira, da disciplina obrigatória de Libras.

Considerações finais

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nas Licenciaturas possibilitou um novo espaço de discussão e problematização da surdez. A disciplina de Libras teria a incumbência de ensinar Língua e compartilhar, com os estudantes, a cultura surda. Pesquisas mostram, entretanto, que os alunos de Licenciatura chegam à Universidade com uma visão marcadamente medicalizada e cheia de mitos com relação à surdez. Essas representações são construídas nas relações culturais que ocorrem, principalmente, durante o processo de escolarização. À disciplina de Libras cabe, portanto, outra responsabilidade, que é de constituir-se em um espaço para renegociar as representações sobre a surdez e sobre a Língua de Sinais. Entretanto, esta tarefa será inglória caso a educação básica siga compreendendo os surdos como os que estão "de fora", necessitando serem incluídos em um processo de normalização e pareamento dos processos educativos através da simples presença de Intérpretes de Línguas de Sinais e do reforço escolar.

Questiona-se, portanto, as políticas educacionais alicerçadas em verdades absolutas, tal como a proposta de inclusão, como se fosse esta a única alternativa para todas as pessoas com deficiências. Tomar o conceito de inclusão como permanência em territórios únicos, em escolas normalizadas, que permitem a diversidade, mas que normalizam a diferença, constitui uma visão reducionista e excludente da educação. Práticas que formalizam em horários específicos o ensino da língua de sinais, sem permitir na sua intensidade a vivência da língua, pois não é língua da escola, é língua da sala de aula. Apesar do Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) considerar Escolas Especiais ou Especializadas como possibilidades de espaços de escolarização e apoiar a Educação Bilíngue para surdos, sabe-se que muitos gestores, Prefeitos e Governadores, estão priorizando a inclusão de alunos surdos com Intérpretes de Libras e os

Atendimentos Educacionais Especializados (AEE), que utilizam a Libras como "estratégia comunicativa", um recurso de acessibilidade que auxilia o professor.

Assim, muitos surdos permanecem como exóticos dentro das escolas e salas de aula. Se antes não tinham língua nem fala, agora possuem uma língua que "transmite os conteúdos". Além disso, frequentam a escola em dois turnos, pois necessitam de "reforço" no AEE. Identidades de resistência (CASTELLS 1999:24) são, novamente, chamadas às trincheiras. Se as primeiras lutas da comunidade surda,via movimento surdo, eram para desmedicalizar a surdez e trazer a Libras e a cultura surda para as escolas, as lutas de agora são para que as políticas educacionais compreendam a Libras efetivamente como língua e não apenas como recurso de acessibilidade. Para Ladd (2011: 228) a cultura surda está completamente rodeada e permeada por uma cultura majoritária sendo que os processos de identidade surda individuais são desbaratados por uma forma particularmente intensa de opressão educacional.

Nomear o que fazemos em educação é mais do que simplesmente empregar palavras. As lutas pelos significados e pelo controle das palavras, a imposição de certas palavras compreende um jogo mais do que as palavras falam. Capturar e regular o estrangeiro tranquiliza a escola, acalma as diferenças e mantêm o corpo curricular precioso dos saberes de verdade. Uma pedagogia da emancipação pressupõe despojamento dos educadores do conhecimento normativo das suas cartilhas de formação, abandono da tutela do saber e promoção de ações protagonistas do ensinar na ética da solidariedade humana.

Referências

AGRELLA, R.P. Entre o saber e conhecer a língua: questões sobre a identidade e subjetividade do aluno ouvinte estudante de Libras. In: PERLIN, G. E STUMPF, M. (Orgs) Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Doc.de Acessibilidade e Direitos Humanos dos Surdos. Porto Alegre, 10 de outubro de 2005.Disponível em:http://www.faders.rs.gov.br/documentos/documento_acessibilidade_direitos_humanos_surdos.pdf

GIORDANI, L. F. Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos. In V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004. Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Curitiba: Editora da PUCPR, 2004. 1 CD-Rom.

GIORDANI, L. F. Disciplina de libras nos cursos de pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno? Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Período: 07/11/2011 a 07/11/2014. (Texto digitado)

HALL, S. *Representation*. Londres: Sage Publications, 1997.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: Eulalia Fernandes. (Org.). Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre/RS: Mediação, 2005, p. 25-79.

KLEIN, Madalena; MULLER, Márcia Beatriz Cerutti; LOCKMANN, Kamila. O que dizem os professores sobre a surdez: problematizando as representações na escola de surdos. In: *1º SBECE*: Anais do 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação. Canoas: 2004, CDRoom.

KLEIN, M. KARNOPP, L. e LUNARDI-LAZZARIN, M. Compartilhando significados culturais: produção, circulação e consumo da Cultura surda e a constituição de identidades surdas.Disponível em http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1114_ed.pdf

LADD, P. Comprendiendo la Cultura Sorda: en busca de la sordedad. Concepción: Impreso Concepción, 2011.

LANE, H. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, T. B. O silêncio imposto: uma discussão sobre as práticas de exclusão e violência lingüística cometidas contra os surdos. In: Sebastião Pimentel Franco; Gilvan Ventura da Silva; Anselmo Laghi Laranja (Org.). Exclusão Social, violência e identidade. Vitória: Flor & Cultura, 2004.

LOPES, M.C. A noção de comunidade e a língua surda no espaço da escola de surdos. Em: LEBEDEFF, T.B. e PEREIRA, I.L.S. (Org.) Educação Especial: olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF, 2005

MEC/SEESP – Secretaria de Educação Especial. Números da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial – Coordenação Geral de Planejamento. Brasília, 2006.Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id62&Itemid=191

MULLER, M.B.C.; KLEIN, M. E LOCKMAN, K. Educação de_surdos: percursos e significados na formação docente. Capturado em 10/05/2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151248int.rtf

THOMA, A.S. A constituição do espaço escolar como possibilidade de correção e normalização do sujeito surdo. Em: LEBEDEFF, T.B. e PEREIRA, I.L.S. (Org.) Educação Especial: olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF, 2005.

Anexos:

Gráfico A - análise dos dados da pesquisa:

Disciplina de Libras nos Cursos de Pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno? (GIORDANI 2011-2015)

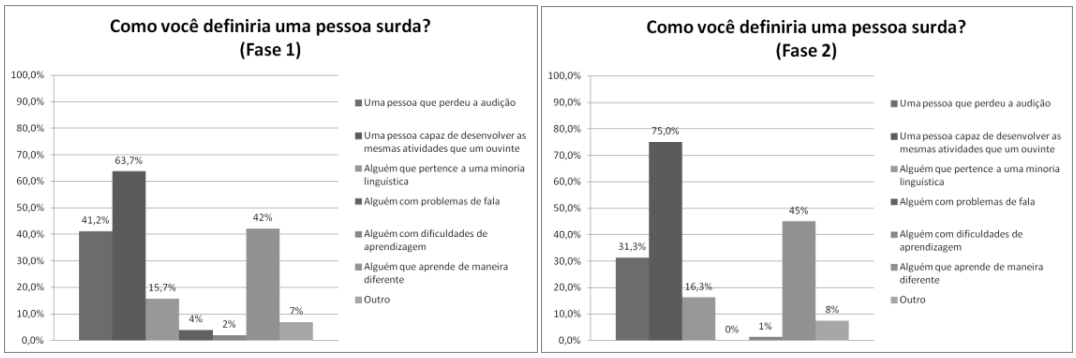
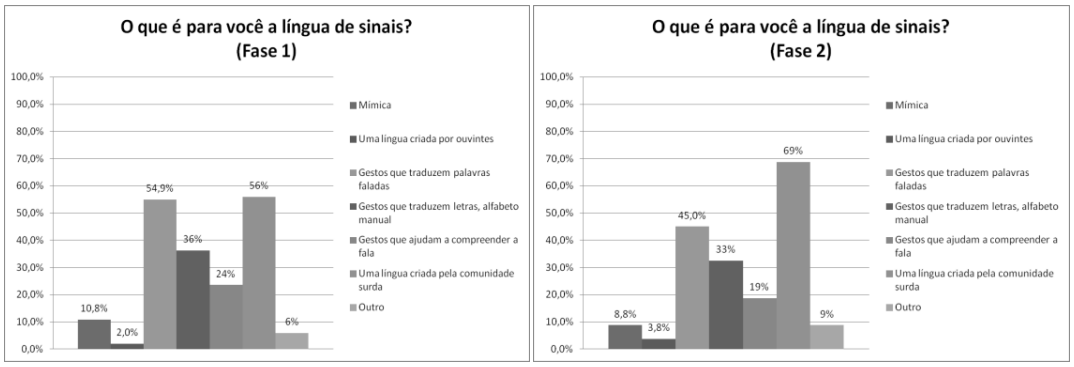


Gráfico B - análise dos dados da pesquisa:

Disciplina de Libras nos Cursos de Pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno? (GIORDANI 2011-2015)



SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR SURDO

Giovana Fracari Hautrive[123]
Doris Pires Vargas Bolzan[124]
Universidad Federal de Santa Maria

Situando a pesquisa

Distintos estudos fomentam discussões em torno da formação de professores, buscando descortinar os processos formativos vivenciados pelos professores, valorizando-os em toda a sua plenitude.

É preciso, portanto, refletir, problematizar e revelar questões inerentes a esse percurso e reconstruir caminhos que nos levem a elucidar a trajetória docente, respeitando e valorizando os saberes envolvidos nessa dinâmica, elementos que sustentam o exercício efetivo no campo pedagógico.

A busca pelo entendimento do processo formativo do professor surdo[125] é uma questão pouco explorada no campo das pesquisas educacionais. Este profissional está inaugurando sua docência no contexto educacional brasileiro e instiga nosso olhar de pesquisadores a compreender a aprendizagem da docência desse professor, considerando a apropriação da língua de sinais escrita. Assim, consideraremos o contexto, com o objetivo de compreender, a sua especificidade, os processos implicados na trama professoral que produz este docente e os saberes envolvidos neste processo.

No que se refere à docência do professor surdo, este necessita transitar não só pelos aspectos pertinentes à história e à cultura da sua comunidade, mas também pelos conhecimentos elencados socialmente nas várias áreas de conhecimento. É um grande

[123] Estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria; Especialista em Educação Infantil; Mestre em Educação.
[124] Professora Doutor do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pósgraduação em Educação/CE da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista produtividade em pesquisa CNPQ, líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE).
[125]O Decreto 5.626/2005 inaugura a discussão sobre a terminologia direcionada ao profissional surdo, sendo que a formação pedagógica implicada é elemento que o caracteriza como professor, diferentemente do profissional instrutor de Libras que não possuía formação pedagógica. Assim, podemos salientar que o professor surdo começa adentrar no espaço escolar a partir do ano de 2005. Ao longo dos últimos anos a sua presença tem se expandido consideravelmente, devido a vários fatores como as ações afirmativas propostas pelas políticas de governo, a criação do curso de Graduação Letras/Libras. Estes fatores se refletem significativamente na formação pedagógica deste sujeito.

desafio, que envolve, de um lado, investimentos na formação individual e, de outro, participação ativa da comunidade surda nas discussões, na prática da escola para surdos, e na elaboração de programas de formação e qualificação, como garantia de permanência do lugar docente que se inaugura. Professores surdos conquistam lugares específicos na escola para surdos e são os responsáveis pela disciplina de língua de sinais que está contemplada na área da Linguagem como área de conhecimento. Na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, situada em Santa Maria, no RS, desde 2011, conta com professores surdos, atuando no contexto da sala de aula de aprendizes surdos. Assim, professores surdos inauguram a sua docência na escola bilíngue para surdos, tão sonhada por décadas. Estes professores têm lutado valorizando a realidade da comunidade surda na busca pelo reconhecimento desses sujeitos potencialmente capazes de aprender, além de considerarem a conquista do reconhecimento da língua de sinais e dos espaços pedagógicos específicos para essa comunidade, caracterizando a importância da atuação deste profissional.

É o compartilhamento do espaço pedagógico com os professores surdos que provoca reflexões sobre os saberes docentes destes profissionais.

Para o desenvolvimento deste estudo elegemos a abordagem narrativa sociocultural por meio da qual destacamos as relações com o outro, com a cultura e a sociedade, constituindo-nos cooperativamente no processo de aprender e de ensinar.

O princípio do diálogo nesta abordagem constitui sua essência. Por meio da visualização da gestualidade da língua de sinais, vivemos a possibilidade de construir uma relação baseada no compartilhamento de experiências docentes vivenciadas no contexto da escola para surdos e visualizamos distintos processos percorridos para a aprendizagem da docência, no que se refere à língua de sinais escrita.

Desse modo, as narrativas coletadas serviram como elementos/informações de pesquisa que foram exploradas e analisadas. Para os colaboradores da pesquisa, este momento dialógico se constituiu em uma possibilidade de reflexões sobre os processos formativos que constituem a sua docência no que se refere à língua de sinais escrita. Por meio do diálogo os professores surdos puderam expressar suas compreensões acerca de suas aprendizagens docentes narrando suas trajetórias e concepções.

Dessa forma, foi possível conhecer o processo de produção da docência nesta especificidade levando em conta a expressão de **gestualidade narrativa**[126].

E para tal, participamos de doze encontros de estudos que aconteceram na escola semanalmente. Esse grupo de estudo foi constituído por professores surdos que tem interesse em discutir e problematizar a sua formação docente no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua de sinais escrita. Durante os encontros coletamos os dados que começam a ser analisados. Portanto, neste trabalho, estamos apresentando um recorte de análise preliminar de uma pesquisa de âmbito maior.

O contexto escolar em que os professores surdos colaboradores nesta pesquisa atuam é referência não só no interior do estado do Rio Grande do Sul, mas também no Brasil. Além disso, esta instituição é a única escola na América Latina que oferece curso de formação de professores surdos nível médio/magistério, tornando-se um centro de referência para pesquisas acadêmicas de diversas universidades brasileiras.

Assim, a análise preliminar a ser apresentada contará com um conjunto de narrativas transcritas a partir dos encontros ocorridos ao longo de 2014 e 2015.

Aprendizagem da docência de professores surdos e a apropriação da língua de sinais escrita

O estereótipo que representava o surdo como um sujeito desajustado ou incompleto está sendo substituído por concepções que direcionam o discurso para considerá-lo como um sujeito capaz e com potencialidades. Atualmente, os surdos estão politicamente engajados em movimentos sociais e, na busca por lugares culturalmente conquistados, conseguem influir em políticas públicas, evidenciando o reconhecimento do uso abrangente da língua de sinais como ponto nefrálgico da conquista da comunidade surda.

Algumas mudanças começam a surgir, especialmente na escola para surdos, um espaço anteriormente ocupado exclusivamente por professores ouvintes e que, atualmente, recebe estudantes e professores surdos. A escola para surdos é o lugar no qual brotam as vozes daqueles que procuram ou necessitam de uma organização distinta daquela da escola

[126]A gestualidade narrativa caracteriza-se pela forma de expressão discursiva do professor surdo proficiente na língua brasileira de sinais.Destacamos a importância em fortalecer e consolidar as características linguísticas da língua de sinais na modalidade escrita e gestual e verificar a interação dinâmica dessas duas dimensões.

formal, uma organização que reconheça e valorize os aspectos culturais e linguísticos específicos da comunidade surda.

Novas práticas pedagógicas começam a ser incorporadas e endossadas nesses lugares, pois novos caminhos são apontados como possibilidades, e a presença do professor surdo é uma delas.

Assim, inferimos que as pessoas surdas buscam projetar-se em pessoas que são usuárias de sua própria língua. O uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um elemento que aproxima os sujeitos, favorecendo a produção de encontros nos quais os sujeitos são capazes de se comunicarem, perguntarem e responder, emitindo suas ideias, compartilhar distintos modos de ver e compreender o mundo, assim consolidando o encontro dialógico como um acontecimento vivo, jamais impedindo a expressão da voz do outro (BAKTHIN, 19988, 2003, 2010). Acreditamos que o professor surdo é um o modelo para os demais surdos. Constituem-se como agentes de transformações nos contexto nos quais estão inseridos, desempenhando, muitas vezes, um papel de liderança.

Dentre as escolhas e promessas profissionais para o sujeito surdo, a docência aparece como uma atuação de destaque, em especial, para a atuação como professor da Língua Brasileira de Sinais.

A formação do professor surdo está ocorrendo em diferentes tempos e lugares ao longo das últimas décadas. Esse profissional deixa de ser um mero instrutor e passa a se produzir como docente a partir de sua qualificação profissional. Por isso é tão importante a construção de espaços formativos capazes de favorecer a constituição desse sujeito.

Na escola em que este estudo se realizou, os profissionais surdos participam ativamente em diferentes órgãos de gestão que a compõem como: o Conselho Escolar, o Círculo de Pais e Mestres e a Direção. Os núcleos pedagógicos também contam com a presença destes profissionais, bem como a coordenação de estágios do curso de formação de professores surdos em nível médio, a organização e oferta de cursos de formação continuada, fomentando discussões direcionadas à cultura e aos aspectos linguísticos da comunidade surda, proporcionando espaços para a qualificação da educação de surdos.

É justamente na produção deste fazer pedagógico mediado pela gestualidade narrativa que os conflitos são dirimidos e as potencialidades são valorizadas. Este cotidiano

docente tem nos remetido a pensar quais os saberes que os professores surdos mobilizam na produção da sua docência.

Inferimos que a proficiência na língua de sinais escrita é um elemento que garante, legitima e agrega valor a essa docência, considerando-se o domínio que esse profissional possui da sua língua natural. O domínio dessa língua escrita é condição de permanência e legitimidade do valor de ser professor surdo, contudo este é um saber que está em construção.

Aprendizagem da docência: o processo de fazer-se professor

Refletir sobre o processo que constitui o professor é pensar diretamente nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano docente, assim, pensar na rede de interações construídas pelo docente e nas mediações como princípios promotores do processo de aprendizagem docente é fator que mobiliza a ascensão profissional. As mediações e reflexões pedagógicas, elementos componentes da docência, são entendidos como processo que implica, não só o domínio de conhecimentos, de saberes e de fazeres de determinado campo científico, mas também, um olhar para a sensibilidade do docente, como pessoa e profissional em teor de atitudes e valores, dono e usuário da reflexão como composição essencial ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, portanto, produzir-se profissionalmente (BOLZAN, 2009).

Esse processo de aprender a docência, reconfigura saberes e conhecimentos constituindo o professor. Neste lugar, o professor surdo está ocupando um espaço que é resultado de conquistas sociais e culturais. Ele permanece na busca pelo respeito às diferenças linguísticas e específicas da sua condição cultural; um espaço que há menos de uma década não existia, e que hoje efetiva a docência inaugural. O lugar para esta docência está organizado a partir da necessidade de articular os campos do saber. Trazer o professor surdo à condição da docência na surdez é o desafio de compreender como este sujeito está se constituindo e quais os modelos existentes para este papel professoral.

Estudos de Gauthier (2006) destacam o saber docente como uma produção social, revisado e reavaliado, fruto da interação entre sujeitos, aberto a questionamentos. Sua tipologia está apresentada como: saber disciplinar, saber da tradição pedagógica, saber das ciências da educação, saber curricular, saber experiencial, saber da ação pedagógica.

O reconhecimento do valor do saber da prática vem reforçar a importância dos saberes da experiência, construídos pelo professor durante toda sua trajetória tanto de vida quanto profissional, e vem colocar a escola como lócus de construção de saberes importantes nesse processo formativo. Para Tardif (2002, p. 14) "[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática".

Os saberes pedagógicos, por sua vez, são agrupados à formação profissional apresentando-se tanto como uma estrutura ideológica à carreira como as configurações e técnicas de saber fazer, provenientes de reflexões racionais sobre a prática educativa. Já os saberes disciplinares nascem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, nascem de diferentes campos do conhecimento e estão dispostos na sociedade de forma sistematizada. A escolha e disponibilização dos saberes disciplinares que os professores utilizam são denominados de curriculares. Os saberes curriculares apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares a serem estudados, aprendidos e aplicados pelos professores. Por fim, os saberes experienciais são aqueles que se formam no aprendizado da prática cotidiana do professor. São saberes "que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*e dehabilidades, de saber fazer e de saber-ser" (TARDIF, 2002, p. 39).

Colocamos em destaque que são múltiplos os saberes que concorrem na construção da docência, eles advêm de fontes diversas e constituem-se em elementos chave nesse processo.

Nesse sentido, acreditamos que o professor que experiencia a realidade de atuação, aprenderá, com o próprio ato docente, a descobrir seus limites, negociando com os colegas, produzindo movimentos que modelam o ser docente e o favorecem a assumir-se como tal, pois a docência vai sendo construída ao longo do tempo pelos processos instituídos no cotidiano do trabalho pedagógico.

Procurando contemplar tais afirmações buscamos aclarar como o professor surdo se apropria dos saberes disciplinares e a implicação desses na aprendizagem da docência vivenciada no contexto da escola para surdos.

A língua de sinais e os aspectos formais constitutivos: saberes disciplinares necessários à prática do professor surdo

Pensar a aprendizagem da docência do professor surdo implica problematizar os processos implicados na língua que tem produzido este sujeito ao longo da sua história.

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais[127], por meio dela acontece o reconhecimento da comunidade linguística, assegurando as pessoas surdas como sujeitos sócio-históricos constiuídos e organizados culturalmente. Entendemos que a língua é inseparável do fluxo da vida e avança com ela.

O contato com a língua o mais precocemente possível incita o desenvolvimento global dos sujeitos, e com as pessoas surdas, não é diferente. Ao se apropriar e dominar uma língua em sua plenitude, o sujeito conquista a condição de narrar suas experiências/vivências relacionando-as à vida, o que garante o seu direito à condição humana de existência.

As línguas de sinais são adquiridas de forma natural por pessoas surdas que estão imersas em uma comunidade de surdos. Estás línguas surgiram da necessidade natural de uma determinada comunidade de usar um sistema linguístico. Por meio das Línguas de Sinais, o sujeito surdo torna-se capaz de expressar suas concepções, sentimentos, emoções e organizar os atos docentes, que refletem a capacidade humana para a linguagem. Somos conhecedores de que as Línguas de Sinais apresentam-se em uma modalidade diferente das línguas orais, ou seja, são expressas na modalidade espaço-visuais. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais e constituídas por elementos linguísticos, organizacionais e parâmetros que formam a gramática da língua.

Assim, nossa pretensão aqui é destacar por meio da *gestualidade narrativa* dos professores surdos o entendimento das relações dinâmicas e complexas vivenciadas no ato

[127]Todas as crianças surdas podem se apropriar da língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda. "Natural", entretanto, não se refere à dimensão biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo (SKLIAR, 2010 p. 27).

docente, considerando os elementos linguísticos[128] que se fazem presentes neste saberes disciplinar.

Neste recorte apresentaremos as narrativas gestuais traduzidas que expressam as concepções dos professores surdos acerca da docência e as reflexões elaboradas em torno da língua de sinais escrita como elemento que lhes garante o direito de existência.As narrativas que seguem evidenciam que os professores surdos buscam o reconhecimento da escrita de sua língua como um direito humano de existência:

[...] nós merecemos escrever em SignWriting, a comunidade de surdos merece, merecemos isso, nós merecemos escrever assim, as crianças surdas que usam a Libras merecem escrever assim, merecem escrever em língua de sinais escrita (professor A)

[...] a comunidade surda merece ter uma escrita para os sinais, as produções escritas dos surdos não podem sumir, precisam se fortalecer, faz parte da nossa cultura [...] precisamos em muitas ocasiões usar a escrita para nos comunicar, às vezes estamos em situações nas quais não podemos usar os sinais[...]; quando estudo sobre a evolução da escrita e vejo a escrita inicial dos egípcios, penso que os surdos ajudavam nessa representação dos objetos em símbolos, porque eu olho para a escrita dos símbolos e lembra muito a forma como nós usamos para escrever, [...]em alguma medida me faz criar relações com a nossa escrita, usam o recurso visual. Então se passaram tantos séculos e a escrita se modificou e poucas coisas ficaram do uso da escrita com símbolos. Os chineses se mostram seguros com a escrita ideográfica, penso que nós também conseguiremos (professor J)

Os professores surdos refletem sobre o direito humano em ter a escrita da sua língua, elegem referentes sobre diferentes sistemas de escrita de diferentes povos sinalizando a importância de manterem-se reflexivos sobre a existência da língua escrita.

Nesta direção observamos que estes sujeitos indicam que a língua portuguesa na modalidade escrita não os ajuda a pensar na escrita da sua língua, considerando a visualidade e a consciência linguística como saberes necessários à prática docente.

Os colaboradores nos indicam a existência de ausência de reciprocidade da língua de sinais com língua portuguesa. A construção da escrita da língua de sinais, pelo surdo caracteriza-se pela experiência visual e não está relacionada à sua segunda língua, a língua portuguesa na modalidade escrita. Os sujeitos desse estudo afirmam que na língua portuguesa escrita os significantes não guardam relação objetiva com o significado, logo não há como estabelecer traços de semelhanças entre estes elementos e, consequentemente, não há como aproximá-los da Libras. Portanto, a ausência de relações entre os dois sistemas inviabiliza a transposição de elementos linguísticos que poderiam contribuir no processo de

[128]Os elementos linguísticos são: a fonologia da língua de sinais, a morfologia da língua de sinais, a sintaxe da língua de sinais, a semântica na língua de sinais e a pragmática (QUADROS e KARNOPP, 2004).

aprendizagem da língua de sinais escrita. É neste sentido que evidenciamos esta reflexão expressa por meio de gestualidade narrativa do grupo de professores surdos:

[...]as palavras do português que é escrito com as letras do alfabeto não há sentido nenhum para nós, não há sentido visual, a palavra do português para os ouvintes é diferente do que é para nós [...] nós precisamos diminuir a dependência da língua portuguesa, precisamos acreditar na escrita da nossa língua como autônoma, também pensar no português como importante, mas não como dependentes um sistema do outro, porque eles não são.[...]a experiência no português não ajuda, na verdade, atrapalha(professor J)

Na escrita dos sinais eu consigo entender o que está escrito, há esse contexto na escrita, na língua portuguesa nós demoramos muito para aprender a ler e escrever, porque não tem relação, não tem contexto com a língua de sinais. A escrita dos sinais é rápida para os alunos surdos aprenderem [...]as crianças realizam a leitura e a compreensão muito rápida do texto, e em português??? Eles não conseguem, não tem contexto, não tem relação com a Libras.(professor S)

[...]durante muito tempo queriam que nós escrevêssemos igual aos ouvintes, mas eu recebo a informação pelos olhos, preciso abrir os olhos para receber as informações, me parece que é o mesmo, a informação é a mesma, mas eu recebo pelos olhos, o ouvinte recebe pelos ouvidos, eu via uma palavra e não conhecia a palavra, eu não conseguia me expressar em português, quando eu vejo a escrita da Libras eu consigo me expressar e acredito que ali está escrito o que eu quero dizer, fica fácil, no português eu demoro muito, demoro, demoro, na S.W, é mais fácil, é mais rápido para eu compreender (professor A)

Os professores surdos elegem como prioridade no sistema de escrita, que adotam o aspecto da visualidade que é elemento principal para efetivação da língua, pois os gestos são visuais e representam a própria língua e as relações com o mundo. A língua de sinais é efetivada pelo canal visual gestual e esse critério é destacado como importante para o sistema de escrita. Os professores surdos realizam a reflexão considerando que a língua portuguesa na modalidade escrita possui um lugar importante na sua constituição cidadã, mas que não ajuda a elaborar e relacionar o ato da escrita com a sua gestualidade, pois somente os sinais são capazes de representar as palavras envolvendo a organização da língua. Os excertos que seguem corroboram a esta ideia:

eu aprendo tudo por meio da Libras, então a escrita dessa língua é mais fácil para aprender, acontece que combina a língua de sinais (gestual) com a escrita dos sinais, porque aprendemos pelo visual e a escrita da língua de sinais é a escrita do visual [...] a nossa língua é assim que acontece, no espaço. A escrita em colunas nos ajuda a entender a espacialidade da língua, a organização da Libras é realizada assim, então a escrita em colunas nos ajuda a ler os sinais como eles realmente são(professor S)

[...]percebo que a visualidade da língua de sinais torna mais fácil a assimilação dos conhecimentos, por isso a importância da visualidade para o desenvolvimento linguístico cognitivo do surdo[...] a SignWriting é icônica, tem símbolos que lembram as nossas mãos, fico feliz em ler e escrever a SignWriting porque ela representa o nosso jeito de gestualizar[...]a nossa escrita é em colunas na vertical. O parâmetro da expressão facial e corporal é fundamental e precisa ser considerado na nossa escrita. (professor W)

Durante a gestualidade narrativa, dos professores surdos, evidenciamos como um dos saberes necessários à prática docente,os saberes linguísticos. Assim, para atuar como

professor da língua de sinais escrita é necessário ser conhecedor dessa língua. Elementos da fonologia, morfologia e dos parâmetros da língua de sinais são destacados pelos professores surdos como segue:

[...]as crianças precisam entender que conforme a posição da mão com referência ao braço indica uma forma de escrita, essa escrita precisa de uma marca, a representação é branca, ou a metade é branca e preta ou somente preta, esse estudo envolve saber a posição da mão. É um processo lento que precisa ser minucioso para o estudo [..] a escrita anterior em que apenas escrevíamos meio círculo no local do contato ficava confuso, não era evidente, sei que evoluímos, mas eu não gostava daquela representação, era confusa, agora eu consigo escrever e ler com mais clareza com os sinais que representam o toque, vejo que essa evolução da escrita para a construção destes símbolos de contato são muito melhores, qualificaram a nossa escrita, temos atualmente seis (6) símbolos diferentes que representam os diferentes tipos de toques, algo que antigamente não tínhamos, apenas escrevíamos o meio circulo no local, mas não havia a representação de quantos e qual tipo de contato era realizado para fazer o sinal[...] no caso do sinal de SANTA MARIA, o sinal de contato é representado por uma estrela para cada um dos contatos, então aconteceu uma evolução, mas ainda teremos mais para evoluir, enfim...(professor S)

[...]penso que o mais difícil é a orientação do movimento dentro do sinal, se esta orientação está para frente ou para trás, pensar sobre isso para depois escrever é muito desafiador, como por exemplo, para pular algo, mas é para pular ou passar por baixo de algo? é para trás? para frente? para o lado? Não é fácil esse estudo, é bem difícil. É preciso estudar muito, é um desafio que me mobiliza a aprender sempre (professor W)

Cabe destacar que a escrita em língua de sinais assume um lugar singular no campo pedagógico da escola e torna-se um provocador de novas aprendizagens para os professores surdos responsáveis pela escrita dos sinais. Acreditamos que a aprendizagem da língua de sinais escrita por professores surdos mobiliza estes a diferentes caminhos para a aprendizagem da docência, elegendo elementos como o conhecimento da fonologia da língua como condição para o ensino.

Provisoriedade das ideias

O sistema de escrita SignWritingé indicado, pelos professores surdos, como o mais apropriado para a representação da sua escrita. Esta escrita possui qualidades necessárias para o desempenho do sujeito e torna visíveis as propriedades desta língua; uma língua escrita que é a representação da visualidade é capaz de mapear a leitura das mãos, isto proporciona aos sujeitos surdos um desenvolvimento linguístico, cognitivo, respeitoso e pleno, fortalecendo a cultura da comunidade surda, caracterizando um saber disciplinar essencial para a construção docente.

Os elementos linguísticos envolvidos na escrita da língua de sinais são necessários para a efetivação da prática docente do professor surdo que desenvolve sua docência como professor de Libras. Estes elementos são destacados como constituintes de um saber

disciplinar evidenciado nas concepções docentes que emergiram em suas gestualidades narrativas.

Logo, a partir dessa análise preliminar podemos destacar que:

- Os saberes docentes se consolidam na prática da docência do professor surdo;
- O trabalho colaborativo entre os professores surdos é capaz de provocar reflexões sobre a prática e a tomada de decisões acerca da ação pedagógica;
- Os professores surdos ao se apropriarem das especificidades da língua escrita de sinais(SW) demonstram o processo de tomada de consciência de seu papel;
- A proficiência na língua de sinais é elemento base para que o professor surdo consolide a aprendizagem da língua escrita de sinais, fator indispensável à constituição do trabalho docente.

Aliado a estes aspectos, podemos inferir que o saber dos professores provém das situações cotidianas, das relações vividas na cultura de colaboração, pois envolvem, na própria docência conhecimentos de um saber-fazer provenientes de diferentes fontes. Por isso, consideramos que os saberes docentes são plurais e heterogêneos. Sinalizamos por meio da gestualidade narrativa destes colaboradores a importância das suas relações sociais no mundo da docência. Destacamos que os saberes experienciais e disciplinares dos professores surdos são constitutivos das práticas que desenvolvem.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

_____. A estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: editora Pedro& João editores. 2010

BOLZAN, D. P. V.. Formação de professores: construindo e compartilhando conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GAUTHIER, C.. et al. Poruma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira. Estudos Linguísticos. Artmed: Porto Alegre, 2004.

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

TARDIF. M. Saberes docente e a formação profissional. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: PESQUISAS SOBRE ASPECTOS CULTURAIS E EDUCACIONAIS

Lodenir Becker Karnopp, UFRGS
Madalena Klein, UFPel
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, UFSM

Introdução

O presente texto apresenta algumas investigações desenvolvidas pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), com enfoque em questões culturais e educacionais. São apresentadas três pesquisas desenvolvidas, bem como a relevância dos resultados obtidos e a articulação com a pesquisa que atualmente está em desenvolvimento. Inicialmente apresentamos a pesquisa (1) que investigou as condições linguísticas e pedagógicas em que se encontram alunos surdos, professores e intérpretes de Libras nas escolas do Rio Grande do Sul[129]; em seguida, a pesquisa (2) que identificou os efeitos da produção curricular nos processos de formação docente na área da educação de surdos[130]; e a pesquisa (3) que centrou análises na produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira, com destaque para as relações de poder envolvidas na produção de significados culturais e de identidades surdas[131]. Por fim, são apresentados o contexto e os objetivos da pesquisa que atualmente vem sendo desenvolvida pelas autoras deste artigo, intitulada "Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue[132]".

Pesquisas desenvolvidas e articulações atuais

Inicialmente, cabe referir os objetivos e algumas das ações desenvolvidas por pesquisadoras do GIPES. Desde 1999, esse grupo toma como campo de investigação a Educação de Surdos e, durante esse percurso, muitas foram as ações de pesquisa e de extensão desenvolvidas. Em 2006, esse grupo foi credenciado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), consolidando um perfil interinstitucional. A partir desse primeiro credenciamento, o grupo realizou sua primeira

[129]Edital Universal MCT/CNPq 50/2006.
[130]Edital Ciências Humanas CNPq 02/2009.
[131] Edital CAPES/MinC Pró-Cultura 07/2008.
[132] CNPq/ Edital Universal 14/2014.

investigação, mapeando as condições linguísticas e pedagógicas de alunos surdos da educação básica no Estado do Rio Grande do Sul. A divulgação de suas pesquisas ocorre por meio de diferentes produções bibliográficas e produções técnicas como cursos, palestras e assessorias pedagógicas. Merece destaque o espaço de divulgação e discussão dos dados das pesquisas do grupo no Fórum Estadual de Educação de Surdos (FEES), evento itinerante realizado regularmente, desde 2007, nas instituições de vínculo do grupo, com a participação das comunidades envolvidas com a educação de surdos de cada região. Participam deste grupo, pesquisadores vinculados à educação de surdos das seguintes universidades: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Particularmente, na última década, as proponentes participaram de várias pesquisas, financiadas pelas agências nacionais de fomento, compondo um conjunto de análises significativas quanto às condições sociais, linguísticas, culturais e educacionais dos surdos. Este texto apresenta algumas dessas pesquisas.

A pesquisa (1) "A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul" (GIPES/CNPQ), realizada entre 2007 e 2009, apresentou elementos importantes para pensar a articulação entre cultura e educação. Assim, foi possível verificar que, embora os investimentos na educação de surdos tenham sido altos em nosso Estado (RS), as políticas de inclusão têm determinado condições precárias de ensino aos escolares surdos. A maioria dos alunos surdos incluídos nas escolas comuns não utiliza a Libras, não possui convivência com outros surdos e também usa a Língua Portuguesa para o estabelecimento de uma comunicação insatisfatória com colegas e professores ouvintes. Pode-se inferir que o processo de escolarização dos alunos surdos, nesse espaço, estava comprometido pelas dificuldades de acesso à língua de sinais e à segunda língua, bem como pela falta de profissionais especializados. Através dos questionários respondidos pelos alunos surdos, foi possível apontar que o contato com a Libras e a troca com outros surdos se restringia à sala de aula específica para surdos, pois esse é o espaço privilegiado onde a língua de sinais é conhecida e utilizada como língua de instrução e ensino. Dessa forma, em geral, as escolas pesquisadas não apresentavam condições satisfatórias de acesso e aprendizagem da língua de sinais e língua portuguesa em um ambiente escolar que proporcionasse condições linguísticas e educacionais favoráveis.

Entendemos que a inclusão dos alunos surdos na escola comum exige condições para desencadear processos de ensino e de aprendizagem em seus alunos. Implicados nessas condições estão a formação dos professores, a qualidade de comunicação entre professor e aluno, a presença de intérpretes de Libras, a disponibilidade e conhecimento do professor acerca da diferença surda, principalmente no que se refere aos aspectos linguísticos e culturais que envolvem a educação, o ensino e a avaliação da aprendizagem do aluno surdo.

A pesquisa (2) "Currículo, diferença e prática docente: problematizando a formação de professores no contexto da educação de surdos" (GIPES/CNPq), concluída em 2012, procurou problematizar as formações discursivas que atravessam os cursos de formação de professores na área da Educação de Surdos e que foram gestados em um campo de luta por significados, entre os anos de 2002 e 2007. Esses projetos foram desenvolvidos em parceria entre Secretarias da Educação (Estado e Municípios) do Rio Grande do Sul e o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS). Os dados produzidos nesta pesquisa apontam que, a partir da proposta desses cursos, ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas e nas representações acerca da surdez e da educação de surdos. As respostas de professores aos questionários evidenciam deslocamentos nas formas de ver/narrar o aluno surdo, entendendo-o a partir de uma diferença cultural e linguística, além de motivar a procura por alternativas didático-metodológicas e considerar a importância da centralidade da língua de sinais no processo educacional dos surdos.

A pesquisa (3) "Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira" (2010-2012) foi desenvolvida por pesquisadores da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com pesquisadores dos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os materiais empíricos, que compõem o *corpus* investigativo da referida pesquisa, foram selecionados e organizados por pesquisadoresdas três universidades participantes do projeto. Foi elaborado um banco de dados das produções culturais surdas encontradas em diferentes espaços e foram definidas quatro categorias investigativas referentes às ações do projeto. São elas: (a) Produções Editoriais; (b) Produções com Circulação Livre na Internet; (c) Produções dos acadêmicos do curso de graduação em

Letras-Libras, turma 2008; (d) Produções Informais de materiais disponíveis em associações e escolas de surdos.

Assim, o mapeamento das produções culturais das comunidades surdas brasileiras possibilitou a criação de um banco de dados com as produções culturais nas diferentes regiões brasileiras. Algumas dessas análises resultaram em trabalhos de pós-graduação e graduação, por exemplo, dissertações de mestrado que focalizam as produções editoriais (MÜLLER, 2012); as produções com Circulação Livre na Internet (SCHALLENBERGER 2010; PINHEIRO 2012); as produções dos acadêmicos do curso de graduação em Letras-Libras **(**MOURÃO, 2011); literatura surda (ROSA, 2011; BOSSE, 2014); cultura surda (GOULARTE, 2011). Além disso, também podemos mencionar outros trabalhos e artigos publicados e trabalhos apresentados em eventos reconhecidos da área da Educação.

Como desdobramento dessa pesquisa, citamos ainda o projeto "Produções Culturais em Comunidades Surdas", realizado durante o estágio pós-doutoral no exterior, no período de agosto de 2011 a agosto de 2012, na *Gallaudet University*, em Washington, DC, por uma das autoras deste texto – Lodenir Karnopp[133]. Tal pesquisa focalizou a constituição da diferença em narrativas produzidas em línguas de sinais – Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Americana de Sinais (ASL), possibilitando análises comparativas das narrativas produzidas em duas línguas de sinais e discutindo a inscrição do surdo em tramas narrativas diversas e nas ordens do discurso. Tal estudo utilizou materiais empíricos que constituem o banco de dados das produções culturais surdas brasileiras, organizado na pesquisa (3) anteriormente descrita; e, paralelamente reuniu obras e publicações da *American Sign Language* (ASL), disponíveis na biblioteca da *Gallaudet University*. Com ênfase nesse registro das produções culturais de pessoas surdas, foram priorizadas filmagens de histórias na língua de sinais (narrativas sinalizadas, disponibilizadas em CD, DVD), a partir de 1990. Como resultado, foram encontradas semelhanças tanto nas temáticas contidas nos materiais, quanto no uso da língua de sinais com efeito estético e pedagógico. Tais análises abrem possibilidades de encontros, em que compartilhamento e trocas de significação – em produções culturais no Brasil e nos Estados Unidos – são potencializados no campo educacional e intercultural.

[133] Pesquisa em andamento, na modalidade de bolsa de Produtividade em Pesquisa 2 (Processo nº 306626/2012-8, financiado pelo CNPq, tendo iniciado em março de 2013, com duração de 36 meses.

Em suma, é possível perceber, na produção dessas pesquisas, recorrências discursivas quanto à cultura surda, produção de subjetividades surdas, experiência visual, artefatos da cultura surda, currículo escolar, espaços de ensino-aprendizagem e língua de sinais. O que tentamos reforçar na articulação dessas pesquisas é a necessidade de mantermos nossos discursos sempre em suspeita. Ao entendermos que a educação de surdos é interpelada por contornos linguísticos, culturais e identitários, fazemos um exercício constante para não tomá-la como algo natural, mas que se relaciona a forças discursivas tensionadoras de movimentos impregnados de poder e de significação. Além disso, numa época marcada pela liquidez das coisas no mundo, não há medidas ou técnicas que solucionem de uma vez por todas as demandas sociais. Nessa lógica, questões que foram durante décadas as causas que mobilizavam a militância surda – como a luta pelo espaço escolar específico para surdos, sob a égide da importância do ensino em língua de sinais e do contato entre os pares – e as pesquisas referentes a esses assuntos não encerraram em si a necessidade de discussões sobre a questão da educação de surdos.

Nesse sentido, as mais recentes bandeiras levantadas nesse campo têm trazido outras questões. Há um deslocamento das discussões, já que, à medida que vão sendo implementadas mudanças provenientes daquelas primeiras pesquisas e lutas, vão também surgindo novos problemas, novas questões, novas temáticas. A partir daí, emerge um panorama em que faz sentido e é possível voltar atentamente o olhar para os efeitos das produções culturais das comunidades surdas nos espaços escolares. Desse modo, propomos atualmente ampliar as discussões em torno de temáticas que envolvem o contexto da educação de surdos no cenário da educação básica, enfocando a circulação e consumo da cultura surda no contexto da educação escolar bilíngue para surdos.

Tal discussão procura compreender o consumo da cultura surda na comunidade escolar, considerando-se o entendimento de cultura surda e os argumentos que a faz tomar parte na composição do contexto escolar e o da escola como instituição forjada na Modernidade. Interessa-nos olhar para a Educação Básica no que se refere ao trabalho docente (professores surdos e ouvintes) e ao currículo (o que vem sendo ensinado; priorizado) no sentido de um dispositivo pedagógico que organiza os espaços/tempos escolares e hierarquiza os saberes.

Vale lembrar que a escola, para o aluno surdo, não é apenas um espaço de aprendizagem formal, mas um dos espaços onde ocorrem os processos de produção de identidades/diferenças e de construção de subjetividades. A pesquisa (1), citada anteriormente, mostrou que grande parte dos surdos tem acesso à língua de sinais pela primeira vez ao entrar na escola, o que reforça a ideia de que a escola é lócus privilegiado de constituição de sujeito para o aluno surdo, uma vez que é o lugar onde ocorrem as primeiras trocas com seus colegas surdos. É pertinente enfatizar que a discussão sobre cultura surda não se restringe à língua de sinais, mas que é através dela [da língua] que acontecem possibilidades de trocas e produção de significados.

A maneira de conceber as coisas do mundo e os elementos que se fazem realidade a partir de regimes de verdade têm relevância nesta discussão pela impossibilidade de tomar a escola, a comunidade e o sujeito surdo fora do jogo de instituição de verdades, sempre cambiante pelos limites traçados em tramas de poder. Procuramos situar tais discursos em um campo permeado por forças que produzem, valoram e determinam as condições dos sujeitos surdos de estar no mundo.

Nesse contexto, entendemos que a cultura opera como fator decisivo para o agrupamento dos surdos nesse território, chamado escola. Cultura e, mais especificamente, cultura surda são conceitos necessários para a composição desta pesquisa, uma vez que os denominados artefatos culturais do povo surdo têm servido à comunidade surda como fator determinante para reforçar a segurança do território comunitário e das lutas políticas pelo direito à diferença. Não haveria como evitar essa abordagem, uma vez que a comunidade surda se articula, sobretudo em torno de toda uma retórica sobre sua cultura.

Diante dessa perspectiva, entendemos que a cultura, historicamente, também é fator de ordenamento, de classificação, de formação de grupos sociais. Isso ocorre a partir do momento em que cada grupo significa com mais ou menos relevância determinados artefatos (VEIGA-NETO, 2004; 2006). Tais significações são produzidas na ambivalência da linguagem, que embasa o movimento de tensão entre as culturas, dando sustentação para o processo de ordenamento da sociedade e aproximando, definitivamente, a cultura das relações de poder.

Urge discutir a cultura surda dentro de outra perspectiva que ela assume: a de operadora de elementos de classificação, de ordenamento e de formação de grupos sociais.

O que passa a ser produzido e consumido como cultura surda potencializa aquilo que é entendido pelos membros das comunidades surdas como artefatos culturais surdos. Nesse sentido, interessa-nos olhar para circulação e o consumo da produção cultural surda no contexto escolar e seu funcionamento nos diferentes dispositivos pedagógicos, bem como pensar a cultura surda como estratégia e recurso para colocar em movimento a noção de uma política de educação bilíngue para surdos. Yúdice (2004, p. 43) nos ajuda a pensar isso ao discutir a cultura funcionando como recurso, quando afirma que "o conteúdo da cultura diminui em importância à medida que a utilidade da reivindicação da diferença como garantia ganha legitimidade. O resultado é que a política vence o conteúdo da cultura".

As discussões acerca da temática cultural e sua relação com as práticas pedagógicas vêm sendo cada vez mais recorrentes com o processo de globalização. Para Lopes (2005, p. 105), as mudanças globais vêm instigando cada vez mais "pesquisadores a pensar na educação, nos novos parâmetros curriculares, nas identidades culturais, na escola, em relações de poder que se estabelecem entre e nos grupos sociais, na educação e integração de "excluídos" sociais, laborais, etc.". A tendência educacional de se trazer artefatos e elementos culturais do alunado nas práticas cotidianas do contexto escolar vem sendo exaustivamente estimulada. Nesse sentido, consideramos pertinente entender como a noção de cultura surda vem sendo narrada nos contextos educacionais. Esse é um dos aspectos que nos faz questionar de que forma a cultura surda vem sendo consumida nos espaços escolares que atendem alunos surdos, uma vez que um dos principais artefatos dessa cultura é a língua de sinais, vista muitas vezes apenas como recurso pedagógico.

Nos discursos da cultura surda, a produção da alteridade surda perpassa e interpela os sujeitos surdos. As narrativas, vivências e experiências vão constituindo a representação da cultura surda através da linguagem, pois podemos afirmar, conforme Silva (1999, p. 133), que a cultura "é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla". Sendo assim, podemos afirmar que o que é discursivamente tomado como cultura surda nesse estudo, só pode ser pensado dentro desse campo contestado de significação. Portanto, aquilo que se vem consumindo e produzindo como cultura surda nos espaços de educação escolarizada incide nos processos de subjetivação do sujeito surdo. Isso se deve ao fato de que a trajetória de cada indivíduo é

decididamente marcada (entre tantas outras coisas) pela forma como a escola relaciona-se com o capital cultural de origem da comunidade que a compõe e, mais especificamente, dos alunos que por ela passam. A relação entre sujeito e conhecimento é determinada também por esse processo (ÁLVAREZ-URÍA, 1995).

Entendemos que a escola de surdos tem sido um espaço privilegiado para a aproximação e a convivência dos sujeitos surdos e que tal aproximação acaba por imprimir na comunidade surda marcas importantes nas formas de ser e de estar no mundo. O sujeito, ao cruzar pela escola, passa a ter as marcas desse espaço e, consequentemente, passa a operar de acordo com a sistematização e organização do espaço escolar. Dessa maneira, grande parte das marcas, que os sujeitos surdos levam consigo, é engendrada na própria escola de surdos.

A partir dos resultados do conjunto de pesquisas citadas anteriormente, percebemos a emergência de olharmos, neste momento, para os efeitos das produções culturais das comunidades surdas nos espaços escolares. Assim, desencadeou-se um novo projeto, intitulado "Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue", que vem sendo desenvolvido desde dezembro de 2014, com duração de 36 meses[134]. Estabelecemos como problema de pesquisa o seguinte enunciado: de que modo a circulação e o consumo de artefatos culturais, no contexto da educação escolar bilíngue para surdos, vêm se configurando nos espaços da educação básica? Tal projeto objetiva analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos, nos espaços da educação básica. Os objetivos específicos da pesquisa são: (a) Problematizar as propostas de políticas educacionais do Ministério da Educação com ênfase na educação escolar bilíngue para surdos; (b) Analisar e entender as formas de apropriação da cultura surda no currículo escolar em escolas de educação básica; (c) Investigar a circulação e consumo de artefatos culturais da cultura surda, em práticas educacionais; (d) identificar e analisar a produção, circulação e consumo de materiais literários utilizados em propostas pedagógicas, na educação escolar bilíngue.

Tomando como suporte teórico-metodológico os Estudos Culturais em Educação, entendemos que os artefatos culturais estão presentes no circuito da cultura (HALL; DU

[134] Projeto de pesquisa desenvolvido com auxílio financeiro do CNPq – Edital Universal (Processo nº 454906/2014-5).

GAY, 1997 e JOHNSON, 1999) como espaço/tempo de produção de sentidos e significados culturais na interligação de processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação. Como argumentam Rocha e Silva (2009, p. 51):

> [...] o valor pedagógico do modelo do "circuito da cultura" se baseia em sua capacidade de evidenciar os tipos de questões que precisam ser feitas no estudo de um artefato, produto ou prática cultural. Estas questões poderiam ser: como está sendo representado? Quais identidades estão associadas a ele? Como ele é produzido e consumido? Quais mecanismos regulam sua distribuição e seu uso?

Pretendemos centrar a atenção nas formas como os artefatos da cultura surda vêm sendo consumidos pelos sujeitos da educação. Consideramos que, nos espaços das escolas de surdos, alunos e professores são produtores e coautores dos artefatos e práticas com os quais se relacionam, produzindo jeitos de ser surdo, professor surdo, professor de surdo, bem como constituindo possibilidades de pensar o currículo e as práticas docentes. Para isso, metodologicamente a noção de discurso é central para a análise do corpus empírico a ser investigado.

O investimento que pretendemos realizar é, a partir de uma análise das relações entre poder, saber e verdade, entender a produtividade estratégica organizada e estabelecida de um discurso atual que nos leva a ver e dizer formas particulares, tornadas como naturais e verdadeiras, sobre um objeto que não transcende a história, e sim, nela se estabelece e é fabricado.

Nesse sentido, entendemos esses discursos não como um conjunto de signos, como elementos significantes que remetem a conteúdos e representações, mas no entendimento que lhes dá Foucault (2002, p. 56), como "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam", discursos que engendram relações que, ao se operacionalizarem, produzem o limite mesmo desses discursos. Isso significa dizer que as relações discursivas oferecem objetos de que o discurso pode falar, "determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc." (id., p. 52).

Considerações finais

O presente texto apresentou pesquisas que vem sendo desenvolvidas pelo GIPES, desde seu credenciamento junto ao CNPq. Cabe salientar que muitas outras pesquisas foram desenvolvidas por integrantes desse grupo, no entanto apresentamos aquelas que as autoras deste texto têm participado de modo mais direto. Aspectos culturais e educacionais tem sido a centralidade de temas que permeiam tais pesquisas, tendo em vista que interessa-nos olhar para circulação e o consumo da produção cultural surda no contexto escolar e seu funcionamento nos diferentes dispositivos pedagógicos, bem como pensar a cultura surda como estratégia e recurso para colocar em movimento a noção de uma política de educação bilíngue para surdos.

Referências

ÁLVAREZ-URÍA, F. Escuela y subjetividad. *Cuadernos de pedagogia.* [S.l.], n. 242, p. 55-64, set. 1995.

BOSSE, Renata H. *Pedagogia cultural em poemas da Língua Brasileira de Sinais*. 2014. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GOMES Anie P. G. *Consumo da cultura surda: estratégias discursivas e suas implicações na produção do sujeito surdo*. 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

HALL, Stuart; DU GAY, Paul (orgs).*Questions of Cultural Identity*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 1997.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (trad. Org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KARNOPP, Lodenir. B.; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.* Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

LOPES, Maura. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: LOPES, Maura. C. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOURÃO, Cláudio. *Literatura Surda:* produções culturais de surdos em Língua de sinais. 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MULLER, Janete Ines. *Marcadores culturais na literatura surda:* constituição de significados em produções editoriais surda. 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2012.

PINHEIRO, Daiane. *You tube como pedagogia cultural:* espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda. 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ROCHA, Simone Maria; SILVA, Vanessa Rodrigues L. e. *Do consumo ao estranhamento:* identidade e resistência cultural instauradas na tensão entre anúncios de publicidade e deantipublicidade sobre o corpo feminino. In: Revista CONTRACAMPO, Niterói nº 20, agosto de 2009, p. 49 – 63.

ROSA, Fabiano S. *O que sinalizam os professores surdos sobre Literatura Surda em livros digitais*. 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Pelotas, 2011.

SCHALLLENBERGER, Augusto. *Ciberhumor nas comunidades surdas*. 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2010.

SILVA, Tomaz T. da.*Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos Culturais em educação*: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura e cinema. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2004. p. 37-72.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Natureza; cultura e civilização: precauções quase metodológicas. In: SOMMER, L. H., BUJES, M. I. E. (Orgs.). *Educação e culturacontemporânea*: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora da Ulbra, 2006. p. 305-315.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura*: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

A CPLP E A VIRADA ECONÔMICA: GUINÉ EQUATORIAL EM FOCO

Charlott Eloize Leviski
Universidade Federal de Santa Catarina

Este artigo visa comparar a proposta inicial da criação da *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP) com a sua atual dimensão capitalista e o processo de mercantilização da língua. Dois fatos apresentados denotam para o traço de bloco econômico que a CPLP está assumindo: o primeiro trata-se da inclusão de Guiné-Equatorial como estado-membro, em julho de 2014; o segundo é a assinatura do protocolo da União dos Exportadores da Comunidade, em março de 2015. Em complemento aos diversos movimentos que indicam para uma virada econômica da CPLP, questionamos quais seriam as implicações políticas dessas alianças e qual o papel da língua portuguesa.

A Declaração Constitutiva da CPLP, firmada em 17 de julho de 1996, estabelece a comunidade como um foro multilateral para o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros. O acordo político-diplomático está firmando entre nove países em que a língua portuguesa foi oficializada, são eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné- Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor- Leste (sítio da CPLP). Esses são proclamados estados-membros, com intuito de reforçar suas presenças no cenário internacional e promover e difundir a língua portuguesa. Ou seja, a língua é base do entendimento, elemento unificador e delimitador de fronteiras.

Na X Cimeira da CPLP, em 23 de julho de 2014, na capital Díli, foi aprovada a integração de Guiné Equatorial como estado-membro da CPLP, país que já configurava no cenário da comunidade como associado observador desde 2006. Uma primeira tentativa de adesão à CPLP ocorreu em 2010, porém Portugal viu com ressalva o pedido de Guiné Equatorial. Na última Cimeira, todos os estados membros africanos, Timor Leste e o Brasil mostravam-se favoráveis à adesão, ficando Portugal em uma situação desconfortável caso reclinasse na decisão. Aliás, as aproximações diplomáticas entre Brasil e Guiné-Equatorial se intensificaram a partir de 2009, com a visita de Celso Luís Nunes Amorim, na qual o Ministro de Relações Exteriores levou os cumprimentos do então chefe de estado, Lula da Silva. Nesta visita foram discutidos assuntos

relativos à cooperação econômica, em especial à compra de petróleo de Guiné-Equatorial em troca das técnicas agrícolas brasileiras[135].

Guiné Equatorial vinha demonstrando um grande interesse por se tornar membro, adotando parcialmente a medida do 6º artigo do Estatuto da CPLP com a oficialização da língua portuguesa [136]. Parcialmente, porque um dos principais questionamentos é o modo como o presidente, antes ditador e há 35 anos no poder, Obiang Nguema Mbasogo, teria conduzido os Direitos Humanos e Civis no país. Após aprovação por unanimidade, a justificativa de aceite na CPLP foi de que Guiné Equatorial havia oficializado a língua portuguesa e uma ordem presidencial, emitida em fevereiro de 2014, possibilitou a suspensão da pena de morte.

Podemos refletir se a própria ideia da criação de uma comunidade que tem em comum a língua portuguesa e um passado histórico lusófono não foi colocada em xeque. Afinal, é pertinente problematizar onde está a língua portuguesa em Guiné Equatorial e qual sua ligação com a cultura lusófona; quais políticas de implementação da língua portuguesa foram instituídas em Guiné Equatorial após sua adesão na CPLP; e o que significa a oficialização de línguas em contextos pós-coloniais na África.

Condizente ao papel institucional do *Instituto Internacional da Língua Portuguesa* (IILP) firmou-se um protocolo de cooperação com Guiné Equatorial[137], em fevereiro de 2012, válido por quatro anos, com intuito de desenvolver diversas ações para promoção da língua portuguesa, dentre elas, planificação da educação linguística, formação de professores para diversos contextos educativos e formação de funcionários do governo habilitados em língua portuguesa. Enfim, as principais políticas linguísticas firmadas no protocolo estão voltadas para o âmbito oficial estatal, habilitando o alto escalão governamental para o exercício profissional da língua portuguesa, bem

[135] Notícia divulgada no sítio oficial do governo da Guiné Equatorial: http://www.guineaecuatorialpress.com/noticia.php?id=165. Acesso em: 2 abr. 2015.

[136] A manifestação inicial da oficialização do português ocorreu em 2007, mas somente em 2010 o decreto presidencial foi aprovado e encontra-se disponível em http://www.guineaecuatorialpress.com/imgdb/2010/20-7-010Decretosobreelportuguescomoidiomaoficial. pdf. A oficialização do português teve aprovação da Assembleia Nacional da Guiné Equatorial em outubro de 2011. Vale ressaltar que o espanhol (1968) e o francês (1998) também são línguas oficiais, mesmo com baixo percentual de falantes como língua materna, sendo o espanhol a língua com maior circulação, em detrimento das línguas nacionais Fang e Bubi, essas sim, línguas maternas da maioria da população (BARBOSA DA SILVA, 2013).

[137] Disponível em: http://www.cplp.org/id-4211.aspx?PID=10035&M=NewsV2&Action=1&NewsId=1875&current Page=21. Acesso em: 20 abr. 2015.

como assessorando o governo na regulamentação e implementação da política de oficialização da língua portuguesa em um espaço linguístico que já tinha duas línguas oficiais.

Em favor de uma suposta legitimidade dentro da comunidade lusófona, defende-se que existem laços que remetem Guiné Equatorial a um passado colonial ibérico devido ao fato do país ter sido descoberto por navegadores portugueses, no entanto, após negociações, seu território foi ocupado e explorado por colonizadores espanhóis (QUEIROZ, 2010). A língua espanhola foi a primeira a ser oficializada em Guiné Equatorial, após o processo de descolonização e independência política da Espanha, em 1968, a exemplo do que muitas ex-colônias africanas fizeram: adotar a língua de seu ex-colonizador. Em seu contexto convivem diversas línguas autóctones ligadas a grupos étnicos da família bantu, assim como o anabonês, ou também conhecido fa d´ambo, uma língua crioula de base portuguesa falada na ilha de Ano Bom, muito semelhante à língua forro, falada em São Tomé e Príncipe (QUEIROZ, 2010). Esse foi um dos principais argumentos para justificar a herança da língua portuguesa em Guiné Equatorial e, consequentemente, pesar na decisão de sua entrada na CPLP.

A legitimação científica e acadêmica de um passado histórico com a língua portuguesa se deu com a publicação, em 2014, do livro *Fa d'ambô: herança da Língua Portuguesa na Guiné Equatorial,* como resultado previsto no Protocolo de Cooperação entre o IILP e Guiné Equatorial. Organizou-se uma missão de investigação formada a partir de linguistas e profissionais locais, uma pesquisadora do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), funcionários do Ministério de Assuntos Exteriores na Direção Geral de Lusofonia e jornalistas da televisão do país. Segundo noticiado no blog do IILP, numa visita a Ilha de Annobón, entre os dias 10 a 25 de março de 2012, os investigadores puderam conhecer mais detalhadamente a situação linguística das comunidades annobonenses por meio de um trabalho descritivo da língua e do diagnóstico linguístico[138].

Entretanto, a atual circulação do português é muito discutível. A página oficial do governo da República de Guiné-Equatorial revela que o português é ainda uma língua-fantasma, dado que a visualização da página está disponível em espanhol e nas versões inglês e francês. Em virtude do contexto plurilíngue do país, pouco se viu em termos de implementação da língua portuguesa no contexto educacional em Guiné Equatorial. Curiosamente, foi uma empresa de Portugal, país membro que havia se manifestado negativamente a adesão de Guiné Equatorial na CPLP, escolhida para implementar a língua portuguesa no ensino guineense. A partir de agosto de 2014,

[138] Notícia disponível em: https://iilp.wordpress.com/2014/10/16/fa-dambo-heranca-da-lingua-portuguesa-na-guine-equatorial/. Acesso em: 29 abr. 2015.

intensificaram-se as negociações para implementação do ensino de português em algumas instituições educativas, sendo escolhida a proposta da delegação da Madeira Multilingual School, cujo diretor executivo é o madeirense Silvio Souza Santos. Conforme noticiado pela *Oficina de Información y Prensa de Guinea Ecuatorial*[139], firmou-se um acordo com a primeira dama Constancia Mangue de Obiang para que o sistema educativo da Multilingual School aplicasse um curso piloto em três pontos centrais de Guiné Equatorial, nas denominadas CANIGE (*Comité de Apoyo al Niño Ecuatoguineano*), o que de fato se concretizou em outubro de 2014.

Outro aspecto a ser observado é o impacto internacional da integração de Guiné Equatorial na CPLP. Conforme carta aberta dos diretores do Conectas Direitos Humanos, *Human Rights Watch Brasil* e EG Justice[140], enviada ao Secretário Executivo da CPLP, a adesão de Guiné Equatorial é lamentável porque vai contra o compromisso do primado da paz, da democracia, do Estado de direito, dos direitos humanos e da justiça social. As violações dos direitos civis, políticos e econômico-sociais têm sido documentadas pelo conselho da ONU. As liberdades de expressão, de associação e de reunião são severamente restritas no país, que se autoproclama um regime democrático, no qual Obiang sempre vence as eleições presidenciais. Segundo Agamben (2012), esse modelo de governo mais econômico e funcional, rotulado de democracia, vem sendo adotado por muitos regimes que até pouco tempo, no final do século XX, eram ditaduras. Nesse contexto, é muito mais fácil manipular a opinião das pessoas ao se controlar a mídia e a televisão. Guiné Equatorial, apesar de ser o terceiro produtor de petróleo e contar com um dos maiores PIB do continente africano (PINTO, 2014), tem uma população em torno de 700 mil habitantes que vivem na miséria e ranking 144º no Índice de Desenvolvimento Humano (RDH, 2014, p. 166). Enquanto isso, uma pequena elite, próxima ao presidente, esbanja um estilo de vida luxuoso.

Ademais, a carta citada anteriormente clama para que a CPLP organize uma missão pós-Cúpula a fim de averiguar se o país atende de fato ao requisito de respeito e promoção dos direitos humanos, de acordo com o estabelecido no *Estatuto do Fórum* da comunidade. Pois isso seria uma forma de acompanhar se as melhorias sugeridas pela ONU estão em andamento, visto que o governo de Guiné Equatorial não honrou com promessas feitas anteriormente. A carta finaliza com a esperança de que a CPLP, em seu lugar de atuação, poderia propor recomendações concretas e

[139] Notícias disponíveis em http://www.guineaecuatorialpress.com/noticia.php?id=5580 en http://www.guineaecuatorialpress.com/noticia.php?id=5837. Acesso em: 29 abr. 2015.

[140] A carta foi redigida, datada em 31 de março de 2015, encontra-se disponível para consulta em: http://www.hrw.org/news/2015/04/13/carta-cplp-sobre-missao-de-avaliacao-de-direitos-humanos-na-guine-equatorial. Acesso em: 21 abr. 2015.

supervisionar o cumprimento da promoção da cidadania e da dignidade humana de seu mais novo estado membro.

Em conformidade com os *Estatutos da Comunidade dos países de língua portuguesa*[141], o campo de atuação da CPLP é político-diplomático, goza de personalidade jurídica (artigo 2º – estatuto jurídico) e um dos princípios orientadores é a não-ingerência nos assuntos internos de cada Estado (artigo 5º). O embate é evidenciado pelo fato da CPLP ser uma organização atuante na preservação dos acordos de cooperação, de paz e de respeito aos direitos humano que, entretanto, não pode interferir nos assuntos internos de seus membros. Múltiplos interesses emergem de cada país, assim, torna-se um pouco utópico imaginar que uma comunidade internacional teria projetos políticos comuns, uma vez que vários estados nacionais fazem parte dela. Deste modo, como lidar com problemas internos de cada estado membro a partir do princípio da não-ingerência?

A respeito da repercussão da carta aberta, de 31 de março de 2015, citada anteriormente, não encontramos informação ou resposta no sítio da CPLP. Antes, localiza-se uma pequena nota informativa de que Georgina Benrós de Mello, atual Diretora Geral da CPLP, esteve em visita de trabalho na Guiné Equatorial, nos dias 14 a 21 de abril de 2015. Concomitante ao mesmo período, no sítio da Confederação Empresarial da CPLP há uma notícia de que uma delegação da Confederação Empresarial da CPLP e dos PALOP visitou Guiné Equatorial com objetivo de firmar futuros projetos de negócios na língua portuguesa.

Após relar tais acontecimentos, observamos que há uma controvérsia entre a diplomacia cultural e os interesses econômicos nos critérios da CPLP ao agregar Guiné Equatorial. Deste modo, questionamos se os objetivos fundadores da comunidade – em constituir-se como um foro multilateral, defensor dos princípios democráticos e dos direitos humanos – não foram postos de lado em detrimento dos interesses econômicos. Congruente a essa opinião, João Paulo Batalha, diretor executivo da ONG portuguesa Transparência e Integridade - Associação Cívica,[142] declarou que a agregação de Guiné Equatorial, primeiro nos PALOP e posteriormente na CPLP, deve-se às facilidades que podem ser negociadas a partir de suas riquezas petrolíferas em troca de legitimidade internacional. João Paulo Batalha põe, ainda mais, o dedo na ferida ao afirmar que o princípio do

[141] Estatutos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos_CPLP_REVLIS07.pdf . Acesso em 13 abr. 2015.

[142] Notícia disponível em: http://www.dw.de/cr%C3%ADticas-contundentes-%C3%A0-ades%C3%A3o-da-guin%C3%A9-equatorial-%C3%A0-cplp/a-17792326. Acesso em: 22 abr. 2015

negócio triunfou na CPLP, pois não remete à ideia de uma comunidade de povos da língua portuguesa, mas a uma espécie de cartel dos barões do petróleo.

De fato, convém ponderar se esse gesto de anexação de Guiné Equatorial à CPLP sinaliza para uma ruptura em relação aos objetivos iniciais da CPLP. Ao que tudo indica, a mudança ficou transparecida no discurso de boas-vindas do secretário da CPLP, em abril de 2015, no qual reafirma o compromisso histórico com a língua portuguesa, por meio da sua preservação, promoção e internacionalização. Contudo, o século XXI, segundo o secretário, exige "consagrar novos objetivos" com atenção especial para cooperação econômica e empresarial. O embaixador põe em evidência a valorização do capital humano e de que é preciso aproveitar os excelentes recursos energéticos de que dispõe os países da CPLP[143].

Efetivamente, já se observam movimentos que indicam a virada econômica, como a criação da Confederação Empresarial da CPLP, datada de 2004, com intuito de fazer negócios na língua portuguesa, além de promover o livre-comércio e a aproximação dos governos e empresários. Conforme ressaltado por Salimo Abdula, presidente da CE-CPLP, o enfoque principal é de alavancar o setor privado na CPLP intensificando-se as trocas comerciais no mundo lusófono (sítio da CE-CPLP).

Continuando neste fluxo argumentativo, em 10 de março de 2015, foi apresentada a União de Exportadores da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (UE-CPLP) como braço econômico da Confederação Empresarial da CPLP (CE-CPLP), um protocolo assinado por todos os estados membros[144]. Os projetos futuros a partir da assinatura deste protocolo correspondem à criação do portal econômico e empresarial (*Connect CPLP*), à implementação da marca CPLP, à criação de Centro de Arbitragem e Mediação de Conflitos e à produção do programa de televisão *Negócios CPLP*.

Ironicamente, verificamos duas ocorrências em que a política da CPLP precisa de suporte do inglês como língua franca: na sugestão do nome do portal *Connect CPLP* e, outro, em *Estatísticas da CPLP 2012*, disponível em versão bilíngue (português e inglês). No referido

[143] O discurso de boas-vindas do embaixador Murade Murargy, atual Secretário Executivo da CPLP, foi proferido em visita do Vice-presidente brasileiro, Michel Temer, à sede da CPLP, em Portugal, no dia 21 de abril de 2015. Disponível em: http://www.cplp.org/Files/Filer/MIC_SE/MuradeMurargy/Discurso-de-Boas-Vindas_Vice_presi dente-Michel-Temer_21abr15.pdf. Acesso em 25 abr. 2015.

[144] Notícia disponível em: http://www.mundolusiada.com.br/cplp/uniao-dos-exportadores-da-cplp-quer-criar-mercado-unico-no-espaco-lusofono/. Acesso em: 16 abr. 2015.

documento, podemos notar que uma grande pesquisa de mercado vem sendo elaborada pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2013) de Portugal, com parceria do Instituto de Moçambique e apoio dos Institutos de Estatística dos demais estados-membros. A publicação *Estatística da CPLP* teve a primeira edição em 1998 e a segunda em 2004, mesmo ano em que foi firmada a Confederação Empresarial da CPLP. Um exame da versão de 2012, que ainda não inclui Guiné Equatorial, aponta para vários dados estatísticos bem gerais de educação, saúde, cultura, justiça, população, meio ambiente e condições de vida. A maior parte do documento é dedicada a tratar da economia, parcerias financeiras, dívida externa, comércio internacional, agricultura, energia e comunicação.

No sítio da União de Exportadores da CPLP também pode ser acessada a descrição dos serviços oferecidos, que se assemelham em muito aos ofertados por empresas de consultoria internacional. Dentre eles, destacamos o fomento de mercado único de exportações; criação de escritórios de representação em todos os países membros e nos observadores associados; defesa dos interesses dos empresários da CPLP; prestação de serviços de consultoria em exportação e de representação perante órgãos oficiais, governamentais e econômicos; e elaboração de estudos de mercado e de planos de negócios (sítio da UE-CPLP). Ou seja, a empresa da CPLP, note-se, com sede em Portugal, pode compartilhar todo seu conhecimento com os estados-membros, em especial com os países africanos de língua portuguesa que estão começando a engatinhar no cenário internacional e, 'coincidentemente', possuem grandes potenciais econômicos.

A Comunidade dos países de língua portuguesa, ao que nos parece, está assumidamente se posicionando como um bloco econômico, intensificando-se a cooperação financeira, econômica, empresarial e prestação de serviços da marca CPLP.

Ao refletirmos a partir do posicionamento de Catherine Walsh (2009), podemos problematizar a apropriação da diversidade linguística e multicultural no contexto da CPLP a favor do neoliberalismo. O discurso da interculturalidade pela perspectiva funcional reconhece a diversidade com intuito de incluí-la no interior da estrutura econômica estabelecida. Correspondente ao raciocínio multicultural do capitalismo é uma lógica que neutraliza e esvazia a diferença de significado real, tornando-a funcional à expansão do neoliberalismo (WALSH, 2009).

Outrossim, atestar a diversidade também pode ser uma nova estratégia de dominação, pois o respeito à diferença mantém sob controle os conflitos étnicos, criando-se a aparência de uma sociedade mais igualitária, sendo possível incluir os que antes foram historicamente excluídos (WALSH, 2009). Consequentemente, o reconhecimento estratégico da diversidade linguística na

CPLP sinaliza para uma dimensão capitalista do conceito de multilinguismo, o qual suscita a mercantilização da língua e a humanização do neoliberalismo. Desse modo, também podemos questionar o papel dos intelectuais e das instituições oficiais de promoção da língua portuguesa na construção de argumentos científicos que validam a inclusão de Guiné Equatorial, apesar das denúncias de violação aos direitos humanos, o que depõe contra a declaração constitutiva da CPLP e os seus objetivos em prol da paz, igualdade e o respeito aos direitos humanos.

Referências

AGANBEN, Giorgio. Deus não morreu. Ele tornou-se Dinheiro. IHU – Unisinos/ RS, ago. de 2012.

BARBOSA DA SILVA, Diego. De flor do lácio a língua global. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

INE, I.P. Estatísticas da CPLP 2012. Instituto Nacional de Estatística, I.P. Lisboa, 2013. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes &PUBLICACOESpub_boui=157850070&PUBLICACOESmodo=2. Acesso em: 12 abr. 2015.

PINTO, José Filipe. A adesão da Guiné Equatorial à CPLP, 2014. Disponível em: http://www.dn.pt/inicio/opiniao/jornalismocidadao.aspx?content_id=3719190&page=3. Acesso em: 20 de abr. 2015.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. Áfricas lusófonas, África iberógrafa: a experiência literária da Guiné Equatorial. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.1, n.1 2010.

SEVERO, Cristine Gorski. A açucarada Língua Portuguesa: Lusotropicalismo e Lusofonia no século XXI. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2015.

UNIÃO DE EXPORTADORES DA CPLP. Disponível em: http://www.uecplp.org/sobreNos.php. Acesso em: 15 abr. 2015.

UNDP. Human Development Report 2014. Disponível em: http://pnud.org.br/arquivos/ RDH2014.pdf. Acesso em 29 abr. 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des)colonialidade: perspectivas críticas e políticas. Tema preparado para XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 2009.

CORRECCIÓN Y COMPETENCIA EN EL HABLA-EN-INTERACCIÓN DEL AULA CONTEMPORÁNEA EN BRASIL

Marcela de Freitas Ribeiro Lopes
Universidad Nacional del Centro
Hugo Jesús Correa Retamar
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

En este artículo, tenemos como objetivo reflexionar sobre el habla-en-interacción del aula contemporánea de un grupo de Lengua Española en la enseñanza secundaria de una escuela pública de Brasil (LOPES, 2015). Teniendo en cuenta los modos de ser de los participantes de la escuela contemporánea, acordes con Rampton (2006), creemos que hay un nuevo orden comunicativo siendo puesto en práctica en las aulas de la modernidad tardía. Ese orden abarca nuevas maneras de ser joven en la escuela y, por ello, nuevas formas de participar del habla-en-interacción. Partimos de la descripción del nuevo orden comunicativo relatado por Rampon (2006) para buscar entendimiento de las participaciones no canónicas de alumnos alborotados que corrigen al profesor y comparten con él el trabajo interaccional de mostrarse conocedores de la lengua de preferencia en el aula – la lengua española.

Rampton desarrolla su estudio etnográfico en una escuela pública de Londres e identifica que el aula contemporánea está plagada de movimientos interaccionales de los participantes al lidiar el uno con el otro, lidiar con el currículo escolar y con la cultura popular. En ese juego interaccional, el autor enseña que los participantes pueden no exibir la conducta jerárquica tradicional esperada entre profesor y alumnos, en la que sería previsible saber quién puede hablar, cuándo y de qué se puede hablar. En las aulas analizadas por Rampton (2006), los alumnos rompen con las estructuras convencionales y realizan acciones no canónicas. En esas aulas contemporáneas los alumnos están involucrados con lo que ocurre en clase y actúan muchas veces como se esperaría que, en una visión tradicional (SINCLAIR e COULTHARD, 1975), actuara el profesor.

¿Vivimos el caos? No. Para Rampton hay un nuevo orden comunicativo en el habla-en-interacción de esas aulas. Las descripciones no canónicas muestran que los alumnos, que podrían ser considerados perturbadores y despistados, en ese nuevo orden son los más

participativos. Ellos están atentos a punto, incluso, de corregir al profesor. En ese sentido, las acciones no canónicas también están acordes con el profesor y con el currículo. El profesor, por lo tanto, acepta las participaciones de los supercomprometidos para lograr la atención de los demás participantes. Por medio de esa alianza, según el autor, los participantes mantienen la clase en curso.

Otros investigadores preocupados con la condición juvenil en la actualidad también nos hablan a respecto del aula contemporánea. Dayrell (2007) nos dice que "en medio al aparente desorden, ellos [profesor y alumnos] puedem estar anunciando un nuevo orden que la institución escolar aún insiste en negar (Dayrell, 2007, p. 1121) [traducción nuestra]. Moll (2007) nos dice que esa nueva forma de hacer escuela ya se está poniendo en práctica.

> (...) nosotros ya estamos gestando en el cotidiano escolar otras formas de ser de la escuela, mucho menos por la acción de los sistemas educativos y por los grandes discursos y mucho más por la acción de los profesores que hacen esa escuela posible. (MOLL, 2007, p. 64) [traducción nuestra].

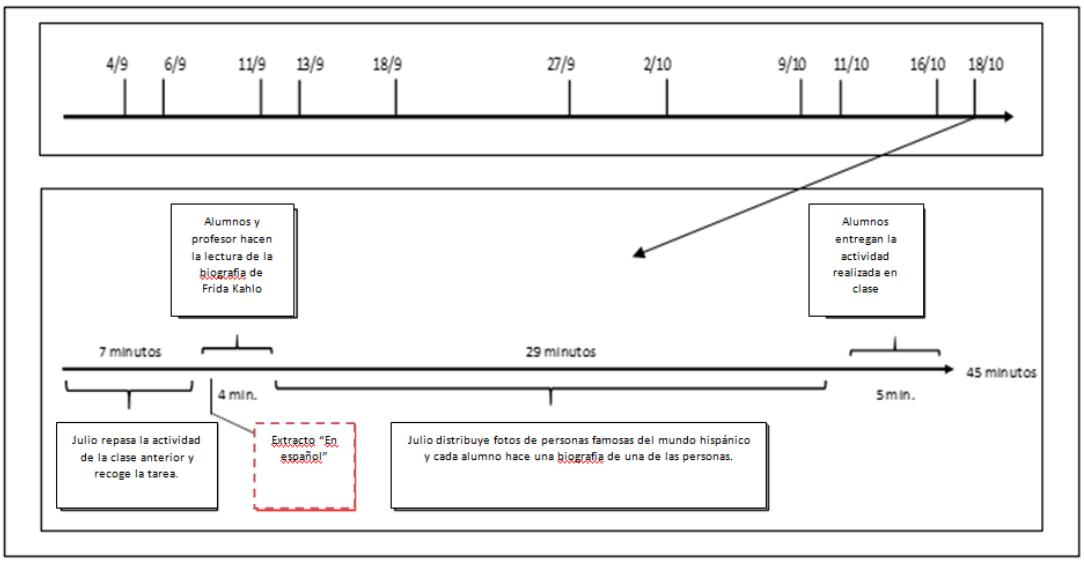
En el nuevo orden identificado por los autores mencionados, las acciones no canónicas hacen que haya un replanteamiento de roles. Investigadores brasileños del habla-en-interacción del aula señalan en sus estudios que las categorías institucionales de profesor y alumnos se están reconfigurando en la contemporaneidad. Salimen (2006, 2009), por ejemplo, al analizar dos grupos de alumnos en un aula de curso libre de idiomas, dice que muchas veces el profesor se asume como instructor, pero los demás participantes de la interacción no sostienen tal posición. Para ella, nosotros, los profesores, tenemos que admitir que más de un participante puede sostener el *status* de "el/la que sabe" (SALIMEN, 2006, p. 36-37). Salimen (2009) propone que se repiense el sentido del término "alumno", pasando a otorgarle el atributo de "competente" (SALIMEN, 2009, p. 139).

Llevando en consideración el nuevo orden comunicativo, destacamos, en este artículo, la participación no canónica de corrección de profesor por alumno competente. El alumno, al reemplazar un ítem del turno del profesor por otro ítem – es decir, corregir (MACBETH, 2004, p. 708; SACKS, SHEGLOFF e JEFFERSON, 1977, p. 363), está compartiendo con el profesor el trabajo de mostrarse conocedor en el nuevo orden comunicativo del habla-en-interacción del aula. Por ende, ese alumno está realizando una acción no canónica extremadamente contemporánea al romper con la visión tradicional del profesor como el único poseedor del conocimiento.

Basados en la perspectiva teórica ya descrita brevemente, pasamos a presentar el nuevo orden comunicativo por medio de una acción no canónica: corrección de profesor por alumno, en conformidad con la investigación relatada detalladamente en Lopes (2015). En Lopes (2015) se segmentaron, transcribieron, según el modelo de Jefferson de transcripción (LODER, 2008), y analizaron desde la perspectiva del Análisis Conversacional Etnometodológico episodios de alumnos corrigiendo el profesor. De dos datos generados para aquella investigación, seleccionamos acá un extracto de habla-en-interacción para enseñar que la corrección en el nuevo orden comunicativo demuestra que mostrarse conocedor de lengua española es un trabajo interaccional compartido.

En clase, el profesor Julio pide que los alumnos lean la biografía de una artista mexicana – Frida Kahlo proyectada en la pared del aula. El dato comienza cuando Julio le pide a Josefino, uno de los estudiantes, que comience la lectura de la biografía. Julio dice el nombre del alumno, pronunciándolo en lengua portuguesa y la alumna Daniela corrige la pronunciación del profesor, repitiendo en voz alta el nombre del alumno con la pronunciación de la lengua española.

Cuadro 01 – Línea de tiempo de localización del segmento "*En español*"



Fuente: Lopes (2015).

Extracto 01 – Segmento "*En español*"

01	Julio------	>entonces< QUIÉN VA A EMPEZAR A LEER la biografía es
02		(0,3)
03	Julio	Josefino °(****)°((pronunciación del portugués))
04		(.)
05	Daniela	**JO SEFINO.** ((pronunciación del español))
06		(0,9)
07	Julio	como quieras. Josefino.((pronunciación del español))
08	Daniela	**EN ESPAÑOL PROFE**
09	Julio	hasta el punto Josefino por [favor]((pronunciación
10		del español))
11	Paula	[ja:]
12	Daniela	ja ja ja
13	Julio	COYOACÁN MÉXICO. a ver
14		(0,4)
15	Julio	pintora mexicana lee por favor
16	Daniela	jajajajaja((Daniela mira hacia Josefino))
17		(1,2) ((Josefino mira hacia Daniela y sonríe))
18	Josefino	ah: mil novecento y siete

Como vemos, al comienzo del extracto, Julio selecciona Josefino para empezar a leer el texto (renglones 01 y 03). El profesor pronuncia Josefino en lengua portuguesa (renglón 03) y, tras una micropausa (renglón 04), Daniela lo corrige (renglón 05), reemplazando el nombre Josefino pronunciado en lengua portuguesa para su versión pronunciada en lengua española. Daniela, al hacer la corrección, comparte el trabajo de mostrarse conocedora de la lengua española públicamente y en voz alta. Aún por medio de la corrección, la alumna muestra como relevante el uso de la lengua preferible de la interacción – la lengua española.

Tal acción hace que Julio no sea el único conocedor de lengua española. Él, tras una pausa, acepta la corrección de Daniela tratando la sustitución como algo del plan del gusto personal de la alumna: "como quieras" (renglón 07). Sin embargo, Daniela, todavía en voz alta, se justifica diciendo que la lengua a ser usada en clase es preferencialmente el español (renglón 08). Al repetir la palabra con la pronunciación corregida (renglones 07 y 09), Julio demuestra que no solo acepta como también acredita la corrección de Daniela y su fiscalización cuanto al uso de la lengua de interacción. De esa forma, aclara que los trabajos de mostrarse conocedor de la lengua española y de gestionar la interacción son

compartidos. En ese momento, Paula y Daniela se ríen (renglones 11 y 12), mientras Julio empieza a leer el primer párrafo del texto (renglón 13), seleccionando pronto a Josefino para comenzar la lectura. Nuevamente Daniela se ríe, mirando hacia Josefino (renglón 16) que le retribuye con una sonrisa (renglón 17). Enseguida, Josefino empieza a leer (renglón 18).

Al realizar una acción no canónica característica de la contemporaneidad, Daniela utiliza el dispositivo de la corrección para mostrarse miembro competente en lengua española en el habla-en-interacción del aula. Además, ella es ratificada por ello por el propio profesor. De esa forma, mostrarse conocedor no es una acción que se realiza por um solo participante, sino que forma parte de un trabajo interaccional que es compartido en el habla-en-interacción del aula del grupo analizado. Tanto Julio como Daniela se muestran conocedores de la lengua de estudio – la lengua española.

Discusión

Rompiendo con la idea de que el profesor es el único poseedor del conocimiento en el habla-en-interacción del aula, este artículo mostró que hay alumnos ejerciendo acciones de corregir al profesor y, por lo tanto, que demuestran que son vigilantes y que comparten con el profesor la orientación para el carácter preferible de la lengua española como lengua de interacción. Por ello, mostrarse conocedor en el aula analizada es un trabajo interaccional compartido que forma parte de un nuevo orden comunicativo. O sea, en el nuevo orden comunicativo del habla-en-interacción del aula analizada, todos pueden mostrarse conocedores de lengua española. En el aula observada no estamos hablando de sobrevivir al caos de la enseñanza, todo lo contrario, demostramos que realizando acciones no canónicas los alumnos de la contemporaneidad están siendo competentes en la lengua de estudio. Así, este análisis del habla-en-interacción del aula contemporánea en el nuevo orden comunicativo ofrece subsidios para profesores en actuación y profesores en formación por presentar el trabajo compartido de mostrarse conocedor, competente, comprometido y orientado al objeto de estudio – lengua española. Para los participantes del grupo de Enseñanza Secundaria observado, participar de forma no canónica forma parte del compromiso de aprender lengua española. De esa forma, acordes con Garcez (2006),

Abeledo (2008), Salimen (2009), Frank (2010), creemos que participar de forma comprometida es sinónimo de aprender.

Referencias

ABELEDO, M. Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula. 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pósgrado en Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

FRANK, I. Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula. 2010. 170 f. Tesina (Maestría en Letras). Programa de Pósgrado en Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. Calidoscópio, São Leopoldo (Unisinos), v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição. Convenções e debates. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. (Org.) Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 127-162.

LOPES, M. F. R. A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no ensino médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola. 2015. 193 f. Tesis (Doctorado en Letras) - Programa de Pósgrado en Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

MOLL, J. Da crise da escola e do seu (re) encontro com a vida. *In*: QUIJANO, G. R. (Org.) Jornada de Educação Popular: pelo encontro da escola com a vida. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2007, p. 59-76.

RAMPTON, B. Language in late modernity: Interaction in an urban school. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SALIMEN, P. G. Enquadrando ações na sala de aula de inglês em curso livre: reparo e footings em apresentações de encenações em grupo. 2006. 43 f. Trabajo de Conclusión de Curso (Licenciatura en Letras). Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

_____. A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem. 2009. 155 f. Tesina (Maestría en Letras). Programa de Pósgrado en Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. *Toward an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press, 1975.

LENGUAS, IDENTIDAD Y EDUCACIÓN

Micaela Lorenzotti, Universidad Nacional del Litoral
Clara Formichelli, Consejo Nacional de investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Católica de Santa Fe
Cintia Carrió, Universidad Nacional del Litoral
Consejo Nacional de investigaciones Científicas y Técnicas

Introducción

Por mucho tiempo, tras los ideales de "patria" y "cultura nacional", el Estado de la mano de la escuela buscó mediante diversas acciones alcanzar la ansiada unificación nacional. Aún hoy, el discurso hegemónico caracteriza "al grupo indígena" como una minoría, separada de la "población blanca" o fundida con ella y las diversidades culturales de los pueblos originarios con sus 12 lenguas se cristalizan en una representación cultural homogeneizada. En esta absurda fusión que no implica más que el borramiento de las identidades, se pierde de vista que el país no solo es un país plurilingüe sino también "pluriétnico" (Hecht, 2007).

Asumimos aquí que las lenguas humanas son diversas e igualmente valiosas y valorables, y desarrollan formas idiosincrásicas que caracterizan a una comunidad lingüística concreta.

Nos interesa destacar, siguiendo a Hamel (1995), que en toda América Latina "las organizaciones indígenas han identificado una serie de condiciones para la sobrevivencia y el desarrollo de sus proyectos como pueblos diferenciados al interior de los Estados nacionales. (...) [sin perder de vista que] Los derechos lingüísticos comprenden el derecho a identificarse con su propia lengua, a usarla en contextos sociales y políticos relevantes como son la educación y administración y a contar con los recursos necesarios para desarrollarla. Incluye también el derecho a aprender la lengua nacional." (Hamel, 1995: 79).

Así entonces, cabe destacar que diferentes actores pueden intervenir para "empoderar" una lengua en la medida en que esta acción sea la voluntad del grupo lingüístico respectivo. En este sentido, en Argentina diferentes comunidades originarias que

manifiestan, de diversas maneras, su voluntad por mantener la lengua materna que es parte de su patrimonio cultural.

Ahora bien, para lograr la revalorización del patrimonio lingüístico y cultural se requiere de un Estado que apoye, intervenga y guíe las diferentes iniciativas; que brinde respuestas plausibles para el efectivo ejercicio de los derechos lingüísticos individuales de los hablantes y los derechos lingüísticos colectivos de los pueblos.

La urgencia radica hoy en el diseño de políticas de protección y revitalización para las culturas originarias, políticas que cuenten con una planificación clara y factible de manera tal que se trascienda el plano discursivo y puedan verse resultados a corto, mediano y largo plazo. En ese plan de empoderamiento de las culturas, las políticas lingüísticas suponen un rol central y una labor complementada con políticas culturales y educativas. En este trabajo nos interesa atender a algunas implicancias supuestas en ese vínculo.

Discusión

Hecht (2007) analiza las diferentes políticas educativas llevadas a cabo en Argentina y destinadas a las poblaciones indígenas en dos grandes períodos. La primera la conforman las políticas homogeneizadoras de los siglos XIX y XX; y la segunda las políticas focalizadas en el siglo XX y de allí en adelante.

Desde los comienzos de la Argentina independiente, las políticas culturales apuntaron a la construcción de un Estado nacional homogéneo con ideales europeos. Estas políticas se tradujeron por un lado, en una promovida asimilación de inmigrantes europeos y por otro, en la subordinación y reducción de la población indígena en el sur del país.

La construcción de una identidad argentina en torno al monolingüismo español tuvo su lugar a partir de las políticas lingüísticas que produjeron el debilitamiento de la lenguas aborígenes y llevaron a muchos pueblos a sumergirse en un proceso de "invisibilización" étnica (Gualdieri, 2004). Las políticas de este período implicaron la "marginación y discriminación cultural y lingüística de los pueblos indígenas tras un ideal de nación que aglutinaba un territorio, un pueblo y una lengua" (Hecht, 2007: 83). El proceso de

“invisibilización étnica” (Gualdieri, 2004) se produce al interior de las comunidades e implica la negación de la identidad aborigen, el desmembramiento de las comunidades y por lo tanto el debilitamiento de la lengua.

Las políticas lingüísticas avanzaron de la mano del desarrollo de una eficiente política educativa. La escuela representa el instrumento más fuerte para la ejecución de las políticas lingüísticas. En este momento de la historia de la Nación, la escuela se erige en entidad coercitiva que tiene a cargo la planificación lingüística que apunta a la unidad y unificación lingüística nacional.

En este período de “políticas homogeneizadoras” se sancionó en 1884 la Ley de Educación 1420 cuya finalidad era “igualar a todos los grupos étnicos que poblaban nuestro territorio, [pero] tuvo como corolario el desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación lingüística y cultural de ellos al modelo dominante.” (Hecht, 2007: 68).La Ley Nº 1420 de Educación Común en la Capital, Colonias y Territorios Nacionales tenía alcance sobre toda la educación primaria y tuvo vigencia hasta la legislación de la Ley Federal de Educación en el año 1993, la Ley Nº 24195.

La Ley Nº 1420 contenía entre la organización curricular, un espacio destinado a la enseñanza del “idioma nacional” y otro destinado al “Conocimiento de la Constitución Nacional”. A su vez, en dicha *currícula* se diferenciaba el espacio curricular “idioma nacional” del espacio curricular “Lectura y escritura”. En el marco de este claro proyecto nacional monolingüe y monocultural, la escuela desempeñó un rol estratégico y altamente productivo para dichos fines.

Mediante la ley Nº 24195, se introdujeron una serie de “Acciones Compensatorias en Educación” en el marco del Programa “Mejor Educación para Todos”. Allí entonces se articularon 8 proyectos destinados a atender a las diferentes minorías. En este marco entonces, a través del proyecto 4 “Atención de necesidades educativas de poblaciones aborígenes” se tendió hacia la valoración cultural de los pueblos y se desarrolló un material bibliográfico destinado a estas minorías.

Nos interesa en este punto recuperar lo que mencionáramos más arriba respecto de la representación cultural homogeneizada del grupo indígena. Nos preocupa la idea de pensar un único material destinado a un grupo tan diverso, minoritario en el territorio nacional, es cierto, pero cuyos miembros no comparten mucho más que las causas que generaron su pasado atroz. Así pues, la producción de material didáctico pensado para los niños de las escuelas de grupos originarios se nos presenta como una deuda contraída por las políticas lingüísticas y las políticas educativas para con estos pueblos; una deuda aún hoy no saldada. Nos preocupa indagar en esas causas, especialmente porque consideramos que la pérdida de una lengua trae consigo la pérdida de una manera particular de entender el universo que nos rodea debido a que "la lengua tiene un gran poder hacia adentro de la comunidad de habla, no solo porque permite la interacción entre las personas sino también porque moldea la concepción del mundo y, por lo tanto, contribuye a la constitución del grupo, al sentimiento de pertenencia" (Gualdieri y Citro, 2006:107).

La segunda categoría que propone Hecht (2007) se refiere entonces a las políticas focalizadas desde el siglo XX en adelante. La autora señala al año 1994 como un punto de inflexión teniendo en cuenta la Reforma de la Constitución Nacional en relación a las obligaciones del Estado para con las comunidades aborígenes. A partir de esta reforma se reconoce la pluralidad y el respeto por las identidades étnicas y culturales de Argentina. En este sentido, Hamel destaca que

> las recientes reformas constitucionales (1994) reconocen la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y el derecho a una educación bilingüe intercultural, con la enseñanza en lengua indígena materna durante los primeros tres años de la primaria (Ley 23,302 de 1985, cf. González Guerra 1999). Estas reformas, por importantes que sean, no han modificado, sin embargo, la identidad argentina colectiva que no encuentra un espacio para la población indígena (Hamel, 2003:9).

Esta reforma constitucional tuvo sus repercusiones en las políticas educativas y a partir de allí se produjo el cambio de paradigma hacia la diversidad cultural: "...a partir de la recuperación democrática de nuestro país (1983), surge con ímpetu un nuevo modelo educativo supuestamente atento a la diversidad cultural denominado 'Educación Intercultural Bilingüe" (EIB)'" (Hecht, 2007: 66). No obstante, coincidimos con Hecht, al

momento de pensar la "Educación Intercultural Bilingüe" en Argentina como una "política focalizada" en tanto que supone programas de políticas focalizadas compensatorias.

Como mencionamos anteriormente, en 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24195 y allí se hizo referencia por primera vez en materia educativa a la educación indígena. Pese a estar contenido en la ley de Educación Federal que supone un modelo educativo común para el país, no existe en este sentido un único modelo educativo diseñado para las poblaciones originarias, lo que sí existe en el país en relación a esta política son proyectos y experiencias diversas en distintas provincias del país. (cfr. Hecht, 2007).

En función de fomentar, promover y apoyar un educación intercultural bilingüe (EIB), reconocemos como necesarias una serie de planificaciones vinculadas con esa política[145], entre ellas: la creación de escuelas con esta modalidad; la creación de institutos de formación docente o, mejor aún, la modificación de la *currícula* de formación de los docentes (dado que conforme la lógica del sistema educativo argentina, cualquier docente puede, potencialmente, atender a cualquier escuela); la garantía de espacios de creación de materiales didácticos específicos.

En relación con estas acciones, el Estado avanzó sobre la primera mediante la creación de escuelas (o el reconocimiento de modalidad e incorporación) con modalidad intercultural y bilingüe. Se reconocen en este caso escuelas con propuestas que alcanzan diferente grado de "satisfacción" respecto del objetivo de interculturalidad y bilingüismo.

[145] Asimismo considérese que en el artículo 53 de la Ley 26206/06 de Educación Nacional, el Estado se hace responsable, entre otras acciones de: "b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema; c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica; d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje; e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales."

Asimismo se habilitaron nuevos espacios y actores, como los Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen (MEMA[146]), quienes desarrollan sus tareas en escuelas de Modalidad Aborigen conjuntamente con el maestro. Su objetivo central es afianzar el proceso educativo intercultural y funcionar como nexo entre el alumno aborigen y el docente no-aborigen. Como se sostiene en Carrió (2014), "la práctica diaria de este trabajo cooperativo trae no pocos problemas. Las parejas pedagógicas no son necesariamente estables, la división del trabajo no resulta del todo clara y la formación de los docentes y MEMAs es muy dispar. En conclusión, en muchos casos depende más de la buena voluntad y el compromiso de las personas, más que del proyecto en sí mismo. Esta situación parece dejar en claro, al menos a nuestro modo de ver, que se requiere de formación intercultural para todos los docentes, a la vez que la formación pedagógico-didáctica y lingüística resulta también una necesidad urgente a cubrir en la formación de los MEMAs/idóneos." (Carrió, 2014:172).

En lo que respecta a proyectos de alto impacto en lo referente a la formación docente, cabe reconocer la importancia de algunos casos como ser: el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) (Chaco, 1987); y, el Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria (Salta).

El CIFMA es el único instituto de Nivel Terciario aborigen bilingüe del país (con opción en tres lenguas aborígenes) que brinda la posibilidad de obtener el título de Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2 (esto es en términos de la actual Ley de Educación Nacional: nivel primario) avalado por Consejo Federal de Educación. Su misión es formar docentes indígenas de las etnias toba, wichí y mocoví. Este instituto se erige como respuesta concreta del Estado Nacional y Provincial a las necesidades educativas de esta población.

Por otro lado, desde la *currícula* del Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria (2010) se busca formar docentes indígenas y no indígenas atendiendo a

[146] Los Centros Formadores de MEMAs tienen un plan de 4 años y los habilita a desempeñarse como auxiliares docentes en Escuelas de Modalidad Aborigen. En algunas regiones como las santafesinas se denominan "idóneos" y los mismos no cuentan con formación previa institucionalizada, en general son requisitos el título secundario y el dominio del idioma.

dos planos: el plano de la información y conceptualización sobre la diversidad sociocultural y el plano técnico-pedagógico. Este profesorado tiene una duración de 4 años y, en él, el estudiante indígena que no tenga ninguna de estas dos lenguas como lengua materna y, en tal caso, que su lengua no esté contemplada en el plan de formación (Chané, Tapiete, Toba, Chulupí, Chorote o Kolla) deberá acreditar competencia para la lectura y la escritura en su lengua materna por fuera del sistema educativo formal.

Por último aquí, es necesario considerar que si bien estos proyectos cubren las necesidades urgentes de una parte de la población, muchos aún quedan fuera del sistema.

El tercero de los puntos mencionados en relación con la planificación necesaria consiste en la generación de material didáctico. Consideremos lo siguiente: según un informe de UNICEF basado en datos del Censo de Población de 2010, el porcentaje de analfabetismo en la Argentina es mayor en la población indígena, lo que no puede dejar de considerarse en consonancia y en el mismo informe, son las "condiciones de vida" de la misma población. Ténganse en cuenta los datos incluidos en Carrió (2014:168): "El porcentaje de hogares en los que viven pueblos indígenas casi que duplica el total de los hogares en situación de hacinamiento crítico"; "El porcentaje de hogares indígenas en viviendas deficitarias casi que duplica el total de los hogares"; "El déficit de cobertura de agua de red y desagües cloacales es mayor en los hogares indígenas que en el total de los hogares". Tal como remarca la autora mencionada, "en condiciones de vida poco favorables, en un contexto familiar con alto índice de analfabetismo, con docentes que piensan el mundo desde otra cultura, con libros pensados para otros ámbitos y con la intervención de un dialecto diferente, resulta casi una utopía lograr el llamado 'éxito escolar'" (Carrió, 2014). En este sentido consideramos que la generación de material didáctico que acompañe a los niños atendiendo sus particularidades lingüísticas y culturales ciertamente desatendidas, si bien no revertiría estas condiciones de pobreza, sí al menos contribuiría a reducir la brecha y fortalecer la identidad de los pueblos.

Ahora bien, la empresa de generación de materiales para el "aula" no es una empresa en absoluto sencilla. Cabe destacar al menos dos momentos especialmente dificultosos: la génesis y la reproducción-circulación.

Respecto de la génesis del material didáctico, es sabido que para que una lengua minoritaria cobre fuerza se requiere de procesos de normativización, instrumentos lingüísticos (gramáticas, gramáticas escolares, manuales, etc.), normalización (vale decir, que pueda desempeñarse en todas las funciones sociales). Así entonces, se requiere de un saber experto y de un saber, digamos cultural-vivencial. Solo será posible la gestación de un buen material en la medida en que estos saberes trabajen conjuntamente. Así pues, consideramos que la lógica de producción de materiales de este tipo se sustenta sobre la conjunción de proyectos de investigación que reúnan a lingüistas y antropólogos conjuntamente con referentes de la comunidad como primer paso para luego interactuar con especialista en enseñanza. Sin una participación activa de la comunidad de habla no será posible trabajar hacia el objetivo dado que, de lo contrario, el resultado será un "mediador de juguete", casi ficcional.

El especialista podrá regular las discusiones respecto de las alternativas y opciones disponibles para la normativización de la lengua; pero, será la comunidad con su saber colectivo el actor determinante del material educativo en tanto que producto. Considérese en este punto el caso de los diccionarios, productos que "hacen una selección del vocabulario de una lengua, detienen el registro de esa lengua en el momento de su confección y llevan la impronta de la conciencia lingüística, la noción de variedad y la postura normativa propias de sus autores, que muchas veces son representativas de las ideas dominantes en su medio social..." (Resnik, 2014: 44).

La generación de material educativo implica discusiones diversas respecto de qué selección de contenidos lingüísticos y culturales elegir, en función de qué sujetos de aprendizaje, considerando qué variedad lingüística y, fundamentalmente, adoptando qué decisiones de representación. Ingresa así a la discusión el necesario consenso respecto del alfabeto.

Por otro lado y desde otra lógica, es necesario enfrentar la dificultad que representa la reproducción-circulación-difusión de los materiales didácticos destinados a las escuelas aborígenes. Cabe reconocer que no es poco el material generado para atender a las necesidades educativas de esta población escolar, como se analiza en Carrió, la elaboración

de material didáctico específico que puede rastrearse a través de la producción informada por diferentes proyectos de investigación.

> sumado a todos los desarrollos anónimos y en proceso, da cuenta del esfuerzo y el compromiso intelectual y social de los grupos. Ahora bien, el problema central radica en que el 80% de estos materiales no están disponibles (por diferentes razones que van desde la construcción "artesanal", la edición de baja tirada o la publicación por editoriales extranjeras), convirtiéndose así en un conocimiento inerte en términos de circulación de capital intelectual y cultural, lo cual disminuye enormemente su potencial de impacto (2014:178).

Sin dudas, el factor de mercado es un actor de alto impacto en este punto de la discusión. El mercado editorial no se involucra con proyectos de este tipo cuyo poder de rédito económico es ínfimo o casi inexistente. Así pues, el Estado entonces debe cubrir aun con mayor presencia un ámbito que el mercado abarca con creces para otra población.

Conclusión

Muchos actores sociales apuestan a revertir la situación de desequilibrio entre las posibilidades y las oportunidades de acceso a una educación que atienda a las particularidad de los diferentes grupos sociales en pos de los mejores réditos cognitivos (en un amplio sentido: conocimiento enciclopédico, conocimiento del mundo, conocimiento de uno mismo), el punto es que los resultados muchas veces no se condicen con las propuestas, el esfuerzo y la inversión. El punto central radica en que los proyectos de este tipo suponen alta inversión a largo plazo y fuerte compromiso de la comunidad. En consonancia se necesitan garantías de continuidad, más allá de los gobiernos, más allá de los gabinetes y de las personas. Los proyectos focalizados en casos particulares demandan alto esfuerzo intelectual y presentan un gran número de limitaciones, no obstante esto, al momento y con las políticas lingüísticas y educativas actuales, no parecen surgir mejores alternativas.

Referencias

Carrió, C. (2014). "Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos". Laura Kornfeld (ed.) *De lenguas, ficciones y patrias.* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. 149-184.

Gualdieri, B. y Citro, S. (2006). *Lengua, cultura e historia mocoví en Santa Fe*. 1º Edición. Serie Documentos. Buenos Aires: Colección Nuestra América.

Gualdieri, B. (2004). "Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina)". En *BilinglatAm, First International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America*. University of Cambridge.

Hamel, Rainer E. (1995). "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico". *Alteridades*, México, Vol. 1, N° 10. 79-88.

Hamel, Rainer E. (2003). "Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?" Universidad Autónoma Metropolitanta, México D.F. Disponible en: http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur

Hecht, A. (2007). "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Pátzcuaro, México, vol. 29. 65 - 85.

Resnik, G. (2014). "Norma y variación lingüística en los diccionarios del español de la Argentina". Laura Kornfeld (ed.) *De lenguas, ficciones y patrias.* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. 43-72.

EL PERFIL DEL EMIGRANTE ITALIANO A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX A TRAVÉS DE DOS TEXTOS PRESCRIPTIVOS[147]

María Eugenia Martí
Agustín Schiavón
Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

Contexto y políticas de emigración

Las coyunturas particulares de Argentina e Italia habilitaron la emigración masiva de fines del siglo XIX y principios del XX desde el viejo al nuevo continente. Una suerte de contrato tácito con un basamento de tipo económico entre ambas naciones impone un intercambio a partir de necesidades históricas.

Por un lado, en 1880, Argentina estaba en condiciones de producir las materias primas que Europa necesitaba y de crear mercados de consumo para sus productos. Sin embargo, carecía de aquello que a Europa le sobraba: mano de obra, manufacturas, infraestructura, comunicaciones. En el marco de este intercambio, denominado "pacto neocolonial" por historiadores y economistas, el gobierno argentino alentó la inmigración europea a través de leyes y diversas medidas, como la subvención de pasajes entre 1888 y 1890.[148]

Por otro lado, la gran emigración italiana que se produjo en los últimos decenios del 1800 y en los primeros del 1900 parece encontrar origen principalmente en motivaciones económicas: la atracción que representaba América como sede ideal de posibilidades de progreso económico se correspondía con el proceso de expulsión de Italia de masas que no encontraban ya las condiciones elementales de supervivencia. Si bien todavía es posible discutir si prevalecieron las causas internas o externas, es cierto que la presión demográfica encontró alivio en la emigración. El transporte de los emigrantes al Río de la Plata representó un remedio a la crisis que enfrentaban los armadores genoveses en competencia comercial con la flota mercantil inglesa. En este contexto, surgen teorías que ven posibilidades de expansión fundadas en la emigración: el comercio entre Italia y

[147] El presente trabajo se realizó en el marco del Proyecto de Investigación Cuatrienal, 2013 -2016 (HUM 429) - Facultad de Humanidades y Artes – UNR "Mapas culturales y políticas del lenguaje en la Argentina. Italianos en Santa Fe (1880-1930)" dirigido por la Dra. Liliana Pérez y co-dirigido por la Dra. Patricia Rogieri.

[148] Villanueva, Graciela (2010): "Inmigrantes y extranjeros en las leyes y en la ficción", en Jitrik, N. (Dir.) *Historia crítica de la Literatura Argentina*, Vol. III, Laera, A. (Dir.) *El brote de los géneros*. Buenos Aires: Emecé. P. 503.

Sudamérica aumentó gracias a las casas comerciales fundadas por los italianos en los países de América del Sur, sobre todo, Argentina y Uruguay.[149]

En 1888, Italia dicta una Ley de Emigración como medida de protección para sus connacionales y se discute en el Senado italiano la necesidad de informar a los emigrantes. A raíz de tales iniciativas se publica el "Manual Práctico del emigrante a la Argentina, Uruguay y Brasil", de Casimiro Marro. A medida que aumentan las corrientes emigratorias alentadas por los gobiernos y las organizaciones con o sin fines de lucro, y los inmigrantes arriban multitudinariamente a los puertos argentinos, aparecen instituciones de protección (sociedades laicas de asistencia al emigrante, como la Dante Alighieri, órganos estatales creados especialmente para encausar el fenómeno, como el Commissariato Genérale dell'Emigrazione, y las propias agencias de emigración y navegación) y una literatura de emigración comprendida por manuales y guías con recomendaciones para los emigrantes italianos. Estas publicaciones incluían guías de puertos, ciudades, países, como así también manuales de capacitación artesanal para mano de obra especializada, palabras claves en varios idiomas, modos de actuar con las autoridades, etc.[150]

De esta literatura instructiva para emigrantes, diseñada en el marco de las políticas italianas de emigración, en este trabajo, se analizarán dos textos que datan de las primeras décadas del siglo XX: por una parte, *La Lingua Spagnuola*, calificado desde su tapa como *Vade-Mecum dell'Emigrante,* un glosario básico de la lengua española de índole práctica[151] y, por otra parte, *Avvertenze per l'Emigrante Italiano,* un manual o guía de pasos a seguir en territorio foráneo, emitido por el Comissariato Generale dell'Emigrazione.[152]

Se intentará relevar en ellos las instrucciones que recibían los emigrantes, con la hipótesis de que éstas funcionaban de un modo prescriptivo y configuraban un perfil políticamente diseñado para los sujetos que emprendían el viaje. Es posible incluso conjeturar que primero hubo un acuerdo económico entre Italia y Argentina que habilitó el intercambio, pero luego, en los modos de lidiar con las consecuencias de la inmigración masiva, se generaron políticas encontradas desde ambos países. Básicamente, parecen existir divergencias en las pretensiones que cada una de las naciones tenía respecto al vínculo que culturalmente desarrollarían los emigrantes italianos con el suelo y con la lengua del país de destino. La homogeneización que las políticas lingüísticas argentinas

[149]ADSIC (Associazione Culturale Due Sicilie – Sede di Milano) "Inmigración italiana en la Argentina". Disponible en http://www.adsic.it/2007/11/20/inmigracion-italiana-en-la-argentina/ (Consultado el 07/05/2015)

[150] Rocca, Edgardo J. (2005) *El puerto de Buenos Aires en la Historia II*. Buenos Aires: Dunken. Disponible en http://www.histarmar.com.ar/InfHistorica-3/Inmigracion-recibimiento.htm (Consultado el 07/05/2015)

[151] El *Vade-mecum dell'emigrate*, titulado *La lingua Spagnuola parlata facilmente da tutti ed imparata senza maestro* fue publicado en Milano por la Casa Editrice Bietti en 1912.

[152] *Avvertenze per l'Emigrante Italiano*es un manual editado por el Comissariato Generale dell'Emigrazione y fue entregado junto con el *Passaporto per l'estero* a emigrantes sicilianos que ingresan a la Argentina en el período de referencia (1880-1930).

implementaron, en particular desde la educación,[153] tratan de contrarrestar los alcances de las políticas de emigración italianas, que insistían en que los emigrantes sostuvieran su sentido de pertenencia con la patria y la lengua materna. Veremos, en el análisis de estos dos manuales para emigrantes, algunos vestigios inferibles de esas políticas.

Dos textos prescriptivos

Los manuales que analizaremos, aunque fundamentalmente instructivos, se caracterizan al mismo tiempo por una orientación más bien prescriptiva, es decir, su finalidad es regular o guiar el comportamiento de sus destinatarios en la experiencia de la emigración. En ellos predomina el lenguaje persuasivo, que se emplea para influir en la conducta del emigrante, y se aporta información para que estos puedan llevar a cabo una serie de acciones prescriptas. Se trata, en este caso, de los modos de la inserción mínima esperada para desarrollar las tareas que debían desempeñar los emigrantes en el exterior.

En ambos casos se diseña un perfil de emigrante a partir de valores asociados con el trabajo y con un sentimiento de italianidad que deben conservar. La lengua será el punto de inflexión clave en este encuentro con una cultura otra, tanto en lo cotidiano básico como en el ámbito laboral. La propuesta primordial de *El vademécum dell'emigrante* es proporcionar rudimentos necesarios para adquirir conocimientos mínimos sobre la lengua extranjera, de manera que esta pueda ser "parlata facilmente da tutti ed imparata senza maestro".[154] A partir de allí, se puede observar que el posicionamiento del manual no es la adquisición comprensiva de la lengua española, y que no se esperaba que los emigrantes hablaran como nativos, sino que pudieran recoger un bagaje de ítems léxicos indispensables para las transacciones cotidianas y laborales. La adquisición total de la lengua extranjera no sería, en ese caso, un objetivo propio o fundamental para Italia. Por el contrario, serán las políticas locales que reciben al emigrante las que reviertan la lógica "senza maestro", ya que la política estatal argentina hará recaer sobre el sistema educativo de este país la responsabilidad de desplegar estrategias para lograr la asimilación de los italianos a la nueva nación.

Además, se puede observar que se focalizaba en cuestiones de pronunciación. En las advertencias, se distingue una dificultad mayor con la cual se debían enfrentar todos los italohablantes: el sonido [j] y las pronunciaciones españolas de /gi/ y /ge/. Sabemos que la lengua italiana no posee un equivalente fonético para este sonido, por lo tanto, se transcribe en cada ocurrencia con un el sonido semejante, la [ch] italiana. Existe una explicación

[153]Cfr.: Pérez, Liliana, Rogieri, Patricia. (2012). "Retórica y Estudios del Lenguaje en la escritura académica" en *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: FHUMYARediciones. y Pérez, Liliana, Rogieri, Patricia.(2011) "La metáfora de la internacionalización del español" en *Revista digital de políticas lingüística*, AUGM, Año 3, Vol.3 http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8636

[154] "Hablada fácilmente por todos y aprendida sin maestro". Todas las traducciones incluidas en el presente trabajo son nuestras.

histórica para este fenómeno originada en las diferencias de evolución de ambas lenguas romances. En latín clásico, /ce/ y /ci/ se pronunciaban /ke/ y /ki/, y el valor de /ge/ y /gi/ era el que los hispanohablantes damos a /gue/ y /gui/. Durante la época imperial, las oclusivas /c/ y /g/ situadas ante /e/, /i/ sufrieron un desplazamiento de su punto de articulación: las vocales palatales las atrajeron hacia la parte delantera de la boca. La /c/ llegó a pronunciarse de modo semejante a nuestra /ch/ en la España visigoda y es un rasgo que aún conserva el italiano. La /g/ derivó en /j/ o /y/ en español, pero no sufrió tal transformación en italiano. Se ofrece, en este caso, el equivalente de oclusiva más próximo posible para su comprensión por hablantes que desconocen y no poseen un fonema gutural tan pronunciado.[155]

Estos manuales parecen diseñados con el objetivo de prevenir las consecuencias de una posible asimilación de los ciudadanos italianos a la nueva cultura. Servían como intervención para contrarrestar el riesgo de la pérdida de la lengua materna y, con ella, del vínculo con la Nación de origen y de la identidad primaria. Por este motivo, en ambos manuales se insiste reiteradamente a modo de mandato en la preservación de la identidad. En *Avvertenze per l'emigrante italiano* esta consigna es explícita y se puede relevar en todas las instancias del texto. Particularmente, se resume en la sección final titulada *Il sentimento d'italianità,* que apela al sentido de orgullo y de pertenencia*,* una suerte de dictamen que instaura la conservación como obligación moral:

> La coscienza del vanto di essere italiano non abandoni mai l'emigrante, anche cuando siano passati molti anni dal giorno in cui lasciò il suo paese natio ed anche se le sue memorie ed i snio ricordi non siano più alimentati dall' affetto di congiunti rimasti in patria. Nella società in cui vive, diversa da quella dov'è nato per razza, tradizioni, clima, usanze ecc., tenga sempre in onore quei prodotti dell'industria nazionale che gli sono famigliari fin dall'infanzia: pensi che del maggior consumo di essi si avvantaggiano i propri fratelli lontani. Mantega, inoltre, vivo l'uso della propia lingua e il culto delle proprie istituzioni; allevi i figli nell'amore verso la patria sua e apprenda loro la lingua, la storia e la geografia d'iltalia. Anche se egli assuma la nazionalità del paese in cui si trova, non rinneghi e non oblii il sublime retaggio morale dei propri avi e transmetta ai nopeoti la sacra fiamma dell'amor della patria lontana: egli resterà così non degenere figlio dell'Italia grande e forte nell mondo. "VIVA L' ITALIA, SEMPRE".[156]

[155]Grandgent, C. H. (1952) Cap. 3 "El latín vulgar y particularidades del latín hispánico" Introducción al latín vulgar, Madrid; Consejo Superior de Investigaciones Científicas. P. 82

[156] "La conciencia del orgullo de ser italiano no abandona jamás al emigrante, incluso cuando han pasado muchos años desde el día en que dejó su ciudad natal, y aunque sus memorias y sus recuerdos ya no estén más sustentados por el afecto de los familiares que dejaron en su patria. En la sociedad en la que vive, diferente de donde nació por la raza, las tradiciones, el clima, las costumbres, honre siempre aquellos productos de la industria nacional que le son familiares desde la infancia y piense que el mayor consumo de ellos será aprovechado por sus hermanos lejanos. Mantenga vivo también el uso de su propia lengua y el culto de las propias instituciones; críe a sus hijos en el amor por su patria y que aprendan la lengua, la historia y la geografía de Italia. Aunque asuma la nacionalidad del país en el que reside, no reniegue ni se olvide del patrimonio moral sublime de sus antepasados y transmita a sus nietos la llama sagrada del amor a la patria lejana: ellos permanecerán como los hijos incorruptibles de Italia, fuertes y grandes en el mundo. 'Viva Italia, siempre'." (*Avvertenze per l'emigrante italiano*, p. 14)

El adverbio final de la exclamación instaura la temporalidad del vínculo identitario: como se emigra por la patria y se la lleva consigo, en el pasaporte mismo, un lazo material con ella, la conciencia de ser italiano no abandona jamás al emigrante. La modalidad deóntica se transfigura en imperativo moral en el instante mismo en que los lazos emocionales se demuestran con acciones de consumo: seguir comprando los productos italianos es ayudar a los que quedaron atrás y, hacia adelante, la descendencia debe ser educada en la lengua italiana, con su historia, con su geografía.

Del mismo modo, en *La Lingua Spaugnola*, una de las imágenes ilustrativas que sirven de apoyo visual para la identificación de los términos del glosario, muestra bajo la denominación "cuadro" un mapa de Italia. La trasmisión de generación en generación es un modo de conservación a perpetuidad, guiado por el principio jurídico del *ius sanguinis*[157] que prevalece en el derecho italiano: no se resigna la identidad aunque se adopte legalmente la ciudadanía extranjera, ni la de los emigrantes ni la de sus descendientes, hecho comprobable hasta el presente en el lazo legal que permite reclamar la ciudadanía demostrando el vínculo familiar con un antepasado italiano.

Mientras que como documento gubernamental *Avvertenze per l'emigrante italiano* se centra en una serie de consejos útiles y guía práctica para desenvolverse ante dificultades de tipo burocrático, *La Lingua Spaugnola* forma parte de un proyecto editorial que lo inserta en una serie de glosarios prácticos que pueden servir como guías para varias lenguas y emergen como resultado de la política lingüística asumida por el Estado italiano.

Las advertencias editadas por el Comissariatto Generalle dell'emigrazione están claramente divididas en una serie de apartados que recorren el tránsito del emigrante en tres momentos fundamentales: antes de la partida, durante el viaje y en el extranjero. Además de recordar la importancia del pasaporte (que siempre funciona como el medio de identificación, no solo personal, sino también como signo de memoria de la pertenencia nacional originaria) y de guiar a los italianos en los pasos burocráticos del trayecto, se hace hincapié en aspectos sanitarios, de higiene y cuidado de los niños. En el glosario, también se constata esta insistencia: se intenta proveer de medios lingüísticos para la trasmisión de las necesidades físicas básicas, de comida y salud, así como se describen también los nombres de las partes del cuerpo, necesarios para indicar dolencias.

En el manual de advertencias, además, se recomienda mantener el orden y la disciplina, no mostrarse impaciente, no insultar a los habitantes nativos ni hablar mal del país al que se llegó, ya que el comportamiento del emigrante es también proyección de su origen: *"Mantenga la sua dignità de lavoratere e di italiano*".[158]

[157] Cfr.Villanueva, Graciela, *op. cit*. P. 505
[158] "Mantenga su dignidad de trabajador y de italiano" (*op cit*., p.11)

Al mismo tiempo, el perfil estatal de este manual se puede observar cuando se recomienda especialmente visitar el consulado, o instituciones abocadas a ayudar al emigrante. Resulta importante destacar la advertencia de no depositar ni confiar el dinero a cualquier banquero local. Se ponen a disposición de los emigrantes datos precisos para manejar las finanzas, se los alienta a enviar dinero a sus familiares y se solicita que depositen el dinero en instituciones italianas que tomaban un porcentaje para repartirlo entre los emigrantes que posteriormente llegarían al país.

También el vademécum se abre con listados numéricos de diferente índole, que podían ayudar al emigrante en las transacciones económicas, ya sean laborales o comerciales. Este texto se presenta como un compendio de *"Frasario necesario per quanto può occorrere nella vita giornagliera"*[159] y cataloga como indispensables las expresiones formulares, los lugares que obligatoriamente tenía que visitar el emigrante, como la aduana, la estación de trenes, el correo y los sitios de alojamiento (en este punto, el glosario asiste en el vocabulario indispensable para realizar contratos de alquiler y para resolver problemáticas de la vida en alojamientos).

En ambos, se privilegia, por lo tanto, el orden práctico: el eje de organización es el trabajo. En el glosario incluso podemos verificar que se hace una división del trabajo según el género: los trabajos femeninos son domésticos y las labores masculinas, ya de carácter económico productivo, se sitúan en el campo, y se proveen los nombres de las herramientas rurales. Se destacan, además, con imágenes y detalles los oficios de carpintero y herrero, que fueron destinos laborales comunes en la época.

Conclusiones

El breve recorrido realizado por estos textos prescriptivos permite inferir que pudo existir una lucha por la pertenencia identitaria de los emigrantes italianos. Por un lado, el Estado argentino, que había adoptado el principio jurídico del *ius soli*, pretendía asimilar a los ocupantes de su suelo e incorporarlos con la categoría de ciudadanos argentinos a través de la educación. Por el otro lado, las políticas italianas, basadas en *ius sanguinis,* no resignaban la identidad ciudadana de sus emigrantes. Se trata, por lo tanto, de perfiles de derecho divergentes, que también configuran políticas diferentes sobre la relación lengua/territorio/nación y los vínculos de pertenencia de los ciudadanos. Ante la insistencia italiana en recordar la patria y el sentimiento de italianidad y en la conservación de la lengua materna, el Estado Argentino, para lidiar con las consecuencias de la inmigración masiva, deberá implementar medidas de homogeneización, principalmente a través de la educación.

[159] "Frases necesarias para lo que puede ocurrir en la vida trabajadora" (*op cit.,* p. 11)

Los manuales prescriptivos analizados permiten inferir un perfil de emigrante trabajador y ligado a perpetuidad con su patria de origen (con sus instituciones, su geografía, y sobre todo, su lengua) a través de un vínculo afectivo pero también político, ya que se lo exhorta no solo a sostener la patria mediante las remesas económicas sino a resistirse a una inserción total y a una asimilación cultural integral. Dado que los aspectos puntualizados en este recorrido no agotan todas las instancias posibles de lectura, se proyecta continuar con el análisis. Se trabajarán, de modo más pormenorizado, las instrucciones burocráticas que ligan coercitivamente al emigrante con las instituciones estatales italianas, los destinos laborales prediseñados para su desempeño (que incluyen una división de tareas organizada tanto según un criterio de género como según un criterio geográfico basado en la díada campo/ciudad) y, más precisamente, la insistencia de la política lingüística italiana en instar persuasivamente a sus emigrantes a la conservación de la lengua materna.

Referencias

ADSIC (Associazione Culturale Due Sicilie – Sede di Milano). "Inmigración italiana en la Argentina". Disponible en http://www.adsic.it/2007/11/20/inmigracion-italiana-en-la-argentina/ (Consultado el 07/05/2015)

Grandgent, C. H. (1952). El latín vulgar y particularidades del latín hispánico. *Introducción al latín vulgar*. Madrid; Consejo Superior de Investigaciones Científicas. P. 82

Pérez, Liliana y Rogieri, Patricia (2011). La metáfora de la internacionalización del español. *Revista digital de políticas lingüística*, AUGM, Año 3, Vol.3 http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8636

_____ (2012). Retórica y Estudios del Lenguaje en la escritura académica. *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: FHUMYARediciones.

Rocca, Edgardo J. (2005). *El puerto de Buenos Aires en la Historia II*. Buenos Aires: Dunken. Disponible en http://www.histarmar.com.ar/InfHistorica-3/Inmigracion-recibimiento.htm (Consultado el 07/05/2015)

AS POLITICAS LINGUÍSTICAS DA COOFICIALIZAÇÃO, DO INVENTÁRIO E DO CENSO: NOVOS CENÁRIOS PARA AS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL

Rosângela Morello

Universidade Federal de Santa Catarina- IPOL[160]

As línguas brasileiras, entre as quais estão as indígenas, podem ser consideradas na perspectiva de três importantes políticas linguísticas atualmente em vigor no Brasil:i) a cooficialização de línguas por municípios; ii) o Inventário Nacional da Diversidade Linguística pelo Governo Federal, através do DPI/IPHAN e iii) o **c**enso linguístico inserido na pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010. Contrariamente à repressão linguística de nosso passado, estas políticas visam o (re)conhecimento e a promoção das línguas brasileiras, produzindo impactos sobre sua gestão neste século XXI. Neste texto, apresentaremos resumidamente cada uma dessas políticas, argumentando pela composição de políticas para línguas indígenas no quadro mais amplo dessas políticas que abarcam todas as línguas brasileiras.

1. Cooficialização, inventário e censo: políticas de (re)conhecimento e promoção das línguas brasileiras

Quando, em 2002, a câmara de vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, atendendo a uma demanda de entidades constituídas e representadas pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), decretou oficiais no município as línguas indígenas **tukano, baniwa e nheengatu**, iniciava-se uma profunda transformação no modo pelo qual as línguas indígenas, e logo, todas as línguas brasileiras, entravam na pauta das políticas públicas no Brasil. Consideradas um problema para a unidade do país, as línguas faladas por indígenas, imigrantes vindos da Europa, africanos, asiáticos, entre outros, tinham historicamente sido objeto de políticas integracionistas, proibitivas ou de extermínio. Não obstante, muitas resistiram e se mantiveram em grupos

[160] Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.

mais ou menos coesos, configurando, por vezes, línguas faladas pela maior parte de população de municípios, como era o caso de São Gabriel da Cachoeira, onde convivem cerca de 23 etnias e línguas diferentes. Alei cooficialização intervém nesse cenário para afirmar a legitimidade histórica dessas línguas, reconhecendo-lhes um estatuto jurídico e político até então inexistente no Brasil.

Ao contextualizar a lei de cooficialização das línguas de São Gabriel da Cachoeira, Oliveira (2007) destaca sua natureza jurídica e administrativa, por um lado, e salienta o seu sentido de luta contra a discriminação linguística de que são vítimas os falantes de outras línguas no Brasil, por outro. De acordo com o autor, se a discriminação por questões de sexo, de religião, de raça, de ideologia política entre outros, encontra amparo jurídico em legislações nacionais e internacionais, podendo ser classificada como crime, o mesmo não acontece com a discriminação linguística. Neste contexto de luta por direitos linguísticos, Oliveira dimensiona a especificidade da lei de cooficialização dizendo que:

> Conquanto a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos atribua direitos a todas as línguas das comunidades linguísticas, independente de classificações como oficial/não oficial, majoritária/minoritária, escrita/ágrafa, etc., sabemos pela experiência acumulada em várias parte do mundo que a oficialização de línguas é um ponto importante para a promoção social dos grupos que as falam (ou dito pela forma inversa: sua manutenção sem status oficial é um poderoso instrumento para a subjugação desta comunidade linguística). Oficializar uma língua significa que o estado reconhece sua existência e reconhece aos seus falantes a possibilidade de não terem de mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos de sua vida civil (OLIVEIRA, 2007, p. 40-41).

Se a Constituição da República do Brasil de 1988 havia reconhecido aos indígenas o direito à sua língua e cultura, e se a referida Constituição havia silenciado sobre as demais comunidades de falantes de outras línguas, a lei de cooficialização gerava uma nova jurisprudência e um novo mecanismo de reconhecimento para todas as línguas. De fato, a presença de inúmeras comunidades linguísticas em inúmeros municípios, aliada ao fato de poderem os municípios legislar sobre essa matéria ecoou amplamente em todo o território nacional.

Desde 2002, foram cooficializadas 11 línguas em 14 municípios brasileiros. Destas, 7 são indígenas: **nheengatu, baniwa** e **tukano**, em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; **guarani**, em Tacuru, no Mato Grosso do Sul;**akwê xerente**, em Tocantínia, Tocantins e**macuxi e wapixana**, em Roraima; e 4 são de imigração: **pomerano**, em Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra e Vila Pavão, no Espírito Santo e em Canguçu no Rio Grande do Sul; **talian**, em Serafina Corrêa no Rio Grande do Sul; **hunsrükisch**, em Antônio Carlos, Santa Catarina e Santa Maria do Herval, Rio Grande do Sul, e **alemão**, em Pomerode, Santa Catarina. A este quadro soma-se o fato da **Língua Brasileira de Sinais** (LIBRAS) ser oficial – ao lado do Português – em todo o território desde 2002, fazendo do Brasil um país oficialmente bilíngue.

Em sintonia a esses movimentos, têm início programas que caracterizam um novo lugar para as línguas no Brasil, entre os quais podemos citar o de formação docente como o PLURES Programa de Formação Docente para contextos plurilíngues do Vale do Itajaí, de educação escolar bilíngue como o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) e o Projeto das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) e uma política de formação superior destinada, principalmente, aos povos indígenas e à população surda. Neste contexto de valorização da diversidade linguística, uma nova frente, conduzida desta vez junto à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados Federais, dá início, em 2004, à política de reconhecimento das línguas brasileiras como patrimônio cultural imaterial, culminando no Decreto federal 7.387/2010 que criou o Inventário Nacional da Diversidade Linguística Brasileira (doravante INDL)[161].

Em relatório que define a política e propõe diretrizes metodológicas para sua execução, o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística (GTDL), atuando em 2006 e 2007 sob coordenação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), afirma que:

> O Inventário permitirá ao Estado e à sociedade em geral o conhecimento e a divulgação da diversidade linguística do país e seu reconhecimento como patrimônio cultural. Esse reconhecimento e a nomeação das línguas inventariadas como referências culturais brasileiras constituirão atos de efeitos positivos para a formulação e implantação de políticas públicas, para a valorização da diversidade

[161] Para uma análise crítica da política do INDL, ver Morello 2012.

> linguística, para o aprendizado dessas línguas pelas novas gerações e para o desenvolvimento do seu uso em novos contextos (Relatório GTDL, 2007, pag. 14).

Com base na origem histórica e cultural e na natureza semiótica das línguas, o INDL estabelece categorias histórico-sociológicas para as línguas brasileiras, propondo que cada uma fundamente ações necessárias ao inventário: i) indígenas; ii) imigração; iii) comunidades afro-brasileiras; iv) sinais; v) crioulas e; vi) língua portuguesa e suas variações dialetais (*Relatório de atividades do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil*, 2007). Propõe ainda que no grupo das línguas indígenas se distingam as ações necessárias a duas situações: a das línguas ameaçadas e próximas à extinção e a das línguas de grande população e extensão territorial.

Um requisito geral foi estabelecido para que qualquer língua tomasse parte do inventário: "ter relevância para a memória e identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira, ser veículo de transmissão cultural e falada no território nacional há pelo menos três gerações (ou 75 anos)" (2007, pag. 11).

No entanto, quantas, quais e onde são faladas as variadas línguas brasileiras? Embora se pudesse contar, no momento de formulação do INDL, com estimativas fornecidas por pesquisas e estudos especializados, a ausência de dados censitários atualizados foi identificada com um fator que dificultava um planejamento adequado para a gestão do INDL. Esse fato conduziu a uma negociação junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para que, no censo de 2010, procedesse a uma investigação sobre as línguas declaradas como sendo faladas no lar pela população brasileira.

Uma investigação demográfica sobre as línguas no Brasil havia sido realizada em apenas dois momentos anteriores: nos censos de 1940 e 1950. Eles estiveram alinhados, no entanto, às ações nacionalistas da época. Ao considerar os objetivos e resultados desses censos, diz Oliveira:

> Como instrumentos inseridos no contexto histórico da sua época, os censos linguísticos foram feitos no Brasil para permitir a avaliação da possível ameaça representada pelos "imigrantes" (ou, como demonstramos, descendentes de imigrantes, já cidadãos brasileiros com plenos direitos políticos) à integridade do território nacional, através de uma possível ligação com políticas expansionistas do país de origem dos seus pais. O

> Sul, nesse sentido, pela sua colonização de imigrantes europeus que constituíam a população majoritária em algumas áreas, teria sido o verdadeiro foco da produção desse instrumento político-linguístico. O estudo das relações sociopolíticas e político-culturais dessa região, portanto, são essenciais para lançar luzes sobre a introdução e o abandono do interesse pela *questão das línguas* no órgão oficial de estatística do governo brasileiro: o desinteresse pelas *enquêtes* linguísticas depois de 1950 deve ter sido causado pelos resultados do censo, que provavelmente[162] mostra um quadro de redução do uso de línguas minoritárias tranquilizador para o governo federal. Além disso, é claro, a situação política de pós-guerra, com a derrota do Eixo, tornou descabida a compreensão dos descendentes de imigrantes como 'cabeça-de-ponte' de uma possível invasão estrangeira (2014, no prelo).

O levantamento demo-linguístico pleiteado para o censo de 2010 viria justamente estabelecer um novo padrão de abordagem das línguas dos imigrantes e de todas as demais pelo Estado brasileiro. Em vez de detecção de uma "ameaça", as informações estariam direcionadas para políticas cada vez mais ajustadas aos direitos das minorias, os quais têm sido larga e insistentemente pautados nas agendas dos países democráticos.

Apesar da demanda claramente explicitada para que o levantamento contemplasse a totalidade da população, a questão sobre a língua foi dirigida, em 2010, apenas aos que se declaravam indígenas. Essa restrição inviabilizou a aferição de informações demo-linguísticas sobre a totalidade das línguas declaradas como sendo faladas pelos cidadãos brasileiros, fato que dificulta, no presente, um planejamento adequado das ações do próprio INDL. O lançamento de editais, tal como o que permitirá inventariar línguas de grande população e extensão territorial como hunsrückisch e a LIBRAS na grande região de Florianópolis buscam dar andamento à política, contemplando, na medida do possível, a obtenção de dados demo-linguísticos, ainda que estimativos.

[162]Usa-se o termo "provavelmente" nesse contexto porque não se tem conhecimento de análises feitas tais, quais as realizadas sobre os dados de 1940, que tenham vindo a público. Por outro lado, reconhece-se que a utilização do dado pelos órgãos executivos do governo não depende de ele estar formalmente apresentado em uma publicação. Os primeiros resultados do censo de 1940 estavam disponíveis em 1943, mas as análises só foram publicadas dez anos depois da coleta, em 1950. Nota do autor.

2. As línguas indígenas no quadro da cooficialização, do inventário e do censo

Das 11 línguas cooficiais no Brasil de hoje, 7 são indígenas. Em novembro de 2014, no Seminário Ibero-americano da Diversidade Linguística realizado em Foz do Iguaçu, e que reuniu especialistas e instituições gestoras de políticas linguísticas de vários países, três línguas inventariadas como projetos piloto para implantação do INDL receberam o certificado de Referência Cultural da Nação Brasileira: o Talian, o Assurini do Trocará e o Guarani Mbya[163]. Delas, duas são indígenas.

Por fim, como mostramos, as línguas indígenas foi o único grupo contemplando no Censo Linguístico realizado pelo IBGE em 2010.

Esse quadro evidencia um protagonismo das línguas indígenas nessas três políticas, mas também indica a necessidade de avançarmos em uma discussão que leve em contra os desafios e os desdobramentos que essas mesmas políticas produzem sobre esse grupo de línguas. A documentação e descrição das línguas indígenas ocuparam o centro das atenções de linguistas em todo o século XX, e gerou, entre seus efeitos, um estado de alerta para as línguas em perigo ou à beira da extinção. A construção de mapas oferendo um panorama dessas línguas no mundo, como é o caso do *Atlas Interativo de Línguas em Perigo no Mundo*, da UNESCO, evidencia esse enfoque. Por outro lado, exceto no âmbito das políticas educacionais, e muito recentemente, na produção audiovisual, pouco se sistematizou como políticas voltadas às línguas indígenas de grande população ou extensão territorial, no Brasil. Justamente a elas se destina a política de cooficialização e uma importante frente do Inventário, além de sobre elas incidir o censo de 2010.

Considerando esse quadro, e a título de fechamento dessa análise, diremos que aas três políticas apresentadas e seus estados atuais de execução - brevemente relatadas neste texto, sem que tenhamos a pretensão de simplificá-las ou homogeneizá-las - nos permite aferir três importantes eixos para a gestão das línguas brasileiras de modo geral, e das línguas indígenas, em particular:

[163] O projeto piloto do Inventário da Língua Guarani Mbya foi realizado pelo IPOL, com apoio do Ministério da Justiça, através da Secretaria dos Direitos Difusos, e do IPHAN, entre 2008 e 2010. Tive a honra de coordenar esse trabalho, contando com a participação de uma competente equipe de pesquisadores, a quem muito agradeço.

- Os dados demo-linguísticos assumem papel central nas políticas de cooficialização e do inventário. Fornecem a base para que tais políticas se instalem e ao mesmo tempo permitem que as ações em prol das línguas sejam organizadas e conduzidas em função de uma distinção de base: línguas de poucos falantes, e em perigo, por um lado, e línguas de muitos falantes com potencial de expansão, de outro.

- Pela primeira vez temos dados demo-linguísticos sobre as línguas indígenas brasileiras originados na autodeclaração do recenseado, ou seja, *no nome da língua que o falante declara como sendo a língua que fala no lar*, coletados no censo de 2010. Esse fato requer análise cuidadosa, que leve em conta a significação social e simbólica das línguas na história dos falantes, dos seus conflitos com o estado nacional repressor. Trata-se de uma face da pesquisa censitária que dialoga estreitamente com o inventário e a cooficialização propiciando um importante diagnóstico sobre as perspectivas de futuro que os falantes projetam para suas línguas, como falantes e como principais interessados em sua preservação e promoção. Em sua gestão.

- Além das tradicionais políticas para grupos de línguas específicas – indígenas, de sinais, de imigração, etc, - que buscam atender demandas bem delimitadas, torna-se possível traçar linhas de ações que sejam para todas as línguas brasileiras, observando as especificidades das diversas comunidades linguísticas. Assim, uma língua indígena e uma língua de imigração, por exemplo, em contexto de periferia histórica e simbólica, podem demandar ações de promoção na mídia e em outros espaços de circulação social dos falantes que se assemelham e que podem ser planejadas conjuntamente. Do mesmo modo, podemos ter demandas inovadoras, construídas conjuntamente por comunidades de línguas diferentes mas territorialmente próximas.

3. Considerações finais

No quadro de uma política de gestão das línguas brasileiras, em que as línguas indígenas contracenam com as demais de modo articulado, como aqui esboçamos, podemos dizer que a produção de dados demo-linguísticos bem como sua utilização como insumo para as políticas linguísticas pode ser considerado o desafio imediato a ser vencido. Urge,

nesse sentido, uma análise das informações geradas no Censo de 2010, considerando, sobretudo, a perspectiva da autodeclaração como fonte de (re)conhecimento das línguas.

A partir das análises que fizemos em outros textos (MORELLO, 2011, 2012), podemos, por fim, destacar alguns fatores com forte apelo social e histórico que estariam determinando o rápido crescimento da política de cooficialização e a forte demanda pelo inventário de línguas: i) instalação do direito linguístico como enfrentamento do preconceito linguístico e das exclusões sociais que assolam o Brasil desde longa data; ii) qualificação das relações sociais e políticas locais nos âmbitos dos Municípios, no caso da cooficialização, e nos âmbitos das associações das sociedades civis representantes das comunidades linguísticas, no caso do inventário, iii) criação de uma nova jurisprudência necessária para a garantia dos direitos linguísticos, em sintonia com a agenda atual de países democráticos.

Se a análise que apresentamos for considerada pertinente, esses fatores podem ancorar as ações para avançar em uma política de gestão das línguas brasileiras contemplando os eixos antes descritos.

Referências

BALDI, César Augusto. Justiça federal: racismo, terras e direitos humanos.*Workshop no seminário "repensando o acesso à justiça no Brasil"*, Observatório da Justiça Brasileira, Belo Horizonte, 29/11 a 4/12 de 2010. Disponível em: http://democraciaejustica.org/cienciapolitica3/sites/default/files/justicafederalracismoterrasedireitoshumanoscesarbaldi 2010.pdf. Acesso em 16/06/2010.

Decreto 7.387, de 09 de dezembro de 2010. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil03/_Ato2007.../**Decreto**/D7387.htm. Acesso em 15/05/2012.

Lei nº. 145, de 11 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a cooficialização Nheengatu, Tukano e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira.

MORELLO, Evandro José. Parecer jurídico: Coofiacialização da língua pomerana no Município de Santa Maria do Jetibá–ES. A linguagem como patrimônio cultural imaterial. Competência do Município para legislar sobre proteção a bens culturais. Elementos para maior eficácia da lei. Documento Interno IPOL, 2009.

MORELLO, Rosângela e Marci Fileti Martins (Orgs.) Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola. Florianópolis : IPOL : Editora Garapuvu, 2014.

MORELLO, Rosângela, "Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) ¨, Gragoatá, N. 32. 2012, Rio de Janeiro.

_____. A política de cooficialização de línguas no Brasil. Platô:Revista Internacional do Instituto da Língua Portuguesa, no. 1, 2011 ((no prelo).

MORELLO, Rosângela; SEIFFERT, Ana Paula (Orgs). Inventário da Língua Guarani Mbya. Florianópolis, SC: IPOL; Editora Garapuvu, 2011.

MORELLO, Rosângela; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. Patrimônio - Revista eletrônica do IPHAN, Campinas, SP, n. 6, jan./fev. 2007. Disponível em:http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=211

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. "Os Censos Linguísticos E As Políticas Para As Línguas". MORELLO, Rosângela e Marci Fileti Martins (Orgs.) Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola. Florianópolis: IPOL : Editora Garapuvu, 2014.

_____. *O lugar das línguas:* a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. Synergies, Brésil, n. esp. 1, p. 21-30, 2010.

_____. Índios urbanos, línguas urbanas: considerações político-linguísticas sobre a urbanização dos povos indígenas. Geografia – Revista da Universidade Federal do Amazonas, v.3, n.1/2, p. 07 – 34, 2004

_____.(org.) Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Campinas, SP. IPOL, Mercado das Letras e ALB, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. Em SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (org.). O direito à Fala: a questão do patrimônio linguístico. Florianópolis, Insular, 2002.

Portaria no. 60 de 24 de maio de 2012, do Ministério da Cultura, publicada no Diário Oficial da União em 28 de maio de 2012.

Relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística no Brasil/GTDL. Câmara dos Deputados, Brasília/DF, 2007.

RODRIGUES, Aryon D'aligna.Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo, SP, Edições Loyola, 1986.

SILVA, Paulo Thadeu Gomes. Direito linguístico: a propósito de uma decisão judicial.Revista internacional de direito e cidadania, n. 9, p. 183-187, fev. 2011.

SOARES, Inês Virgínia Prado. Cidadania cultural e direito à diversidade linguística: a concepção constitucional das línguas e falares do Brasil como bem cultural.Revista internacional de direito e cidadania, n. 1, p. 83-101, jun. *2008*.

SECUENCIA TEXTUAL, CALIDAD DISCURSIVA Y DESEMPEÑO SINTÁCTICO EN ARGUMENTACIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS[164]

Cecilia Elena Muse
Alejandra Reguera
Darío Daniel Delicia
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

El Área de Lingüística Aplicada (ALA) del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba es el sitio institucional que alberga, desde hace cuatro décadas, el estudio de la enseñanza de la lengua en los diferentes niveles educativos, siempre en la búsqueda de un diagnóstico de las dificultades lingüístico-comunicativas que, con base en la investigación teórica y práctica, puedan ser remediadas a través de propuestas y acciones de intervención pedagógica concretas.

A partir del año 2008, se inauguró una línea investigativa (que sucede cronológicamente a las abordadas en años precedentes) cuyo foco de atención fue la comprensión lectora y la *educación lingüística integral* (Viramonte de Ávalos, 1997, 2004, 2010). En esta oportunidad, las acciones se desplegaron dentro de un estudio internacional, respaldado por la Fundación Comillas (Santander, España), que convocó a los veintidós países que conforman la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE - Real Academia Española) y que fue coordinado por el Secretario General de esa institución, el Dr. H. López Morales.

El proyecto original, denominado *La enseñanza del español en el mundo hispánico*, se ejecutó en las capitales de los países correspondientes y se concentró en el estudio de aspectos como la riqueza y la disponibilidad léxicas, la madurez sintáctica, la coherencia y la cohesión textual, entre otros. Sucesivos proyectos derivados de esta concepción troncal se presentaron a la Secretaría de Ciencia y Tecnología, UNC, la cual avaló y financió este

[164]La información reportada en el presente trabajo contó con la colaboración de los siguientes integrantes del equipo de la investigación de referencia: Fernández, Victoria; Gigena, Eliana; Gómez, Daniela Maricel; Henault, Malena; Moreno Meringer, Lucía; Ossana, María Virginia; Pérez, Trinidad Claudia; Piotti, María Agustina y Yellamo, Julieta.

eje de investigación, abocado al análisis multinivel de diferentes tipos de textos (orales y escritos) producidos por estudiantes de nivel primario, secundario y superior universitario.

Primero se llevó a cabo el proyecto *La enseñanza del español en el mundo hispánico. Un estudio de replicación en la ciudad de Córdoba* (2010-2011), al cual le siguió *Reproducción escrita del texto expositivo en la escuela media y en los primeros años de la universidad*. *Análisis de aspectos léxicos, sintácticos y discursivos* (2012-2013), ambos bajo la dirección de la Dra. Viramonte de Ávalos y de la Mgtr. C. Muse.

Para su desarrollo durante el bienio subsiguiente, 2014-2015, se ha presentado el proyecto *La argumentación escrita en la universidad: secuencia textual, complejidad sintáctica y calidad discursiva,* dirigido por las Mgtr. C. Muse y A. Reguera. El núcleo de esta investigación, cuyos resultados preliminares se reportan en esta comunicación, es diagnosticar el modo como se construyen significados textuales(a nivel de la estructura secuencial, la calidad discursiva, las relaciones clausulares) dentro de argumentaciones producidas por alumnos universitarios en la modalidad escrita.[165] Este estudio asume un enfoque mixto (esto es, con especificaciones tanto cuantitativas como cualitativas) y alcanza un nivel descriptivo sin pretensiones de generalización (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).Se trabaja con una muestra no probabilística intencional, a fin de mostrar tendencias emergentes en los niveles de formación de los estudiantes que, voluntariamente, accedieron a colaborar con la investigación.

Específicamente, los participantes son alumnos de 2.º y 5.º año de las diferentes carreras de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. El criterio de selección de estos sujetos se justifica en el propósito de observar resultados diferenciales en cada uno de los aspectos de interés del proyecto, siempre desde la óptica del desarrollo del lenguaje y de la alfabetización lingüística, entendidas como marcos para examinar el discurso argumentativo elaborado por estudiantes en el ámbito de la universidad.

Para recolectar el corpus, se aplicó una prueba de escritura a un total de 30 alumnos: 15 de 2.º año y 15 de 5.º año. Esta prueba consistió en leer un artículo de divulgación sobre

[165] El conjunto de estos proyectos ha generado una serie considerable de publicaciones en revistas especializadas, en capítulos de libro y en actas de eventos académicos nacionales y extranjeros. Se pueden citar, a modo de ejemplo, los trabajos de Delicia (2011); Delicia, Fernández y Gigena (2012); Muse, Delicia, Fernández y Porporato (2012); Muse y Delicia (2013); Reguera y Ossana (2014); Muse y Delicia (2014); Pérez y Yellamo (2014), entre otros.

la temática libro analógico versus libro digital[166] para, a continuación, redactar un texto que mostrara una posición frente al planteo principal del artículo leído. La elicitación de las argumentaciones se realizó por medio de un comando didáctico ofrecido oralmente y por escrito a los estudiantes. Cabe aclarar que se optó por que los participantes realizaran sus producciones *en pantalla*, para lo cual se usaron aulas multimedia a los fines de que pudieran aprovechar las herramientas que brinda la computadora al proceso de escritura.

Informamos, en lo que sigue, los principales resultados que surgen del análisis de los textos reunidos durante la etapa piloto del estudio. Primero, se describen los rasgos de la argumentación en lo que respecta a los *esquemas secuenciales*; luego, se abordan sus propiedades relativas a lo que hemos denominado *calidad discursiva*, y, finalmente, nos concentramos en examinar el desempeño en el micronivel textual, esto es, en el nivel de la *complejidad sintáctica*. En las conclusiones del trabajo, podrá apreciarse una mirada extractada sobre el conjunto de estos aspectos.

Resultados preliminares

Esquemas secuenciales en la argumentación

Al analizar las pruebas escritas por los estudiantes, el primer aspecto que nos propusimos determinar fue cómo lograron formular las *secuencias textuales* necesarias para fijar una posición argumentativa. En el marco de la perspectiva teórica de la Lingüística Textual (Adam, 1997, 1999), identificamos la estructura secuencial, con énfasis en las secuencias descriptiva y argumentativa, las cuales caracterizamos junto con las clases de argumentos empleados (Reguera y Ossana, 2014).

Partimos de la certeza de que el discurso académico está tensionado por la búsqueda de validación del conocimiento que se dice y se va transformando (Bereiter y Scardamalia, 1992), al tiempo que el enunciador debe atender a su función epistémica, es decir, a la creación de contenidos cognoscitivos nuevos a través de la argumentación científica. Nos interrogamos, en consecuencia, acerca de las estrategias argumentativas aplicadas por estos escritores y elegimos las categorías propias de la Lingüística Textual.

[166] Se trata del artículo "La batalla por el futuro del libro se dirime en Latinoamérica", publicado en el diario *El País* de España (versión digital) el 22 de octubre de 2013.

La perspectiva de Adam (1997, 1999) establece la estructura secuencial y define formas prototípicas de secuencias, de las cuales hemos elegido la descriptiva y la argumentativa por ser recurrentes en los escritos argumentativos que nos ocupan. La descripción, utilizada para representar lingüísticamente el mundo, se efectúa siempre desde una perspectiva en particular dentro de un *continuum* que va desde lo más subjetivo a lo más objetivo (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008).

Según la propuesta adamiana, la secuencia descriptiva comprende los procesos de anclaje, aspectualización, puesta en relación, encadenamiento por subtematización y reformulación. Puede identificarse por el uso de ciertos elementos lingüístico-discursivos entre los que se incluyen sustantivos, adjetivos, verbos de presentación y terminología específica en textos que sean técnico-científicos. Por otro lado, la argumentación, en tanto secuencia textual, supone relacionar datos con una conclusión; la organización de un texto prototípicamente argumentativo se construye sobre la base del siguiente esquema: datos-ley de paso-conclusión, los cuales pueden disponerse en cualquier orden (Toulmin citado en Adam, 1997).

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: en las pruebas de 2.° año, se detectaron 125 secuencias descriptivas (66%) y 65 secuencias argumentativas (34%). En las pruebas de 5.° año, identificamos 141 secuencias descriptivas (74%) y 50 secuencias argumentativas (26%). En ambos subgrupos de la muestra, prevalece la secuencia descriptiva. A partir del análisis realizado, podemos concluir que en el total de textos observados prevalece la secuencia descriptiva por encima de la secuencia argumentativa.

La secuencia descriptiva es parte constitutiva de la argumentación, pero esta no se circunscribe al nivel de los conectores característicos, ni a condiciones de textualidad como la cohesión, la coherencia ola informatividad (aspectos que también han sido relativamente logrados), sino que queda en evidencia cierta riqueza descriptiva original. Las secuencias textuales y la disposición de argumentos (por el ejemplo, por la clasificación, por el contraste, etc.) son dos tipos de recursos que contribuyen a definir la posición argumentativa del enunciador; esta última, sin embargo, es construida en niveles de cierta simplicidad, ya que los componentes del esquema toulminiano (datos-ley de paso-refutación-conclusión) están presentes en escaso grado.

Se observó, asimismo, que la intertextualidad contribuye a enriquecer las posiciones planteadas y que la actitud propositiva o prescriptiva está presente en las pruebas de escritura elaboradas por los estudiantes. En la muestra analizada, la secuencia descriptiva (en tanto que permite definir, enumerar, etc.) posee una centralidad muy fuerte en la argumentación; por ese motivo, podemos afirmar que es constitutiva de la argumentación, ya que puede darse como uno de los componentes del esquema argumentativo; por ejemplo, al enunciar los datos del argumento o al plantear una refutación o contraargumento.

La calidad discursiva

En lo que toca a lo que hemos denominado *calidad discursiva*, fue analizada con base en la propuesta de De Beaugrande y Dressler (1997). Estos autores consideran que el texto es un evento comunicativo integrado por "unidades y patrones operativos que transmiten los significados y las intenciones de los hablantes durante la comunicación" (1997: 71). En ese marco, el texto se configura como tal, siempre y cuando cumpla con ciertas condiciones de textualidad.

El análisis partió de la hipótesis de que transgredir tales condiciones podría mostrar las dificultades de los participantes respecto de la producción de las argumentaciones escritas y, además, delinear un perfil ontogenético respecto de los cambios que se producen en la competencia lingüístico-comunicativa a medida que se avanza en la formación académica (Muse y Delicia, 2014). Al respecto, debemos aclarar que, aunque nuestros referentes teóricos proponen un modelo cognitivo que explica las características inherentes al texto, esta propuesta (a nuestro juicio) también ofrece un marco conceptual para operacionalizar la evaluación de la *calidad discursiva*.

Según De Beaugrande y Dressler (1997), son siete las condiciones o normas que definen los niveles constitutivos de la textualidad: la cohesión y la coherencia (nivel lingüístico), la intencionalidad y la aceptabilidad (nivel psicolingüístico), la situacionalidad y la intertextualidad (nivel sociolingüístico), y la informatividad (nivel discursivo). Estas condiciones, a su vez, están reguladas por los principios de eficacia, efectividad y adecuación del evento comunicativo (nivel pragmático).En el contexto del estudio realizado, el abordaje del corpus se efectuó, por razones de necesario recorte, con atención

a cuatro de las mencionadas condiciones: la cohesión, la coherencia, la intencionalidad y la intertextualidad.

Tal y como adelantamos más arriba, estos estándares operaron como categorías analíticas de la calidad discursiva y se definieron en los términos que siguen: 1- *Cohesión*: concierne a la estabilidad de un texto dada por la continuidad de relación entre sus elementos a nivel de la superficie textual; 2-*Coherencia*: refiere a la regulación de los conceptos y sus modos de relación, vinculados al propósito discursivo y a la progresión temática; 3- *Intencionalidad*: alude a las diferentes modalidades de uso de los textos para el cumplimiento de sus intenciones (transmitir conocimiento, persuadir, etc.), y 4- *Intertextualidad*: designa la dependencia de la interpretación textual respecto del conocimiento de otros textos.

Al momento de observar cómo se manifestaron en cada texto las condiciones descriptas, se les asignó una puntación de 1 a 3. Así, empleando el método de escalamiento Likert, se evaluó la calidad discursiva global según el puntaje obtenido por cada participante. A su vez, este instrumento permitió agrupar el conjunto de escritos en tres niveles, A, B y C, los cuales indican, correspondientemente, *mínima*, *mediana* y *máxima* calidad discursiva respecto de cada condición considerada de modo particular [167].

Para ofrecer mayor claridad respecto de cómo se conceptualizan los niveles de calidad discursiva establecidos (A, B y C), se presenta a continuación una tabla-resumen de las propiedades que ubican las argumentaciones analizadas en cada uno de ellos:

	Nivel A o *máximo*	**Nivel B o *mediano***	**Nivel C o *mínimo***
Desempeño en cohesión	Textos en los que todos y cada uno de los elementos lingüísticos permiten un acceso eficaz a otros elementos.	Textos en los que algunos elementos lingüísticos, sin producir ambigüedad, no manifiestan relaciones explícitas entre ellos.	Textos cuyos elementos no se articulan armónicamente y generan un efecto de ambigüedad.

[167] La confiabilidad de este análisis (validado con el programa estadístico *IBM SPSS 20*) se aseguró por medio de un estudio de cotejo, es decir, según criterio de *dependencia interna* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Por otra parte, destacamos que esta perspectiva cuantitativa se integró con observaciones focalizadas del corpus.

Desempeño en coherencia	Textos que conforman un todo significativo, adecuadamente secuenciado, con relaciones conceptuales claras y con un propósito discursivo definido.	Textos cuyos con conceptos parcialmente vinculados: algunas ideas están inadecuadamente secuenciadas respecto del tema principal y del objetivo textual.	Textos sin un propósito discursivo definido y que manifiestan notables desajustes en la organización de los conceptos y sus relaciones.
Desempeño en intencionalidad	Textos con una intención claramente persuasiva, propia de la argumentación, a la que subyace un punto de vista lo suficientemente específico.	Textos con una intención ambigua, oscilante entre la persuasiva y la informativa, no anclada en un punto de vista bien definido.	Textos que presentan una intención diferente de la persuasiva, por ejemplo, explicativa, descriptiva, etc.
Desempeño en intertextualidad	Textos relacionados implícita o explícitamente con el texto fuente y con otros textos distintos de este, a través de cinco o más recursos de polifonía.	Textos que solo establecen relaciones implícitas o explícitas con el texto fuente, a través de tres o cuatro recursos de polifonía.	Textos que se vinculan implícita o explícitamente con el texto fuente, por medio de uno o dos recursos de polifonía.

El análisis efectuado a partir del esquema categorial precedente arrojó resultados que podemos sintetizar en estos términos:

-En cuanto a la calidad discursiva global, medida por el desempeño en el conjunto de los estándares de textualidad, es más alta en 2.° año que en 5.°, pero no se asumen diferencias estadísticamente significativas en este contraste.

-En el nivel de la cohesión, existe una continuidad restringida entre los diferentes elementos lingüísticos: se observan repeticiones innecesarias en 2.° año y correferencias pronominales inexactas en 5.° año. Sin embargo, esto no impacta negativamente en la coherencia ni genera ambigüedad.

- El estudio de la coherencia muestra que ambos grupos elaboran textos con endeble vinculación entre las ideas y que esto ocurre por incompatibilidad entre la realidad empírica y la discursiva, por disociación de conceptos intra- e interpárrafo y por la mención de temas relevantes que luego no se despliegan.

- En cuanto al desempeño en intencionalidad, ambos grupos lograron formular una postura precisa frente a la cuestión que da pie a la argumentación. Dicha postura se asienta, sobre todo, en la oposición libro analógico/libro digital.

- Por último, en lo que atañe a la intertextualidad, se advirtió en ambos grupos el uso predominante de la citación y de la negación para introducir otras voces, de modo tal que parece ser acotado el repertorio de procedimientos polifónicos al momento de elaborar un texto argumentativo.

Desempeño sintáctico

Un tercer aspecto examinado durante la fase piloto del estudio lo constituye la *complejidad sintáctica*. Esta noción, desde una perspectiva funcional discursiva, refiere a la habilidad lingüístico-comunicativa para relacionar y combinar cláusulas dentro de unidades mayores, llamadas paquetes clausulares, con el objeto de satisfacer alguna función de índole discursiva (Berman y Slobin, 1994; Katzenberger, 2004; Nir-Sagiv y Berman, 2010). En ese marco, la complejidad sintáctica se asume en una relación de dependencia respecto de la secuencia textual y de la modalidad del lenguaje.

El concepto de *cláusula* se define, según Berman y Slobin (1994: 660), como "cualquier unidad que contiene un predicado unificado [...] que expresa una sola situación (actividad, evento, estado)". El de *paquete clausular*, por su parte, constituye un dispositivo incrustado en el texto y alude a la combinación de cláusulas según criterios formales, temáticos y pragmático-discursivos (Katzenberger, 2004: 1922). Los paquetes clausulares son, de este modo, unidades que proyectan un nivel de análisis intermedio entre la cláusula y el texto y, por lo tanto, son configuradores de las secuencias textuales (Adam, 1997). En nuestro estudio consideramos la clasificación general[168] de combinaciones interclausulares planteada por Nir-Sagiv y Berman (2010); no obstante, debemos aclarar que esta propuesta se articula con las adaptaciones de Crespo Allende, Alfaro Faccio y Góngora Costa (2011) y de Delicia (2012), realizadas para examinar la complejidad sintáctica en lengua española.

Dichas combinaciones se definen de la siguiente manera: 1- *Isotaxis*: refiere a las cláusulas individuales o principales que no se conectan a cláusulas ulteriores debido a la ausencia de conjunción; 2- *Parataxis simétrica*: alude a las cláusulas vinculadas por equivalencia sintáctica e informativa con otras precedentes; 3- *Parataxis asimétrica*:es la combinación de cláusulas en una relación de equivalencia parcial, de modo que una cláusula dada es interpretable solo en función de su precedente, pero sin subordinarse a ella; 4- *Hipotaxis*: describe una relación de no equivalencia o superposición asimétrica entre cláusulas, es decir, una cláusula depende de una anterior, a la cual se integra sintácticamente; 5- *Endotaxis*: refiere a un proceso de anidación por el cual cláusulas de relativo, adverbiales y parentéticas se insertan, como incisos, dentro de otra cláusula.

[168] Decimos *general* en el sentido de que los autores de referencia identifican, al interior de cada tipo de relación interclausular, clases más específicas que, por razones de espacio, no describiremos en el presente trabajo.

Es importante destacar que la examinación de la sintaxis argumentativa se efectuó desde una mirada ontogenética, esto es, atendiendo al modo como se van (re)organizando, vía proceso de alfabetización lingüística, los dispositivos de la sintaxis en tanto repertorios que ponen de manifiesto cambios formales y funcionales relacionados con el uso de la gramática dentro del discurso. En este sentido, nuestra investigación se ubica en la línea de los estudios sobre el denominado *desarrollo tardío del lenguaje* (Ravid y Tolchinsky, 2002; Ravid, 2004) y, en ese contexto, pretende observar cómo se asocia la complejidad sintáctica (cantidad de paquetes clausulares y número de relaciones interclausulares) al nivel de instrucción universitaria.

Con base en ese supuesto, los resultados sobre el desempeño sintáctico de los participantes pueden resumirse así: 1-no existen diferencias significativas entre la cantidad de paquetes clausulares de los textos producidos por los estudiantes de 2.° y 5.° año, más allá de que el promedio favorezca al primer grupo; 2-por su parte, sí es importante el contraste entre el número de cláusulas por texto y por paquete clausular en cada nivel académico, pues los estudiantes de 5.º año superan, ampliamente, al grupo de 2.° año; 3-respecto de las relaciones interclausulares, se observó una tendencia de los participantes de2.º año a emplear con mayor frecuencia la hipotaxis, seguida por la parataxis asimétrica (cláusulas completivas) y por la endotaxis. En 5.° año, también predominan las relaciones hipotácticas, incluidas en la parataxis simétrica, es decir, en la coordinación clausular nexativa y anexativa (Pérez y Yellamo, 2014).

Conclusiones

Podemos afirmar que, en la muestra analizada, a nivel de las *secuencias textuales*, la descriptiva es constitutiva de la argumentación y que, si bien los participantes no alcanzan el nivel argumentativo esperado, sí son evidentes ciertas posiciones con argumentos o contraargumentos identificables.

Respecto de la *calidad discursiva global* no se asumen diferencias estadísticamente significativas en ese contraste. La cohesión se ve afectada por algunas limitaciones para establecer vínculos entre las unidades lingüísticas. La coherencia muestra incongruencias con la realidad referida por el texto y cortes en su lógica temático-conceptual. La intencionalidad y la intertextualidad evidencian, respectivamente, un buen desempeño para

plantear una postura argumentativa y un ceñimiento a los recursos de citación y negación para introducir otras voces.

En lo que atañe a la *complejidad sintáctica*, no existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes respecto de la cantidad de paquetes clausulares con que elaboraron sus textos. Sí es importante el contraste entre el número de cláusulas por texto y por paquete clausular en cada nivel académico: los estudiantes de 5.º año superan sobradamente, en cantidad y diversidad, a los de 2.° año.

La descripción de las características secuenciales, discursivas y sintácticas con las que fue lograda la estrategia argumentativa en los escritos analizados nos permite afirmar que los participantes presentan un desempeño homogéneamente problemático y dificultoso en cada aspecto examinado, de ahí que sea necesario repensar y diseñar nuevas formas para mejorar las propuestas de enseñanza de la escritura en el grado universitario.

Referencias

Adam, J. M. (1997). *Les Textes: types et prototypes.* París: Nathan.

_____ (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: NathanUniversité.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje, 58,* 43-64.

Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a cross linguistic developmental study*. NJ: Lawrence Erlbaum.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

Crespo Allende, N.; Alfaro Faccio, P. y Góngora Costa, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein, 24,* 155-172.

De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la Lingüística textual.* Barcelona: Ariel.

Delicia, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Revista Onomázein, 24,* 173-198

_____(2012). *Gramática y discurso en la educación lingüística cordobesa: índices de riqueza léxica y madurez sintáctica en la producción escrita adolescente: marco teórico-metodológico para proyecto de investigación SECyT B (RS 162/12 – RR 2093/12)* (inédito). Córdoba: UNC - Secretaría de Ciencia y Tecnología.

Delicia, D., Fernández, M. V. y Gigena, E. (2012). Densidad léxica y modos de organización del discurso: evaluación de la competencia semántica en el inicio de los estudios secundarios. En A. Cristófalo (dir.). *V Congreso Internacional de Letras*(pp. 1020-1027). Buenos Aires: UBA.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.

IBM Corp. Lanzamiento (2011). *IBM SPSS Statistics para Windows*, Versión 20. Armonk, NY: IBM Corp.

Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in spoken and written texts. *Journal of Pragmatics, 36,* 1921-1948.

Muse, C. y Delicia, D. (2014). La argumentación escrita: calidad discursiva en textos académicos producidos por estudiantes universitarios. *Ponencia leída en el IV Congreso Internacional de Letras.* Buenos Aires, noviembre de 2014.

Muse, C. y Delicia, D. (2013). Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 14,* 4-14.

Muse, C., Delicia, D., Fernández, M. V. y Porporato, G. (2012). Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito. En Bosio, I. et al. (eds.). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 209-223). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo y SAL.

Nir-Sagiv, B. y Berman, R. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. *Journal of Pragmatics*, 42 (3), 744-765.

Pérez, T. y Yellamo, J. (2014). El texto argumentativo en la universidad: estudio de las estructuras gramaticales empleadas por estudiantes en sus producciones escritas. *Ponencia leída en el IV Congreso Internacional de Letras.* Buenos Aires, noviembre de 2014.

Ravid, D. (2004). Emergence of linguistic complexity in later language development: evidence from expository text construction. En D. Ravid y H. bat-Zeev Shyldkrot (eds.). *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp. 337-355).Boston: Kluwer Academic Publishers.

Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). Development linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of ChildLanguage*, 29, 417-447.

Reguera, A. y Ossana, V. (2014). La argumentación escrita: secuencias textuales en textos académicos producidos por estudiantes universitarios. *Ponencia leída en el IV Congreso Internacional de Letras.* Buenos Aires, noviembre de 2014.

Viramonte de Ávalos, M. (1997). *Lengua, Ciencias, Escuela, Sociedad. Para una educación lingüística integral.* Buenos Aires: Colihue.

_____ (comp.) (2004). *Comprensión Lectora*. Buenos Aires: Colihue.

_____ (comp.) (2010). *Salud y aprendizajes lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua.* Córdoba: Comunicarte.

METÁFORA Y DESHUMANIZACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA MUJER A PARTIR DE METÁFORAS DESHUMANIZANTES

Gabriela Gladys Palacios
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación denominado "Metáforas: de la cognición al texto" que plantea el funcionamiento cognitivo e ideológico de las metáforas la metáfora conceptual a partir de un cruce disciplinar con el análisis crítico del discurso.

En tanto matriz constitutiva de la identidad individual y social, el lenguaje permite nuestra construcción en tanto sujetos y, al mismo tiempo, a través de él, nos "hacemos" miembros de un grupo y participantes de la comunidad. Somos seres de y por el lenguaje, mediante el cual "tenemos conciencia de nuestro yo; revisamos nuestra historia personal, imaginamos posibles devenires y mundos alternativos" (Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009 c.). En este sentido, desde los Diseños Curriculares del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se propone la permanente reflexión sobre los recursos del lenguaje poético y sus efectos en la creación de sentidos.

Por ende, al realizar los estudios del lenguaje, observamos la forma en que los discursos configuran a los individuos. En este marco, la metáfora en tanto forma retorizada del lenguaje que circula en nuestra cultura, resulta un dispositivo orientador para la cognición de los sujetos, del mundo y es una forma de evaluación que se inscribe en una determinada ideología.

En esta línea, nuestra intención es realizar una reflexión acerca de las denominaciones descalificadoras referidas a la mujer en formas no tradicionales de la manifestación literaria; concretamente aludimos a la canción que recurrentemente es abordada en la escuela media. En este contexto, la presente comunicación refiere al

funcionamiento cognitivo e ideológico de expresiones metafóricas que constituyen una conceptualización degradante y deshumanizante del ser femenino.

En consonancia con lo expuesto, creemos importante destacar ciertas consideraciones del documento de la UNESCO (2014-2015) publicado en el Marco y Plan de Acción para la Alianza Mundial entre Género y Medios (GAMG) que plantea, entre otros objetivos, la necesidad de "fomentar y contribuir a la formulación de códigos de conducta dentro de las organizaciones de los medios de comunicación a fin de eliminar la violencia sexista y la imagen estereotipada, especialmente los estereotipos de los roles de género". En tanto acordamos con este objetivo, especialmente en la necesidad de eliminar la violencia sexista y la imagen impuesta e inmutable de los roles de género, estimamos que es preciso identificar en las letras de canciones (mediatizadas a través de los medios) aquellas expresiones estigmatizantes que, sin que el oyente/lector advierta, estarían condicionándolo hacia una apreciación desvalorizada de la imagen de la mujer.

Desde esta perspectiva, concretamente, analizamos dos composiciones musicales interpretadas por la banda argentina *Ciro y los Persas* que cuenta con gran éxito entre los adolescentes de la ciudad de Córdoba.

Marco teórico

Podríamos constatar que la cognición humana indefectiblemente debe recurrir a la mediación de conceptos metafóricos para satisfacer la necesidad de comprensión del mundo. Es decir que, a través de la metáfora, organizamos muchos de los dominios de nuestras experiencias cotidianas. Nos situamos, sin dudas, frente a una herramienta de gran poder que nos lleva a conocer, según palabras de Hernández Alarcón y otros, "lo nuevo mediante lo ya conocido, lo abstracto a través de lo concreto, lo elusivo mediante lo tangible" (pág. 107). No obstante, un examen más minucioso de las estructuras metafóricas en la comunicación permite afirmar que no solo se trata de una simple objetivación de la experiencia nueva, sino que además, se advierte un proceso de construcción de significado, en el que intervienen varios factores, tanto cognitivos como sociales y culturales.

En la obra de Lakoff y Johnson (1998) confluyen distintas aportaciones que se pueden resumir en dos ejes: 1) "las metáforas impregnan el lenguaje cotidiano, formando una red compleja e interrelacionada para la que tienen pertinencia tanto las creaciones más

nuevas como las `fosilizaciones´"; 2) "la existencia de esta red afecta a las representaciones internas, a la visión del mundo que tiene el hablante" (pág. 12). Según los autores, para la configuración de una determinada experiencia, se evidencia un modelo dialéctico en el que la experiencia y los campos metafóricos del lenguaje se generan y modifican en un enfrentamiento continuo" (pág.12).

Por lo general, en la construcción de la metáfora, se observa la existencia de un isomorfismo entre sus dos términos. Se concibe este fenómeno como "el reconocimiento de un conjunto de relaciones comunes en el seno de entidades diferentes" (pág. 16-17). Por ejemplo, un mapa y un territorio son isomorfos; también, un embrión y el ser desarrollado.

La metáfora conceptual es un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro. Esto significa que recurrimos a nuestro propio conocimiento de un campo conceptual, generalmente concreto, para dar cuenta de otro campo que suele ser más abstracto. El primero se denomina "dominio fuente" (origen de la estructura conceptual) y el segundo, "dominio meta" (Soriano, 2012). Por ejemplo, entender la DISCUSIÓN (dominio meta) en términos de una GUERRA (dominio fuente) da lugar a metáforas lingüísticas como las siguientes: "él lo está *ametrallando* con sus argumentos", "ella lo *ataca* deliberadamente con sus expresiones".

Podemos constatar que en cualquier lengua abundan las expresiones metafóricas. De hecho, existen muchos conceptos abstractos o complejos que no pueden expresarse si no es través de las metáforas. Estas están omnipresentes en el lenguaje de la vida cotidiana, en el discurso literario y también en la letra de canciones; se evidencian en el pensamiento y la acción. Para Lakoff y Johnson "nuestro sistema conceptual ordinario en términos del cual pensamos y actuamos es de naturaleza metafórica" (pág.39).

El hecho de que diversas situaciones o experiencias de la vida cotidiana, o bien, distintas entidades o seres pueden ser pensados, concebidos y nombrados en términos de otros evidencia las diferentes representaciones mentales de cada sujeto. A su vez, estas configuraciones se vinculan directamente con las visiones de mundo del individuo y del grupo social donde se halla inserto; consecuentemente, podemos dar cuenta del contenido ideológico que portan las metáforas.

Las ideologías, en tanto base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo, se expresan en prácticas sociales y culturales: en símbolos, rituales,

discursos (Van Dijk, 1998: 21); es decir, que impregnan el lenguaje de muchas formas; entre estas, se halla la elaboración metafórica: todo el discurso dibuja un universo de causalidades, de fluidos y circuitos que es necesario desentrañar para intentar comprenderlo. Los miembros de un grupo necesitan y utilizan el lenguaje para aprender, adquirir, modificar, articular, y también para trasmitir persuasivamente sus ideologías. En este trabajo, iremos identificando las metáforas conceptuales que emergen de las metáforas lingüísticas de las letras de canciones y desentrañando el significado de estas para llegar a desmontar el posicionamiento ideológico que, respecto de la figura femenina, se va dibujando a lo largo de la pieza musical.

Metáforas para nombrar a la mujer

En las composiciones musicales de *Ciro y los Persas* -banda de rock argentino surgida en el año 2009, liderada por el cantante y compositor Andrés Ciro Martínez, exlíder de Los Piojos- numerosas son las denominaciones empleadas para dirigirse a la mujer.

Nos referimos concretamente a dos de sus canciones más exitosas: *Insisto* y *Mírenla*[169]. En ambas, la temática planteada refiere al sentimiento amoroso femenino, siempre fugaz y destructor, que ilusiona y seduce al hombre solamente por placer y luego lo abandona sin ningún reparo. En este marco, vemos la forma en que el concepto de mujer es pensado y plasmado lingüísticamente; en el primer tema musical, observamos las siguientes metáforas:

1. LA MUJER ES ÁNGEL REBELDE, DIABÓLICO

…y la vi, que va a ser, una hermosa lucifer

Según el diccionario de la lengua española, "lucifer" (pág. 1363) es el príncipe de los ángeles rebelados. Esta denominación se corresponde con el término diablo que en la tradición judeo-cristiana es el mencionado ángel que se rebela contra Dios y que representa el espíritu del mal. Esta forma metafórica de nombrar a la mujer condensa significados que se podrían concentrar en el campo semántico de la maldad.

Asistimos pues, a la interacción de los dominios; las características del dominio fuente representado por lucifer, lo diabólico, lo sagaz, lo malo, lo demoníaco, lo nocivo son

[169] Las letras de estas canciones se adjuntan en el anexo.

transferidas al dominio meta. De este modo, se le atribuyen a la mujer rasgos sumamente negativos: sagacidad, astucia, maldad, capacidad para realizar un daño o provocar un perjuicio.

A su vez, el sustantivo "lucifer" está calificado positivamente por el adjetivo antepuesto "hermosa". Este rasgo de belleza atribuido a la imagen diabólica constituye un sintagma nominal semánticamente antitético que suavizaría los efectos nocivos de la mujer-diablo. No obstante, nos preguntamos acerca del sentimiento del enamorado que pareciera, por lo mencionado en el resto de la canción, regocijarse en una actitud masoquista, es decir, experimenta complacencia en el maltrato y humillación de esta mujer dual, violenta pero bella, a quien siempre va a amar: *nunca morirá este amo*r.

2. LA MUJER ES UNA LADRONA

.... robó mi tiempo, mi pensamiento y me fe[170].

En este verso la mujer no se limita solamente a quitar lo que no le pertenece, el tiempo del enamorado, sino que además tiene la potestad de apropiarse de lo más íntimo del individuo donde se es totalmente libre: el pensamiento y las creencias. Es decir que se apodera absolutamente de la integridad del otro ser, de su esencia y lo anula en tanto sujeto pensante y creyente.

3. LA MUJER ES UNA FUERZA VIOLENTA

… quebró mi corazón, como se quiebra un carbón encendido oh, oh

La figura femenina, en este caso, aparece como una entidad sumamente impiadosa que rompe con violencia y deliberadamente el alma del enamorado causándole gran angustia y dolor.

4. LA MUJER ES UN DEMONIO

.... Un demonio hecho mujer…

En los versos posteriores se refuerza el concepto cargado de malignidad. El vocablo "demonio", que según el diccionario de la lengua española es "Espíritu que incita el mal" (pág. 723), enfatiza la condición femenina deshumanizante. La mujer hecha un demonio da cuenta de una identidad sobrenatural, que invita al mal, se subleva contra el bien, es perversa, traviesa o hábil.

[170] Para entender esta metáfora también hay que descubrir otra metáfora conceptual implícita en esta: EL TIEMPO, EL PENSAMIENTO Y LA FE SON OBJETOS.

En la otra canción propuesta para el análisis, *Mírenla*, se reitera la imagen de la mujer con rasgos deshumanizantes.

5- LA MUJER ES UNA CÁRCEL

...Ella viene desde lejos y a
jugar con tu ilusión,
buscabas la libertad y ahora,
cómo huir de esta prisión
...va contando historias increíbles
de locura y de pasión...
...ella no es más que un fugaz recuerdo,
que jamás puede volver...

La imagen femenina montada metafóricamente carece de sensibilidad, sus intenciones son exclusivamente lúdicas, solo pretende entretenerse e ilusionar vanamente al hombre, luego desaparece y jamás regresa. La mujer "deshumanizada" representa la cárcel, es decir, un lugar destinado a la reclusión del hombre, allí él es cautivo, privado de su libertad.

También, como en la composición anterior, LA MUJER ES UNA FUERZA VIOLENTA que destroza el corazón del sujeto masculino; pero en este caso, hay un agravante en su crueldad puesto que este hombre es ciego, carece de la posibilidad de ver. De esta manera, se exacerba la maldad femenina, que desconoce esta minusvalía, en contraste con la inocencia del hombre no vidente: *...y ahora que has quebrado a un hombre ciego...*

A partir de esta lectura, podríamos afirmar que estas expresiones metafóricas para representar a la mujer estarían asociadas a otra configuración socio-histórica acuñada durante el Romanticismo: *la femme fatale* (mujer fatal). Esta construcción cultural posee rasgos deshumanizantes que ubican a una serie de figuras de lo femenino en las fronteras del mundo natural: un comportamiento en apariencia innato que las lleva a proceder, casi de forma automática, con un mal soterrado y perverso hacia el orden masculino (Gómez Ponce, 2012). En este contexto, la mujer está caracterizada como un ser que procede con violencia, ferocidad, y que emplea prácticas manipuladoras con intencionalidad de embaucar al hombre. Se trata de mujeres "villanas", insatisfechas, que seducen a los

hombres con el afán de saciar su sed sexual y son pensadas en términos de crueldad y perversión.

Conclusiones

A partir de estos lineamientos, pudimos dar cuenta de la forma en que el lenguaje metafórico construye conceptualizaciones de la mujer acompañadas de una evaluación negativa, en la que se destacan rasgos asociados con la maldad y la perversidad.

En esta línea, el funcionamiento metafórico no se percibe, como vimos, despojado de ideología. Contrariamente, despliega una multiplicidad inagotable de significaciones y habilita para instaurar diferentes valoraciones de la realidad referida otorgándole potencialidad expresiva y legitimidad.

Por otra parte, observamos la forma en que las metáforas del discurso literario, concretamente en las canciones abordadas que gozan de tanta popularidad entre los adolescentes cordobeses, estarían incidiendo significativamente a partir de su capacidad evaluativa para configurar distintas esferas de la realidad, concretamente la persona y en particular, la identidad femenina. Desde esta perspectiva, la metáfora estaría contribuyendo a delinear y cimentar o re-cimentar una imagen estereotipada de la mujer cuya percepción sería subconsciente en los emisores y receptores de los discursos.

En consecuencia, la metáfora resulta ser una herramienta para analizar los distintos discursos con los cuales nos topamos cotidianamente y además, consideramos que "puede ser explorada activamente con fines pedagógicos" (Soriano, 2012). En este sentido, desmontar las asociaciones implícitas de los procedimientos metafóricos echaría luz al conocimiento de nuestra propia cosmovisión y a la de los otros. En relación con el documento de la UNESCO mencionado en la introducción, resulta imperioso que se incorporen en el currículo estos temas que ayuden a develar el lenguaje sexista y la construcción de la identidad femenina marcada por una ideología fuertemente prejuiciosa.

Indudablemente, detenerse ante una metáfora e intentar "desentrañarla" -a su vez recurriendo a nuevos procesos metafóricos- es adentrarse en un terreno complejo donde se abre una gama de incertezas, indagaciones e intuiciones que inauguran nuevas interpretaciones de nuestras propias experiencias y de nuestra visión de mundo.

Referencias

Alarcón Hernández y otros (2004). *Lenguaje y cognición*. Estudios en lingüística cognitiva. Chile: Lingüística. Universidad de Concepción.

Barei, S. (2006). De la metáfora al orden metafórico en Barei, S. y Pérez, E. *El orden de la cultura y la forma de la metáfora*. Córdoba, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 19-33

Gómez Ponce, A. (2012). "*El devenir animal: el depredador como manifestación cultural.*" en *Seminario de Verano I: La Pregunta por lo Humano. Respuestas desde la Semiótica de la Cultura y la Biosemiótica*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Iraide Ibarretxe-Antuñano, J. (2012). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Antropos Editorial.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2009). *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria*. Lengua y Literatura.

Pérez, E. C. y Ehrmantraut, P. (2008). *Pensar la cultura IV: Retóricas de la deshumanzación*. Córdoba: Grupo de estudios de Retórica.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*. C.A.B.A.: Espasa Libros, Grupo editorial Planeta.

RIVANO, Emilio (2004*). Metáfora y categorización* en Alarcón Hernández, P. y otros. *Lenguaje y Cognición,* Editorial de la Universidad de Concepción, pp. 305- 320

UNESCO (2014-2015). *Marco y plan de acción para la alianza mundial entre género y medios* (GAMG). Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wmn/framework_action_plan_gamg_es.pdf

Van Dijk, T. A. (1999) *Ideología. Un enfoque multidisciplinario.* Barcelona: Gedisa

Anexo
Insisto

Yo la vi sin querer, buscaba alguna mujer
que fuera el viento, fuera el viento en mi sien.
Y la vi, que va a ser, una hermosa lucifer;
robó mi tiempo, mi pensamiento y mi fe,
y dejó detrás de sí, tristes versos que oigo en mí.

Y que más, tarde gris, te diría, qué decís,
si te olvidaste, si te olvidaste de mí.
Si no fui mejor postor,
fue aquel maldito temor,
si yo pedía, vos te alejabas de mí.

Y quebró mi corazón
como se quiebra un carbón encendido;
si yo te volviera a ver,
insisto, siempre te voy a querer;
insisto, aunque el tiempo diga no;

insisto, nunca morirá este amor.

Y quebró mi corazón
como se quiebra un carbón encendido.
Insisto, siempre te voy a querer;
insisto, una hermosa lucifer;
insisto, un demonio hecho mujer;
insisto, aunque el tiempo diga no;
insisto, nunca morirá este amor.

Mírenla

Mírenla, miren, miren, mírenla;
mírenla, ella está tan sola;
mírenla, en sus ojos hay placer;
mírenla, cuando te enamora.
Ella viene desde lejos y a
jugar con tu ilusión;
buscabas la libertad y ahora,
cómo huir de esta prisión.

Mírenla, miren, miren, mírenla;
mírenla, ella está tan sola;
mírenla, en sus ojos hay placer;
mírenla, cuando te enamora.

En tu pasillo sin luz me dice
que estás en su corazón,
va contando historias increíbles
de locura y de pasión.

Ella va buscando ser, la reina
de una noche, larga noche sin final;
ella quiso ser rebelde y bella
y en la tina descansar...

Y ahora que has quebrado a un hombre ciego, nena,
y en tu cielo cree llover;
y aún no sabe que ella no es más que un fugaz recuerdo,
que jamás puede volver...

Mírenla, miren, miren, miren, mírenla;
Mírenla, miren, miren, miren, mírenla...

LOS CONTENIDOS IMPLÍCITOS EN LAS METÁFORAS: APORTES A LA COMPRENSIÓN LECTORA

Elena del Carmen Pérez
Nelly E. M. Rueda
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

1. Introducción

En la actualidad, uno de los ejes más debatidos en los ámbitos educativos y académicos se relaciona con las dificultades que evidencian los estudiantes de todos los niveles para leer comprensivamente un texto.[171] Esta problemática ocupa un lugar central en políticas lingüísticas regionales, nacionales o internacionales. La presente comunicación es resultado de sucesivos trabajos de investigación -realizados desde hace casi una década- y pretende realizar un aporte a esta temática proponiendo estrategias para la comprensión del lenguaje figurado.

Los estudios retóricos nos permitieron llevar a cabo un cruce disciplinar entre la lingüística cognitiva -especialmente la teoría de la metáfora conceptual- y la pragmática, con el fin de realizar una propuesta innovadora para activar la lectura crítica de los diversos discursos sociales (cotidiano, periodístico, académico, político, publicitario, literario, etc.).

Las teorías cognitivas contemporáneas que explican los procesos de comprensión de textos reconocen en el lector / oyente una función activa, ya que este no se limita a recibir pasivamente lo que escucha o lee sino que construye el significado del texto a partir de modelos mentales o esquemas[172]que le permiten realizar inferencias y conformar un todo en el que se integran tanto los aspectos provenientes del texto como los que aporta el mismo

[171] Entre los innumerables estudios que podrían citarse para avalar esta afirmación puede mencionarse el documento "Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015" de la Unesco, publicado en 2013 por Cristian Bellei (coordinador), donde se afirma que un 45% de los estudiantes de nueve países –entre ellos Argentina- "no demostró haber alcanzado el nivel II de desempeño, nivel que es considerado un piso mínimo de logro en cada asignatura evaluada". (p. 105). Fuente:http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf

[172]Estos modelos mentales son denominados por E. Semino (2008, p. 228) representaciones mentales y definidas del siguiente modo: "Un conjunto organizado de información sobre un aspecto particular de la experiencia, supone el conocimiento acerca de entidades, acciones, situaciones, relaciones, metas, etc. Las representaciones mentales varían en su grado de complejidad y generalidad. Una variedad de términos han sido utilizados para conceptualizar diferentes tipos de representaciones mentales, tales como 'esquema', 'marco', 'guión', 'espacio mental', 'dominio', 'esquema de imagen', 'escena' y 'escenario'". (La traducción es nuestra).

sujeto. Dicho proceso requiere, por parte del lector/oyente, la realización de diversos procesos cognitivos entre los cuales la elaboración de inferencias desempeña un rol fundamental. Dentro de las diversas teorías que se han desarrollado en relación con esta funcionalidad cognitiva, una de las más sólidas puede considerarse la *teoría macroestructural* o *modelo psicosociolingüístico estratégico* presentada por van Dijk y Kintsch (1983) y van Dijk (1978, 1980, 1985). Los autores parten de la comparación entre la mente humana y la inteligencia artificial para explicar de qué manera lo que se lee o escucha pasa a integrar las estructuras mentales de los lectores u oyentes.

Cubo de Severino (2008: 32) realiza una reformulación de este modelo partiendo de los dos tipos de representaciones mentales necesarias que los autores mencionados toman en consideración para la comprensión de un texto: el *modelo de texto base* y el *modelo de situación.* A estas, la investigadora agrega la representación de la situación comunicativa en la que se da la interacción entre lector y autor y la denomina *modelo de interacción comunicativa.* [173] En este desarrollo, la autora destaca la función insustituible que desempeñan las inferencias en todo proceso de comprensión ya que considera que "*todo proceso de comprensión es inferencial*" (2008: 21).

Ningún texto es totalmente explícito, sino que expresa solamente aquella información que el autor o hablante considera suficiente para que el oyente o lector construya una representación semántica integrada a partir de las inferencias que puede realizar empleando sus propios esquemas o marcos cognitivos. Al respecto, podríamos definir este proceso inferencial de la siguiente forma:[...] *el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido*. (Sacerdote, C.A. y Vega, A. M., 2008: 42).

Tanto la comprensión del lenguaje literal como del lenguaje figurado[174]nos remite obligadamente al concepto de inferencias ya que estas son indispensables ya sea para

[173]Si bien este tipo de representación estaba implícita en el modelo de van Dijk y Kintsch (1983), en escritos posteriores de van Dijk (1999) le llama *Modelo de situación comunicativa* o *Modelo contextual* a lo que Cubo de Severino (2008: 32) denomina *Modelo de interacción comunicativa* y *Modelo discursivo* y denomina *Modelo de evento* a lo que la investigadora designa como *Modelo enciclopédico o referencial*.

[174]En razón de los objetivos de este trabajo, aquí solo hacemos referencia a la comprensión de textos en general. En otros estudios más específicos, hemos realizado el análisis de distintos modelos de comprensión del lenguaje figurado:1) *directaccessview,* 2) *gradedsalientmodel,* 3) *constraintsatisfactionmodel,* 4) *underspecificationmodel,* 5) *spacestructuringmodel,* 6) *career of metaphorview* (Gibbs , 2001).

comprender expresiones metafóricas carentes de lógica como "La esposa es una bruja", como para comprender expresiones metafóricas coherentes y verosímiles como "Yo no soy de madera".

Los contenidos implícitos han sido designados (desde el campo de la semántica y la pragmática) como presupuestos y sobreentendidos (Ducrot, 1984) y como implicaturas convencionales y conversacionales (Grice, 1975). Todos ellos con matices diferenciadores pero con una característica común: se trata de información no codificada lingüísticamente que tiene una función esencial en la comprensión de los enunciados, en general, y de las metáforas, en particular.

En este trabajo, en primer lugar, nos focalizaremos en la consideración de las inferencias desde la perspectiva de Ducrot (1984) para entender la distinción entre "lo que se dice" y "lo que se comunica". Luego, explicaremos de qué manera estos contenidos implícitos intervienen en la comprensión de las metáforas y cómo habría que explicar este proceso a los estudiantes para que les resulte operativo el empleo del lenguaje no literal, tanto para descubrir la riqueza y multiplicidad de la información no explícita como para aprender a emplear las metáforas como una estrategia argumentativa de gran impacto cognitivo.

2. Presupuestos y sobreentendidos

Cuando Ducrot (1984: 11) explica la noción de *presuposición*, aclara que para realizar la descripción semántica de los enunciados hay condiciones fundamentales que deben ser tenidas en cuenta. En primer lugar, la descripción semántica de una gran cantidad de enunciados debe yuxtaponer las descripciones de otros enunciados más simples. Por ejemplo: para describir el enunciado *Pedro siguió trabajando el viernes*, se deben considerar otras dos descripciones: *Pedro trabajó antes del viernes* y *Pedro trabajó el viernes*. En segundo lugar, no todos los contenidos que constituyen la significación de un enunciado complejo lo hacen del mismo modo: algunos contenidos son afirmados: *Pedro trabajó el viernes* y otros son presupuestos: *Pedro trabajó antes del viernes*.

Para el citado autor, los presupuestos de un enunciado son informaciones que este contiene y que siguen siendo transmitidas en el caso de que el enunciado se ponga en tela de juicio. Por ello *"los presupuestos deben constituir indicaciones que el hablante presenta*

como incuestionables y como si estuvieran más allá de toda refutación. Son lo que el hablante dice como si no hubiera necesidad de decirlo". (Ducrot, 1984: 14)

Si alguien realiza la siguiente afirmación: "la relación entre ellos es una *verdadera guerra*", lo que se presupone es que en una guerra hay enfrentamientos violentos, personas que se comportan como enemigos, ataques mutuos que intentan derrotar al otro, destrucción, etc.

Lo que el hablante supone es que el oyente va a aceptar sin cuestionamientos los presupuestos, los va a admitir sin razonamiento previo y sin objeciones. Cuando un enunciado implica presupuestos, despliega ante los interlocutores un mundo de representaciones que se consideran evidentes e instituye un universo intelectual que se transforma en el telón de fondo del diálogo. *Los presupuestos de una oración son como una especie de contexto no exterior sino inmanente que el enunciado acarrea simultáneamente a sus informaciones propiamente dichas.* (Ducrot, 1984: 15).

Normalmente, el contenido de una presuposición es aceptado sin reflexión por parte del oyente ya que este pone su atención en lo que se afirma, niega o pregunta y no en lo que se presupone, porque el presupuesto es una verdad que se da por aceptada tácitamente por los interlocutores. Además, los presupuestos son un aporte propio del enunciado que no requiere del análisis de la situación comunicativa para ser interpretado.

Para establecer una diferencia entre presupuestos y sobreentendidos, el autor desarrolla las características de estos dos tipos particulares de efectos de sentido y analiza los presupuestos desde el nivel del componente lingüístico, mientras que, a los sobreentendidos, los enmarca dentro del componente retórico.

> Parece razonable, por consiguiente, considerar que el presupuesto, apegado al enunciado en sí mismo y vinculado con los fenómenos sintácticos más generales, es un producto del componente lingüístico. En cambio, el sobreentendido, que resulta de una reflexión del destinatario sobre las circunstancias de la enunciación del mensaje, debe recogerse en la descripción lingüística al término de un proceso muy diferente, que tiene en cuenta a la vez el sentido del enunciado y sus condiciones de ocurrencia y les aplica leyes lógicas y psicológicas generales" (Ducrot, 1984: 38)[175]

[175] El autor retoma la observación de que los presupuestos de un enunciado siguen siendo afirmados tanto en su transformación en pregunta como en la negación del mismo. Así, por ejemplo, en el enunciado *Jacobo sigue fumando*, se mantiene el presupuesto: *Jacobo fumaba en épocas anteriores* aunque el enunciado que los vehiculiza se transforme en interrogación o en negación: *¿Jacobo sigue fumando?* y *Es falso que Jacobo siga fumando*. En cambio, el sobreentendido del enunciado *A Jacobo no le disgusta el vino* que sería *A Jacobo le gusta mucho el vino,* no subsiste cuando el enunciado se transforma en pregunta o negación.

En tanto lo presupuesto es presentado como evidencia, como un marco incuestionable; lo afirmado es lo que el hablante sostiene y el sobreentendido es lo que el hablante deja que el oyente deduzca. Ducrot aclara estas tres nociones afirmando que, si se piensa en el sistema de pronombres, lo presupuesto se presenta como perteneciente al "nosotros", lo afirmado es reinvindicado por el "yo" y el sobreentendido se deja librado al "tú". Así también, en el campo de lo temporal, lo presupuesto se presenta como situado en un pasado del conocimiento al cual el hablante finge referirse, lo afirmado se instala como simultáneo al acto de comunicación y el sobreentendido aparece como posterior a ese acto, como si la interpretación del oyente lo agregara después. Entre lo afirmado y lo presupuesto hay una oposición profunda con lo sobreentendido.

> Esta diferencia consiste en que lo sobreentendido reivindica su ausencia del enunciado, y solo se manifiesta cuando un oyente reflexiona a posteriori acerca del enunciado. Lo presupuesto, y con mayor razón aún lo afirmado, en cambio, se dan como aportes propios del enunciado (aunque en el caso de lo presupuesto este aporte solo pretenda hacer recordar un conocimiento pasado). (Ducrot, 1984: 35)

Esta es una distinción esencial en la cual la mayoría de los analistas acuerdan: los presupuestos siempre poseen un marcador en el enunciado, lo que les confiere una relativa independencia con relación al contexto; en cambio, los sobreentendidos no tienen dicha marcación. Como vemos, el presupuesto es un conocimiento compartido por los hablantes acerca de la realidad o de modelos cognitivos idealizados[176], es común a los interlocutores y resulta imprescindible para la comprensión.

Los sobreentendidos dependen del contexto comunicativo para ser comprendidos, lo que implica una reflexión posterior. Por otra parte, el reconocimiento de los presupuestos es una condición previa necesaria para la búsqueda de los sobreentendidos.

En el siguiente cuadro, establecemos una síntesis comparativa entre los dos tipos de inferencias:

Presupuesto	**Sobreentendido**
* Producto del componente lingüístico (hecho de lengua). * No depende de la situación comunicativa.	* Producto del componente retórico (hecho de habla). * Solo puede comprenderse de acuerdo con la situación comunicativa.

[176] Definidos por Lakoff (1982) como *simplificaciones y comprensiones esquemáticas de la realidad percibida* (citado por Cuenca y Hilferty, 1999:36)

* Información que se presupone conocida por los interlocutores por lo que no requiere de la reflexión de estos. * Se presenta como una evidencia previa, como un marco incuestionable. * Interesa más lo que se afirma, niega o pregunta que el presupuesto, que se da como aceptado por el oyente.	* Información que el hablante deduce. * Se presenta como una inferencia que se realiza posteriormente al acto de enunciación. * Interesa más lo inferido a posteriori Tienen gran importancia los contenidos implícitos.

Veamos, a partir de un ejemplo, de qué manera pueden identificarse estos contenidos implícitos:

Un director de empresa le comenta a un colega: "La nueva gerente es una mujer, pero es extremadamente eficiente". Lo **afirmado**: lo que comunica un interlocutor a otro; lo **presupuesto**(anclado en el conector adversativo): que las mujeres no se caracterizan por desempeñar eficientemente cargos gerenciales; lo **sobreentendido**: que el director de la empresa tiene una ideología sexista a partir de la cual discrimina al género femenino situándolo en una jerarquía inferior al sexo masculino en el ámbito laboral.

3. El rol de las inferencias en la comprensión de las metáforas

Para interpretar más cabalmente cómo funcionan estos contenidos implícitos en las metáforas, necesitamos apelar a la teoría de la metáfora conceptual planteada por Lakoff y Johnson (1980) (1998) donde se pone de manifiesto la importancia de la metáfora como mecanismo cognitivo para conceptualizar nuestra experiencia en el mundo, por ejemplo, en la interpretación de dominios experienciales abstractos –como la VIDA–, en términos de dominios experienciales menos abstractos –como el CAMINO.

Según esta teoría, nuestro sistema conceptual es de naturaleza metafórica, ya que, cuando hacemos referencia a entidades, sucesos o procesos abstractos, utilizamos expresiones que se relacionan con otros ámbitos menos abstractos o concretos. Por ejemplo, nos referimos a las IDEAS como si fueran COMIDA: "él se *devoró* la novela"; al AMOR como una CORRIENTE ELÉCTRICA: "entre ellos hubo *chispazos*"; a la MENTE como una MÁQUINA: "mi cerebro no *funciona* bien", etc. Es decir: *Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica*. (1998, p. 39). En este funcionamiento retórico, es preciso reconocer la diferencia que

establecen los autores en relación con la *metáfora conceptual* –entendida como un esquema abstracto que permite agrupar expresiones metafóricas– y las *metáforas lingüísticas* que son las expresiones individuales en las cuales emergen las metáforas conceptuales. Al respecto, Llama Saíz afirma: "Las expresiones metafóricas forman sistemas coherentes dentro de nuestra estructura conceptual, por lo que una *expresión metafórica* que tiene lugar en la lengua es únicamente un caso individual de una *metáfora conceptual*". (2005, p. 144). Es decir, las metáforas lingüísticas son instanciaciones verbales de metáforas conceptuales que estructuran gran parte de nuestro sistema de pensamiento.

Por ejemplo, la metáfora conceptual LAS PERSONAS SON ANIMALES puede generar innumerables metáforas lingüísticas como: su hermana es una *víbora*, los *zánganos* de los diputados no asistieron, los *depredadores* empresarios y políticos están sacudiendo la economía, fue engañado por una *zorra* de zona norte, los *gorilas* intentan desestabilizar al gobierno.

A partir del último ejemplo podemos explicar de qué manera las metáforas conceptuales de las que parten las metáforas lingüísticas operan como los presupuestos de estas.

Lo afirmado:"Los gorilas intentan desestabilizar al gobierno"

Los presupuestos: LAS PERSONAS SON ANIMALES, LOS ANTIPERONISTAS SON GORILAS, (metáforas conceptuales), el gobierno es peronista, el gobierno puede ser desestabilizado.

Los sobreentendidos: podremos inferir distintos sobreentendidos según el contexto. Por ejemplo, en un periódico que adhiriese a una postura peronista, la metáfora LOS ANTIPERONISTAS SON GORILAS tendría la intencionalidad de deslegitimar al adversario político, de activar en el lector diferentes implícitos que definen históricamente a las personas antiperonistas con características negativas, estaría otorgándole el carácter de "golpistas", término que frecuentemente se asocia a "gorilas".

Si por el contrario, esta afirmación apareciese en un periódico de tendencia antiperonista, el sobreentendido podría implicar una ironía utilizada por el escritor para ridiculizar la metáfora que emplean los adversarios políticos.

En ambos casos, los implícitos de la metáfora quedan evidentemente visibilizados si se interpretan los presupuestos y sobreentendidos que este tropo despliega en su doble funcionalidad cognitiva e ideológica.

Para ejemplificar con un caso referido a política internacional, Lakoff comenzó un texto sobre la Guerra del Golfo en 1990[177] con el título "Las metáforas pueden matar". Lo significativo de este título es que destaca con contundencia inobjetable el impacto que las metáforas utilizadas en el discurso político y periodístico pueden causar en el devenir político de una comunidad o de un país. El investigador explica que una de las metáforas más utilizadas en la política exterior de Estados Unidos es aquella que identifica a la nación con una persona. Por ejemplo, todas las metáforas utilizadas para afirmar que la Guerra del Golfo se dirigía a Sadam Hussein, estaban basadas en los siguientes presupuestos (metáforas conceptuales): LA NACIÓN ES UNA PERSONA, IRAK ES SADAM HUSSEIN. En los múltiples sobrentendidos surgidos a partir de que la guerra no es contra una nación sino contra el líder enemigo, se oculta la realidad de miles de personas que murieron bajo las bombas y que, según la metáfora, no formarían parte de este conflicto.

En el mismo sentido, cuando en los discursos políticos o periodísticos se habla de los inmigrantes como una "inundación, marea o maremoto" (Charteris-Black, 2009), se parte del presupuesto de que LA INMIGRACIÓN ES UN DESASTRE NATURAL y se disparan implícitos relacionados con el poder implacable y devastador de la naturaleza y se activa el temor ancestral que las personas experimentan ante un posible cataclismo. En estos casos, la potencialidad heurística de la metáfora facilita la comprensión de conceptos y situaciones complejas pero, al mismo tiempo desplaza el eje de análisis del mundo social al análisis del mundo natural y las acciones responsables se disuelven como si fueran causas naturales.

También la lectura crítica de los tropos que circulan con alto nivel de frecuencia en medios periodísticos permite tomar posición ideológica frente a diversas expresiones sociales como, por ejemplo, ante una metáfora contundente como la expresada

[177]Este documento fue presentado el 30 de enero de 1991 mientras tenía lugar la Guerra del Golfo a una audiencia en Casa de Antiguos Alumnos en el campus de la Universidad de California en Berkeley. Una versión anterior se distribuyó ampliamente a través de correo electrónico, a partir del 31 de diciembre de 1990. La Guerra del Golfo tuvo lugar entre 1990 y 1991 entre Irak y una coalición internacional (31 naciones) dirigida por Estados Unidos. La carta abierta de Lakoff puede leerse en: http://serbalpntic.mec.es/-cmunoz11/guerra.html.

recientemente por el cineasta Alejandro González Iñárritu (director de *Babel*, *21 gramos* y *Birdman*) al referirse a las películas de superhéroes como un verdadero "genocidio cultural". Iñárritu explica esta metáfora diciendo que las considera un "veneno" en tanto los espectadores sufren una sobreexposición a este tipo de tramas que muestran una realidad que poco tiene que ver con la experiencia de ser humano. La metáfora del genocidio cultural evoca en el lector/oyente los siguientes presupuestos: LAS PELÍCULAS DE SUPERHÉROES SON UN SISTEMA DE EXTERMINIO MASIVO Y LOS EXPECTADORES SON VÍCTIMAS DE UN EXTERMINIO (metáforas conceptuales). Sobreentendidos: el cine es un poderoso agente cultural, el cine opera como victimario y el teatro como víctima, la banalidad del cine destruye la esencialidad del teatro y de otras formas de cultura, las películas de superhéroes no son cultura.

Del mismo modo, los problemas sociales se condensan en claves metafóricas que permiten asumir una determinada visión de la realidad cotidiana en la densidad significativa de una metáfora. Por ejemplo, frente a los conflictos que genera la inseguridad, hay metáforas en pugna que aportan diferentes abordajes de una misma situación como "la puerta giratoria" y "gatillo fácil". En el primer caso, el presupuesto sería: EL SISTEMA JUDICIAL PENAL ES UNA PUERTA GIRATORIA y los sobreentendidos que esta inferencia despliega serían muy variados: los delincuentes entran a la cárcel y salen inmediatamente sin ser juzgados en virtud de una práctica penal garantista, el sistema judicial es ineficiente en tanto favorece la impunidad de quienes delinquen, el problema de la seguridad está agravado por la incompetente respuesta que la justicia da a la sociedad, entre otros. Respecto de la metáfora "gatillo fácil", podemos decir que el presupuesto es más difícil de desentrañar ya que es preciso develar la doble metonimia que forma la expresión (gatillo por arma –la parte por el todo- y, a su vez, el arma por el policía –el objeto usado por el usuario-). Los sobreentendidos de esta expresión figurada estarían activando implícitos desde una posición ideológica diferente respecto de la anterior: las fuerzas de seguridad utilizan de forma abusiva sus armas, personas inocentes son víctimas de los excesos de la brutalidad policial.

Es decir, para participar en la polémica que generan las diferentes situaciones políticas, culturales y/o sociales, los lectores/oyentes necesitan desentrañar los presupuestos y sobreentendidos que las metáforas despliegan desde los diversos tipos de discursos.

4. Conclusiones

La incorporación de los últimos avances de la lingüística cognitiva a los contenidos curriculares es un aporte indispensable para formar lectores críticos teniendo en consideración que este objetivo prioritario está condicionado a la formación de docentes capacitados para la formulación de preguntas inferenciales que orienten el proceso de lectura comprensiva.

La incorporación de esta línea de análisis al ámbito educativo realiza un doble aporte en las dimensiones cognitiva y cultural.

Con respecto a la primera, las metáforas –como recurso estratégico para la comprensión y producción de textos- son un mecanismo indispensable de nuestro sistema conceptual porque nos ayudan a comprender realidades distantes, complejas o abstractas a partir de conceptos más concretos y familiares. Nos permiten, además, comunicar gran variedad de implícitos a través de una única expresión que concentra gran caudal informativo y construyen y reproducen marcos cognitivos para interpretar la realidad.

Desde una perspectiva cultural, comprender los presupuestos y sobreentendidos que proponen las metáforas en variados tipos de discursos sociales permite desmontar críticamente todos aquellos mecanismos retóricos que se emplean para condicionar ideológicamente un enunciado legitimando o deslegitimando determinadas personas, instituciones, sucesos o fenómenos sociales.

En este sentido, las metáforas cumplen una funcionalidad ideológica en tanto construyen la realidad a la que se refieren definiendo a las personas, los objetos, las situaciones o los fenómenos destacando algunos rasgos y ocultando otros; sirven como apoyo argumentativo en el proceso de razonamiento;estimulan sutiles sentimientos o intensas emociones que generalmente desempeñan un rol decisivo en la persuasión; cumplen una función evaluadora y proponen modos de acción en las prácticas culturales, sociales y políticas a partir del posicionamiento ideológico de quien las comunica.

En síntesis, incorporar a la enseñanza de las lenguas los aportes que la retórica ofrece -en la articulación del cruce disciplinar planteado en este trabajo-, facilitaría la enseñanza de los procesos de comprensión de las expresiones metafóricas como recursos del pensamiento imprescindibles para interpretar textos científicos, publicitarios, periodísticos, políticos, etc. Es decir, la incorporación de esta perspectiva permite iluminar

el vasto campo de la comprensión de los discursos públicos y privados con la potencialidad cognitiva e ideológica que las metáforas -saltando el límite de su funcionalidad estética- aportan a los estudios lingüísticos.

Referencias

Cubo de Severino, L. (2008). "¿Cómo comprendemos un texto escrito?". En Cubo de Severino, L. (coord.) et al. (2008). *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.

Charteris-Black, J. (2009). Gran Bretaña como contenedor: metáforas sobre inmigración en la campaña electoral 2005. Trad. María de las Mercedes Luciani y Ailén Heredia. *Revista Discurso y Sociedad, 3* (3), 467-494.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.

Gibbs, R. W. Jr. (2001). Evaluating Contemporary Models of Figurative Language Understanding. *Metaphor and Symbol, 16*(3&4), 317-333.

Grice, H. P. (1975). "Logic and conversation".En Davis, S. (Ed). (1991) *Pragmatics: a Reader* (pp. 305-315). Nueva York, Oxford: Oxford University Press.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. [1980]. Madrid: Cátedra.

Llamas Saíz, C. (2005). *Metáfora y creación léxica*. Navarra, España: EUNSA.

Sacerdote, C. A. y Vega, A. M.(2008) "Estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora". En Cubo de Severino, Liliana (coord.) et al. (2008). *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.

Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. New York: Cambridge UP.

van Dijk, T. y W. Kintsch (1983) *Strategies of discourse comprension*. New York: Academic Press.

Van Dijk, T. (1978) *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

_____(1980) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Cátedra

_____(1985) "Cognitive situation models in discourse production: the expression of ethnic situations in prejudices discourse". En J. Forgas (Eds.) *Language and social situations.* London: Academic Press, 61-79.

_____ (1999) "Context Models in Discourse Processing". En van Oostendorp, H. y Goldman, S. *The construction of Mental representations During Reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

LA PLANIFICACIÓN DEL PLURILINGÜISMO EN LA ESCUELA SECUNDARIA ORIENTADA.REFLEXIONES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO EDUCATIVO

Ana Cecilia Pérez
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

En un contexto en el que la política lingüística educativa argentina atribuye a la enseñanza de lenguas un valor formativo que habilite a los jóvenes y adolescentes para el ejercicio de la ciudadanía abierta al mundo ya la región, promueve la perspectiva plurilingüe e intercultural como paradigma para educar en y para la diversidad lingüística y cultural; la escuela debe asumir el desafío que esta situación plantea.

El Ciclo Orientado Lenguas en la escuela secundaria, desarrollado en el proceso de elaboración federal de Marcos de Referencia, es una medida que surge como respuesta a los retos que plantea una sociedad compleja y plural y se propone construir un espacio en la educación obligatoria para sensibilizar a los jóvenes, a través del estudio de varias lenguas, "a los diversos modos de expresión, conocimiento y relación de las sociedades humanas" (CFE Nº142: 2).La introducción temprana del inglés, la enseñanza de la inclusión de nuevos y variados trayectos y formatos pedagógicos para el tratamiento de las lenguas, la conformación de aulas más inclusivas y por lo tanto más heterogéneas son factores que tornan necesario acuerdos en la comunidad escolar para asumir con coherencia la educación lingüística de los adolescentes y jóvenes.

El proyecto lingüístico educativo es un instrumento de reflexión y de acción que posibilita por un lado, tomar decisiones en torno a la planificación del plurilingüismo en el contexto escolar y por otro, permite acercarse y comprender una realidad escolar determinada. ¿Cómo planificar el plurilingüismo en la escuela secundaria orientada? ¿Qué acciones y decisiones puede asumir un centro educativo en torno a las lenguas que se enseñan?

A partir de estos interrogantes, me propongo compartir reflexiones acerca de las acciones de concertación que puede adoptar la escuela con vistas a coordinar decisiones que ayuden a definir su identidad lingüística y, a partir de allí, perfilaré algunas propuestas

de intervención escolar que contribuyen con una planificación coordinada de la educación lingüística en la escuela secundaria orientada. El proyecto lingüístico educativo será el punto de anclaje para establecer diálogos entre los marcos normativos vigentes y un proyecto de actuación posible que organice la vida de una institución que asume el plurilingüismo como valor y como recurso para la educación de los jóvenes y adolescentes.

El proyecto lingüístico escolar como instrumento de acción política sobre las lenguas

Denominamos proyecto lingüístico escolar a un conjunto de acuerdos que adopta una comunidad escolar en materia lingüística en el marco del proyecto educativo y curricular de la institución educativa (Ruiz Bikandi, 2000). La elaboración de estos acuerdos tiene como base la situación sociolingüística del centro escolar y su puesta en práctica exige el trabajo conjunto del cuerpo docente y directivo.

El interés de abordar esta tarea de planificación consensuada y coordinada en una institución educativa comprometida con la enseñanza de lenguas (de escolarización y extranjeras) viene dado por el carácter central que asume la lengua en el quehacer escolar, en la construcción de saberes disciplinares mediatizados en prácticas discursivas de oralidad y escritura, en el desarrollo de habilidades de pensamiento yen la sociabilidad de los jóvenes y adolescentes. Tal como lo plantea Antúnez (1991), citado en Cassany et al. 2008)elaborar un proyecto lingüístico "es más que un trabajo enfocado hacia la consecución de un instrumento administrativo y burocratizado, es una oportunidad de hablar, revisar y poner en común" aspectos formativos y organizativos de la educación lingüística y constituye una excelente oportunidad para revisar metodologías y perspectivas de enseñanza, aún vigentes, que tienden a aislar el trabajo escolar con cada lengua en compartimentos estancos y que privilegian el abordaje de aspectos formales de la lengua desconectados del desarrollo de capacidades discursivas necesarias para la construcción de saberes en los distintos espacios curriculares de la escuela.

Diversos autores (Ruiz Bikandi, 2000; Cassany, 2008; Trujillo, 2011) proponen posibles elementos para la elaboración de un proyecto lingüístico escolar que contemplan variados ámbitos de decisiones que afectan tanto la gestión curricular como los comportamientos educativos y las prácticas de enseñanza. El siguiente cuadro, sintetiza los principales aspectos que deben ser objeto de reflexión y toma de decisiones por parte de los

agentes educativos a la hora de elaborar un proyecto lingüístico escolar (PLE) integrado al proyecto educativo institucional (PEI).

EL PROYECTO LINGÜÍSTICO ESCOLAR (PLE)
Proyecto educativo institucional (PEI) ***Identidad lingüística de la institución:*** - Lenguas y variedades lingüísticas que circulan en el entorno, lengua vehicular de enseñanza, lengua de comunicación en la escuela. - Objetivos educativos referidos a las lenguas. - Criterios para la conformación de grupos de alumnos. - Criterios para el uso de las lenguas en la escuela en relación con los objetivos, la situación sociolingüística y la búsqueda de relaciones de colaboración entre distintos estamentos (familia, entidades culturales, cívicas, profesorado, alumnado). **Proyecto curricular en lenguas(PCL)** ***En los distintos ciclos y niveles :*** - Distribución de las lenguas en la escuela y del tiempo dedicado a la L1,L2,L3 en cada ciclo y nivel educativo; - Tipo de tratamiento de las lenguas que se enseñan. ***Entre las diversas áreas:*** - Criterios metodológicos de enseñanza respecto del desarrollo de la lengua oral, de la lectura, de la escritura en cada ciclo y en cada lengua. - Relaciones entre aprendizaje lingüístico y aprendizajes disciplinares. - Planificación lingüística de acciones que involucran diversas áreas (proyectos, talleres, seminarios, etc.). - Planificación lingüística de acciones con repercusión pública tales como festivales, actos escolares, experiencias de intercambio escolar, visitas. ***Dentro del Departamento lenguas y entre las diversas lenguas:*** - Criterios metodológicos comunes a todas las lenguas. - Decisiones sobre la evaluación de las capacidades lingüísticas y discursivas de los estudiantes. - Secuenciación de contenidos en cada lengua considerados en interrelación. - Decisiones sobre tiempos y espacios de cada lengua. Adaptado de Ruiz Bikandi, 2000.

La definición de un proyecto lingüístico supone decisiones de planificación a nivel macro y micro que involucran las áreas lingüísticas y no lingüísticas, y debe entenderse como un proceso dinámico y complejo que establece ciertos puntos de partida y actuaciones conjuntas que deberán ser objeto de revisión periódica para introducir los cambios necesarios a partir de la experiencia. Desarrollaré, a continuación, algunos de los aspectos del PLE a la luz de los lineamientos normativos nacionales y provinciales del Ciclo Orientado.

Las escuelas con Orientación Lenguas en la provincia de Córdoba: de los marcos normativos a la planificación escolar

El carácter descentralizador de la política educativa argentina actual deja margen de autonomía para que las provincias definan el plan de formación del Ciclo Orientado y para que las escuelas gestionen sus proyectos educativos.

En relación al abanico de lenguas, el marco de referencia de la Orientación propone "el abordaje de tres lenguas culturas a lo largo de los tres años" de formación específica, lo que implica, por un lado, profundizar el estudio de la lengua extranjera iniciada en el ciclo básico (el inglés) y, por otro, incorporar dos lenguas-cultura (de señas, clásicas, originarias, regionales, de herencia) como espacios curriculares. La realidad muestra que, en las escuelas públicas que adoptan hoy la Orientación Lenguas[178] en la provincia de Córdoba se conserva la enseñanza de lenguas que tradicionalmente las instituciones ofrecían en el proyecto curricular anterior a la reforma de 2012 (italiano, portugués y/o francés), y aquellas instituciones que no ofrecían el portugués lo han incorporado a la estructura curricular en cumplimiento de la ley 26.468 que estipula la oferta obligatoria del portugués en las escuelas.

En lo que respecta a la distribución de las lenguas y al tiempo dedicado a cada una, estas medidas vienen determinadas en el mapa curricular de la Orientación, tal como lo muestra el siguiente cuadro[179]:

	Espacios Curriculares	4to.	5to.	6to.	TOTAL
1	Matemática	4	4	4	12
2	Lengua y Literatura	4	4	5	13
3	Biología	4			4
4	Física		4		4
5	Química			4	4
6	Geografía	3	3		6
7	Historia	3	3		6
8	Lengua Extranjera -Inglés-	4	5	6	15
9	Educación Artística (1)	3	3	3	9
10	Psicología		3		3
11	Ciudadanía y Política			3	3
12	Filosofía			3	3
13	Educación Física	3	3	3	9
14	Formación para la Vida y el Trabajo	3	3	3	9
15	Lengua Adicional A	4	3	3	10
16	Lengua Adicional B	3	3	3	9
17	Espacios de Opción Institucional	3	3	4	10
	TOTAL HORAS	**41**	**44**	**44**	**129**
	CANTIDAD DE ESPACIOS CURRICULARES	**12**	**13**	**12**	**37**

[178] En la provincia de Córdoba, existen al día de la fecha 5 (cinco) escuelas públicas que han adoptado la Orientación Lenguas.

[179] Fuente: Documento síntesis de las Orientaciones 2012-2015 (p. 17). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

Según lo estipulado en el documento normativo jurisdiccional(Tomo 6, Diseño Curricular de Educación Secundaria - Orientación Lenguas), los objetivos en relación con las lenguas (de escolarización y extranjeras) en las áreas lingüísticas apuntan al desarrollo de prácticas discursivas de oralidad, lectura, escritura, reflexión sobre la lengua y acercamiento intercultural con el claro propósito de ampliar el repertorio lingüístico y cultural del estudiante y, de este modo, su campo de actuación social y de desarrollar la capacidad de gestionar la comunicación lingüística y cultural en diversos ámbitos de actuación.

Ahora bien, un recorrido por la normativa de los espacios curriculares, que no tienen la lengua como objeto específico de estudio, revela la consideración de objetivos lingüísticos para el desarrollo curricular de estas áreas. Así por ejemplo, en el espacio curricular Biología, se espera que las distintas propuestas formativas "desarrollen procesos de búsqueda, selección, interpretación, organización y comunicación de información relacionada con los temas abordados; produzcan textos de ciencia escolar adecuados a diferentes propósitos comunicativos (justificar, argumentar, explicar, describir); avancen en el uso pertinente y adecuado del lenguaje específico de la Biología" (Tomo 6, p.80).En Química, se promueven estrategias de enseñanza que desarrollen la habilidad para seleccionar, interpretar y comunicar "información en forma oral y escrita relacionada con los temas abordados en Química, con contenido y lenguaje científicos, en distintos soportes y formatos"(Tomo 6, p. 104).La enseñanza de la Historia contempla el desarrollo de discursos explicativos sobre hechos y procesos de la historia Argentina en el contexto latinoamericano y mundial, la "comprensión de los discursos sociales de aceptación del gobierno militar (la "plata dulce", el "Mundial", la soledad de las luchas por los derechos humanos), el análisis crítico y utilización de diversas fuentes (orales, escritas, icónicas, entre otras) en la construcción del conocimiento histórico escolar, la comunicación de la información a través de diferentes registros (orales, escritos, icónicos, entre otros)" (Tomo 6, p. 128).

De este recorrido por el diseño curricular provincial con foco en la dimensión lingüística en algunas áreas curriculares se desprende que la alfabetización lingüística y discursiva no es competencia exclusiva de los profesores de lenguas, sino que se trata de un

eje transversal, motor de prácticas discursivas relacionadas con los modos de hacer y de decir de cada disciplina.

En lo que respecta a los Espacios de Opción Institucional (en adelante EOI), estos tienen la función de "contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos de la formación específica de cada Orientación". Las opciones propuestas para la Orientación Lenguas son: 1) *Lengua Adicional C*2) *Estudios Interculturales en Lenguas*, 3) *Intercomprensión en Lenguas;* 4) *Comunicación, Cultura y Sociedad*; 5) *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Los propósitos formativos, así como las temáticas privilegiadas en estos espacios opcionales, ponen en evidencia la necesidad de atender al desarrollo de competencias parciales y promueven un abordaje multidimensional del lenguaje en tanto capacidad comunicativa, hecho histórico, derecho individual y social, práctica social inserta en relaciones de poder. Estos aspectos, entre otros, se manifiestan en el siguiente cuadro:

Lengua adicional "C"[180]	Desarrollo de capacidades de lectura e/o interacción conversacional y acercamiento intercultural
Estudios Interculturales en Lenguas	Abordaje de temáticas tales como la diversidad cultural y lingüística, las variedades de una misma lengua, las lenguas de tradición escrita y oral, las lenguas de señas, los sistemas de escritura, las situaciones de poder de algunas lenguas, los procesos migratorios, el fenómeno de contacto lingüístico, la relación lengua-cultura, los derechos lingüísticos, las políticas lingüísticas, el papel de la lengua estándar, las relaciones entre lengua y género.
Intercomprensión en lenguas	Desarrollo de estrategias de comprensión lectora de textos en lenguas estrechamente emparentadas con el español (lengua de escolarización). Indagación sobre parentescos entre lenguas en distintos planos (gráfico, fonético, sintáctico, morfológico); sobre desplazamientos de las lenguas indoeuropeas, origen histórico y variedades.
Comunicación, cultura y sociedad	Indagación y análisis de procesos y fenómenos masivos de comunicación en Argentina, en América Latina y en el país o países cuya lengua-cultura están estudiando, y la relación que se establece entre ellos -en distintos períodos históricos- desde una perspectiva socio-cultural. Problematización, desde una perspectiva reflexiva y crítica, de la participación de los medios de comunicación en la construcción discursiva de la realidad (…)
Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Ampliación de procesos de alfabetización desde la dimensión social, tecnológica y comunicativa. Desarrollo de conocimientos y prácticas que permitan superar la condición de meros consumidores de la información (…) para convertirse en consumidores responsables, críticos y creativos.

Fuente: Documento Síntesis de las Orientaciones 2012-2015, p. 19.

[180]En el caso de no haber optado por el portugués como Lengua Adicional A o B y según lo establecido en la Ley 26.468, se deberá incluir como mínimo un año de enseñanza de la lengua portuguesa.

A partir de lo establecido en los documentos normativos provinciales y nacionales, las principales decisiones sobre las que el centro educativo deberá acordar para construir su proyecto lingüístico conciernen; a) a las lenguas que se sumarán a la oferta del inglés, b) al tratamiento que se dará a estas lenguas, c) a los EOI que se introducirán y las lenguas en las que se dictarán esos espacios, d) a los enfoques metodológicos y al tipo de intervenciones que posibilitarán el logro de los propósitos formativos estipulados en estos nuevos espacios.

Vías para la construcción del plurilingüismo en el Ciclo Orientado

A la luz de los lineamientos curriculares antes expuestos, las siguientes líneas puntualizarán algunas consideraciones pedagógicas generales que podrían plantearse a la hora de diseñar un proyecto plurilingüe que responda a las necesidades educativas del entorno, a las características propias de la escuela, a la diversidad lingüística y cultural de los alumnos y que incluya a las familias en el proyecto curricular.

En primer lugar, es preciso pensar la enseñanza de lenguas en el Ciclo Orientado en el marco de una educación lingüística global, inscripta en los procesos de alfabetización escolar y en la construcción de saberes que la escuela se propone desarrollar. Si asumimos, tal como lo plantea Bikandi (2000), que "la lengua es el eje sobre el que se construye el aprendizaje, es el vehículo de la enseñanza, instrumento central del pensamiento y de la relación humana" convengo entonces en afirmar que el proyecto del Ciclo Orientado-Bachiller en lenguas debe considerar e incluir en su proyecto la lengua de escolarización (el español) hasta ahora apartada de las decisiones y acciones del departamento de lenguas.

Por otro lado, al ser la lengua medio y fin para el desarrollo de capacidades lingüísticas y la construcción de saberes escolares, un proyecto lingüístico no debe involucrar solo las áreas lingüísticas sino también las disciplinas escolares que cumplen un rol fundamental en la formación, en la memoria de los estudiantes, de una trama de conocimientos sobre el mundo (Silvestri, 2000), conocimientos que se mediatizan en la acción verbal y en los textos. Desde esta perspectiva, considero que los objetivos en materia lingüística, cualquiera sea la lengua, deben focalizarlos desempeños en lectura, escritura y oralidad en relación con la construcción de conocimientos del ámbito de las ciencias sociales, humanas y naturales.

Resulta útil para encontrar consensos en los objetivos lingüísticos y los enfoques metodológicos entre las lenguas de la escuela considerar los ejes de aprendizaje de los Diseños Curriculares de la Jurisdicción, que están en sintonía con los saberes comunes divulgados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Lengua, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras para los niveles primario y secundario. Dado que estos saberes se construyen en torno al desarrollo de capacidades de lectura, escritura, comprensión y expresión oral, de reflexión sobre la lengua y de acercamiento intercultural, será preciso entonces, seleccionar y jerarquizar, de manera coordinada y en grado de dificultad creciente, los objetivos de aprendizaje en función de estos ejes durante todo el ciclo de la educación primaria y secundaria.

Desde una perspectiva didáctica, varias son los modos de pensar la integración curricular, entre ellos podemos citar:

El trabajo sobre temas transversales entre áreas diversas o entre diversas lenguas

Las áreas transversales constituyen lugares de privilegio para la apropiación y el fortalecimiento de aprendizajes estrechamente ligados con la formación ciudadana. Desde el punto de vista metodológico requieren conocimientos, procedimientos y habilidades que difícilmente puedan localizarse en el ámbito de una determinada disciplina. Los diseños curriculares de la provincia reconocen los siguientes temas: Sexualidad Integral, Convivencia, Ambiente, Derechos Humanos, Salud; Consumo y Ciudadanía Responsable; Cooperación; Asociativismo y Solidaridad; Cultura Vial, Interculturalidad, Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación; Patrimonio Cultural y Memoria Colectiva.

Son varias las dinámicas de organización y tratamiento de un tema transversal: a partir de los aportes de más de un espacio curricular que “miran” la problemática desde diversas perspectivas o en el marco de un proyecto escolar integral que involucra espacios formativos gestionados por los propios alumnos (ferias de ciencia, festivales, centro de actividades juveniles (CAJ) de la escuela).Será tarea de los actores institucionales determinar cuáles de los temas son sensibles y resultan significativos para la institución y la comunidad escolar y familiar.

El trabajo integrado lenguas y disciplinas

Este modo de integración conocido comoAICLE en español (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras),CLIL (Content Language Integrated Learning) en inglés y EMILE (Enseignementd'une Matière Intégré à une Langue Étrangère) en francés; consiste en pensar conjuntamente la enseñanza de contenidos curriculares y lingüísticos. Como en el caso del tratamiento de temas transversales, aquí también pueden plantearse varios movimientos: la disciplina escolar inserta en el espacio curricular de la lengua extranjera o la lengua extranjera inserta en el espacio curricular de la disciplina. En cualquiera de estas opciones surge la cuestión de la reorganización de tiempos asignados, de los recursos humanos y de los conocimientos previos en la lengua extranjera.

Los EOI planteados como espacios para profundizar y articular los aprendizajes de la Orientación bien pueden constituirse en ámbitos de un tratamiento integrado lengua y contenido. Las modalidades de cátedra compartida[181] y de jornadas de profundización temáticas consideradas dentro los formatos pedagógicos para organizar la enseñanza ofrecen las condiciones ideales para hacer posible este tratamiento integrado. A modo de ejemplo, y tomando el EOI intercomprensión en lenguas cuyo propósito pedagógico focaliza el desarrollo de estrategias receptivas en lenguas emparentadas con el español; el profesor que imparte este espacio, con dominio de la metodología de la intercomprensión, podría involucrarse en el tratamiento de temas de Geografía. Un eje de aprendizaje en este espacio es la comprensión e interpretación del comportamiento demográfico (distribución, estructura y dinámica) y su relación con problemáticas derivadas: concentración urbana, movilidad espacial interna e internacional, entre otras. Este eje tornaría significativa la búsqueda de recursos en las lenguas romances de trabajo y daría sentido a las tareas de comprensión en el marco de un proyecto que involucre lecturas en varias lenguas para escribir en lengua materna, por ejemplo.

Al trabajar con alternancia de lenguas (se lee o escucha en francés, portugués o italiano y se debate o se escribe en español) los aspectos lingüísticos asumen formas y entran en dinámicas variables (Gajo, 2006) y además movilizan conocimiento específico de

[181]Las Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado ofrecen la posibilidad de que dos docentes compartan, a partir de acuerdos y decisiones previas, el abordaje y desarrollo de un cierto cuerpo de contenidos (Encuadre General-Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba).

las ciencias sociales. En relación con el tiempo asignado, la modalidad de cátedra compartida posibilita que los profesores involucrados (el de lengua y el de la disciplina) convivan en el mismo espacio3has cátedra por semana, lo que significa una disminución de carga horaria, no para los profesores, sino para los alumnos que, en contrapartida, construirán aprendizajes relevantes.

El trabajo por proyectos

Los proyectos son perspectivas de trabajo que responden a los principios del aprendizaje activo e involucran un conjunto de acciones, entre ellas acciones lingüísticas, orientadas al logro de un producto (un objeto, un bien, un servicio). Centrados en el proceso, los proyectos, que según la clasificación propuesta en el diseño curricular pueden ser tecnológicos, de investigación escolar o socio-comunitarios, exigen una estricta planificación conjunta y permiten que el aprendizaje de la lengua se construya en la acción. La elaboración de la revista escolar, la creación de cortometrajes para participar en el festival escolar anual de Cine y Artes con subtitulados en las lenguas de estudio, la radio escolar son algunos proyectos escolares que también pueden involucrar a las familias, cuestión clave si queremos promover actitudes positivas hacia las lenguas que se enseñan.

Planificar y organizar la enseñanza de lenguas en el Ciclo Orientado de la escuela secundaria es un desafío que no se reduce a añadir espacios curriculares para las lenguas, exige estrategias de acción colectiva y el proyecto lingüístico escolar puede ayudar a coordinar la enseñanza a través de la elaboración de un currículo integrado de las lenguas. Un planteamiento conjunto e integrado, tal como se ha expuesto en estas líneas, puede constituir una vía para mejorar las competencias lingüísticas y discursivas de los estudiantes en todas las áreas y garantizar así más y mejores aprendizajes.

Referencias

CASSANY, D, Luna M., Sanz, G. (2008).14.° imp. *Enseñar Lengua.* Barcelona: Graó.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION. Resolución N.º 84/09.Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN: Resolución N.° 142/11, anexo 7: Marco de referencia Bachiller en Lenguas.

GAJO, L. (2007).*Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation*, Revue *Tréma*, N.°28, IUFM de Montpellier.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Diseño Curricular de Educación Secundaria. Tomo 6. Orientación Lenguas. 2012-2015.

RUIZ BIKANDI, U. (ed.)(2000). *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria.* Madrid: Síntesis.

SILVESTRI, A. (2000). En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. Cántaro: Buenos Aires.

TRUJILLO SAÉZ, F. (2011) La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones.Consultado el 11/04/2015 en: http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2011/12/PLC_SEDLL_FernandoTrujillo.pdf

UNA POLÍTICA DEL LENGUAJE PARA EL ESTADO-NACIÓN: ITALIANOS EN SANTA FE, ARGENTINA (1880-1930)[182]

Liliana Pérez
Patricia Rogieri
Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

Las políticas del lenguaje, como prácticas instituyentes, figuran lo aceptable/lo rechazable, lo posible/lo imposible, lo pensable/lo impensable, lo creíble/lo increíble. Retóricamente organizadas, pautan inclusiones y exclusiones y evalúan qué es lo que hay que decir. La Retórica, es considerada, consecuentemente, como esa forma discursiva que se dan las prácticas instituyentes para diseñar sus espacios y diseñarse y las estrategias discursivas empleadas por ellas devienen estrategias retóricas, *retóricas de la institución* y de sus prácticas.

Una retórica común en los estudios de políticas lingüística en Argentina ha consistido en partir del supuesto de que existe una relación natural, y por lo tanto no conflictiva, entre lenguaje y territorio. Así, es posible formular políticas lingüísticas partiendo de la base de que en un mismo territorio la gente habla "sustancialmente" la misma lengua. El conflicto se presenta cuando coexisten en "un mismo territorio" lenguas diferentes o la "misma lengua" es hablada en "territorios distintos". En situaciones conflictivas, la funcionalidad asignada a la lengua es la tradicional: se recupera el concepto político de *unificación lingüística,* traducido técnicamente como *estandarización* (Pérez y Rogieri, 2011).

Una metáfora de ocultamiento (Pérez y Rogieri 2007) consiste, entonces, en que la unificación lingüística, concepto del espacio político que implica la intervención estandarizadora del Estado como estrategia para la construcción de una identidad nacional, se desplaza hacia el espacio político-cultural, pues se vela tanto la intervención manifiesta

[182] Esta presentación informa el marco de referencia del proyecto de investigación PIP HUM429 "Mapas culturales y políticas del lenguaje en la Argentina. Italianos en Santa Fe (1880-1930)", acreditado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario, dirigido por la Dra. Liliana Pérez y codirigido por la Dra. Patricia Rogieri.

del Estado sobre los usuarios de una lengua como la relación de dominación de la lengua del Estado sobre las lenguas de las minorías.

En esta presentación, centramos la cuestión en el grupo inmigratorio italiano de la provincia de Santa Fe, un grupo que llega a nuestro país por convocatoria del estado nacional argentino y como consecuencia de las condiciones económicas italianas que los expulsa de su país de origen en busca de garantizar al menos la supervivencia.

Toda migración implica un largo, lento y doloroso proceso de transculturación de incierta culminación; una experiencia traumática de tipo acumulativo, cuyos efectos no siempre visibles, promueven una crisis radical de la identidad, en la medida en que el migrante, despojado del espejo que le devolvía su imagen conocida, debe enfrentarse con sus miedos primarios. Según Abril Trigo (2003) la migración es un cambio de tal magnitud que no solo pone en evidencia sino también en riesgo la identidad misma, debido a la masiva pérdida de objetos y puntos de referencia, incluyendo los más significativos y valorados: personas, cosas, lugares, idioma, cultura, costumbres, clima, a veces profesión y medio social económico a todos los que están ligados recuerdos y afectos. Aun cuando el migrante partiera soñando el regreso, se embarcaba siempre en un proyecto de vida, en un posible viaje sin retorno, que en la mayoría de los casos se concretaba. Ello generaba tanto un sentimiento de pérdida por el mundo familiar abandonado como la disponibilidad a dejarse asimilar por la sociedad que lo recibía e identificarse con su imaginario (Area, Pérez, Rogieri, 2006).

Agregamos a estos supuestos contextuales el hecho de que, con la corriente inmigratoria de finales del siglo XIX, se plantea una situación conflictiva entre las lenguas de inmigración y las del país de destino. Una situación de forzado multilingüismo que activa regulaciones del estado nacional o provincial. En este sentido, las políticas lingüísticas datan de la conformación del Estado-nación y se inician sobre todo con la Revolución Francesa.

En primera instancia, es necesario destacar que, para instaurar una comunidad de lengua, el estado nacional argentino, ante al proceso inmigratorio masivo del período 1880-1930, debió imponer el idioma oficial a poblaciones con lenguas vernáculas diferentes. Si bien es cierto que se considera la lengua común como uno de los indicadores de la construcción de una nación, no lo es menos el hecho de que la existencia de otras lenguas

dentro de las fronteras es expresión de la incompletud del proceso de constitución de una nación.

Partimos del hecho de considerar que una política lingüística es un conjunto de elecciones conscientes que atañen a las relaciones entre lengua/s y vida social y que una planificación lingüística refiere a la implementación concreta de una política lingüística. En tal sentido, solo el Estado puede alcanzar la etapa de planificación, necesaria para poner en práctica una política. En estrecha vinculación con lo antedicho, la forma nación se asocia tradicionalmente con:

a) un estado centralizado;

b) un territorio clausurado por fronteras;

c) un mercado interior;

d) una lengua común.

Si las naciones son narraciones, las discusiones acerca de la función que cumple una lengua resulta un tema relevante en los estudios de política lingüística y de crítica cultural. Las naciones apelan para conformarse como comunidades imaginarias construidas sobre mitos fraternos a la comunidad de lengua. Ella representa el índice más claro de identidad y constituye por ello uno de los caminos para construir la etnicidad desde el Estado y naturalizar de este modo la pertenencia a una nación. Sin embargo, la lengua de una nación requiere necesariamente de un suplemento de particularidad o de un principio de cierre o de exclusión: la comunidad de raza –armada a partir de cualquier rasgo somático o psicológico, visible o invisible– que representa simbólicamente el origen o la causa de la continuidad histórica de un pueblo.

Si bien, para los proyectos nacionalistas, la comunidad de lengua y la de raza se combinan para construir la identidad nacional, la importancia relativa de una u otra depende de circunstancias históricas concretas y de la o las lenguas involucradas. Es en los discursos y en las prácticas donde vemos articularse las expectativas, las creencias, los mitos, las ideologías a partir de los cuales una sociedad se apropia y al mismo tiempo figura su historia, otorgando un lugar determinado a los sujetos que componen esa comunidad y a los proyectos por ellos concebidos.

En este contexto, en el siglo XIX se delimitan claramente tres posiciones encontradas, de las cuales la Argentina adopta la segunda:

1) que lengua es cultura: ella da por supuesto que tal lengua favorece más la cultura que otra y, además, encarna los valores de dicha cultura *superior;*

2) que lengua es nación, lo que convierte a la lengua en sustento último y primero de la nación;

3) que lengua es progreso, postura propia de las lenguas internacionales que las liga al progreso de la humanidad en su conjunto.

La relación entre lengua y nación es la que se ve profundamente modificada en el período 1880-1930 en Argentina cuando se introduce entre ambos el tercer término: la inmigración.

La presencia de la inmigración masiva en Argentina refuerza indirectamente la función simbólica de la lengua española como factor de identidad colectiva y la desvía de los planteamientos críticos, antes hegemónicos, hacia la cultura española.

Frente a la amenaza de la lengua extranjera, la escuela se convierte en el ámbito privilegiado de la acción. A la educación primaria se le confía la tarea de erradicar todo vestigio de rasgos idiosincrásicos y de las características propias de los inmigrantes (valores, cultura y, sobre todo, idioma) para lograr el ideal de un estado unicultural y monolingüe.

Alrededor de la inmigración se gestaron dos vastos proyectos de ingeniería social, sucesivos y contradictorios: uno, basado en la fórmula de Sarmiento (1868-1874) "educar al soberano", que aporta la clave para la integración de estos grupos heterogéneos a la vida activa de la nación, y en la fórmula de Avellaneda, su ministro de Justicia e Instrucción Pública y luego Presidente de la Nación durante el período 1874-1880, para quien la política migratoria se debe desarrollar sobre la fórmula: "gobernar es poblar". Ella pretende "europeizar" la estructura demográfica del país a través de un aporte numéricamente significativo de inmigrantes. Durante el ministerio de Avellaneda se fundaron las primeras escuelas normales para la formación de maestros de Argentina y se reorganizó también el sistema de enseñanza primaria. En ese marco, la educación se asocia con la civilización, el progreso, la historia, la ciudad, la modernidad, la libertad y el buen gobierno.

Esta transformación del desierto produciría nuevos sujetos, instruidos, dotados de pasiones moderadas, que leen "lo necesario" y tienen "lo bastante"; que pueden constituirse en una "sociedad sin excesos" como los norteamericanos. Así, la educación del pueblo es la base de la formación de una república; sin educación no hay república y la instrucción se convierte en pre-requisito de ciudadanía.

El objetivo es que todos puedan cumplir "con el *mínimum* de educación prescripto por el Estado". Durante la presidencia de Sarmiento (1868/1874), se construyen las primeras escuelas normales del país (en las ciudades de Paraná y en Buenos Aires) y, auxiliado por Mary Mann, organiza la llegada de maestros normales norteamericanos que vienen a ocupar puestos clave en estas nuevas instituciones.

Participación y centralización serán los dos polos de una oposición continua que termina en la creación de cuerpos de funcionarios de inspección y control centralizados (Sarmiento se había desempeñado como Director de Escuelas entre 1875-1879). En resumen, la inspección y el financiamiento son los dos aspectos que configuran el gobierno de la educación y garantizarían la homogeneización cultural y lingüística.

El tópico del idioma se entrama en esta configuración de la educación a partir de cuestiones tales como la reforma ortográfica, un mecanismo acelerador de la alfabetización, la creación de bibliotecas, la difusión de los libros, y los inmigrantes, su inserción en la vida pública nacional y las escuelas extranjeras como factor adverso a la asimilación de sus hijos.

La situación educativa argentina previa a la inmigración, entonces, no era alentadora. En 1869 el analfabetismo había alcanzado cifras alarmantes: 71% en Buenos Aires (el 48% en la ciudad de Buenos Aires), 93% en Santiago del Estero, y el 74% en Santa Fe. Producida la inmigración, algunas colectividades extranjeras (entre ellas las italianas) buscaron satisfacer las demandas educativas de los inmigrantes y reforzar al mismo tiempo su identidad con la creación de las escuelas Unione e Benevolenza Nazionale Italiana. En ellas la lengua se constituyó en el interés central de la enseñanza como forma de vinculación con Italia (Di Tullio, 2010). Por parte del estado argentino se imponen dos soluciones antagónicas al impacto de la inmigración: europeizar el país o deseuropeizar al extranjero, es decir, nacionalizarlo (Di Tullio, 2010). Esta última fue la política lingüística asumida por el estado argentino.

En el caso de Italia, entre 1880 y 1890, la estructura agraria se vio modificada por la crisis del grano, que afectó particularmente a los pequeños propietarios y arrendatarios del sur, los que fueron atraídos por el proyecto agrario de colonización sudamericano. Cacopardo y Moreno (1991) señalan que al observar los ciclos económicos italianos se advierte que en los momentos de expansión económica la emigración se contrajo. Por el contrario, desde 1890 se clausura la política de tierras libres, se instala un mercado internacional del trabajo y la atracción de los países de inmigración se centra en el desarrollo de la industria, la infraestructura y los servicios urbanos. En este período y a partir de una estructura permanentemente expulsiva, se produce el arribo a la Argentina de la inmigración italiana meridional. Es decir, el proceso de inmigración italiana respondió más a los factores económicos de los países de destino que a la expansión económica italiana (Lauricella 1978; Sori 1979). Mientras en la Italia del norte se desarrolló un importante grupo de grandes propietarios y medianos arrendatarios –elementos activos de la economía regional– en la Italia del sur persistían formas primitivas de organización y explotación agraria.

Por el contrario, el desarrollo que tuvo en el norte de Italia la industria y el artesanado moderno complementario de ella, aumentó los ingresos de los trabajadores e hizo estable y continua la ocupación, mientras que en el sur –ligadas al desarrollo estacional de la agricultura– la inestabilidad y la vulnerabilidad resultaban más graves debido a una economía atrasada y precaria (Cerase, 1975). Contribuyeron factores complementarios tales como el desarrollo del transporte y reducción de las distancias que produjo la crisis de toda la economía europea en la medida en que la enfrentó a la competencia agrícola con países de ultramar y Rusia, hecho que ocasionó que la agricultura italiana sufriera el descenso de los precios agrícolas. Fue una crisis duradera que derrumbó la agricultura y parte de la industria y del crédito. Un exponente de la gravedad de la situación, sobre todo en el sur, se manifestó en las expropiaciones de bienes inmuebles (1885 y 1897) por falta de pago de impuestos dado que el fisco pretendió cobrar impuestos en moneda revaluada (Luzzatto 1961). Finalmente, la asimetría norte-sur se vio acentuada por el desarrollo industrial de Italia septentrional en las décadas posteriores a la unificación, en las que se produjo la extensión de las redes de transporte y de crédito, a pesar de que

durante un largo período la industria fue solo un complemento de la actividad agrícola, especialmente por la falta de los capitales necesarios para impulsar su crecimiento.

Por último, el mayor aumento de la emigración coincidió con la expansión económica del norte y fue la Italia meridional la que dio en ese período el mayor número de emigrantes, debido a que el mercado agrícola no se amplía para el sur en la medida de sus necesidades. Por el contrario, se amplía el mercado industrial y urbano del norte, que absorbe la mano de obra regional disponible.

La emigración italiana ingresa a la Argentina por los puertos de Rosario, primer puerto nacional de la época, Buenos Aires y Bahía Blanca.

Ahora bien, se observan diferencias socio-demográficas entre los grupos de inmigrantes que arriban a la Argentina. El primer rasgo registrado estadísticamente es que desde 1876 la emigración meridional de calabreses es la mayor, muy pocas veces superada por la siciliana y, desde 1880 en adelante, fue una de las que se mantuvo en niveles muy altos hasta 1930. Registra, además, una muy baja tasa de retorno desde 1905. El índice de masculinidad entre 25 y 45 años indica un nivel muy bajo y de carácter descendente en toda Italia (consecuencia de la emigración masculina), agudizada en Calabria y reducida en Sicilia por la propensión a emigrar en familia (Lo Giudice, 1974).

Por su parte, la emigración de sicilianos, caracterizada como transoceánica, definitiva, integrada por la mayor cantidad de grupos familiares completos (con alta proporción de mujeres y niños) provenía de una población con el 65% de analfabetos varones y 77% de analfabetas mujeres a comienzos del siglo XX. Se trató de una emigración con escasa capacitación y que se insertó en las ocupaciones menos calificadas: excavadores, mineros, peones de construcciones camineras y férreas, jornaleros y braseros.

Después de la Primera Guerra mundial era muy difícil absorber la mano de obra agrícola y no calificada por parte de los países que aceptaban inmigrantes, hecho que produjo que la recepción de mano de obra siciliana se concentrara en los artesanos, debido a que los obreros calificados eran escasos. Todo ello permite inferir que la inmigración siciliana ocupó los niveles más bajos de la pirámide social de italianos en Argentina y que las características insulares de la población los separaron de sus compatriotas.

La inmigración previa a 1880 encontró mayores oportunidades para la compra de tierras. En cambio, la inmigración posterior las arrendó y eso permitió un importante

cambio en la economía del país (Gallo, 1984). La rápida urbanización de las ciudades surgida del asentamiento inmigratorio, amplió el mercado laboral, las oportunidades artesanales, de servicios y de rubros tales como la hortifruticultura, que atrajo a una parte sustancial de los inmigrantes del sur de Italia.

Sicilianos y calabreses se asentaron en áreas urbanas, semiurbanas o semirrurales y tuvieron una escasa participación en el sistema político y las asociaciones italianas. Asimismo, manifestaron una tendencia a concentrar esfuerzos en el proceso de integración y no sobre la necesidad de agruparse con sus connacionales.

En un país con tales índices de inmigración la legislación relativa al extranjero se sustancia en dos leyes fundamentales, Ley 817 de Inmigración y Colonización (1876)[183] y Ley de Residencia, Ley 4144 (1899).[184] Se trata, entonces, de una ley que configura el estatuto socio-económico del inmigrante: por el tipo de actividad ("jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor ") y por el poder adquisitivo ("como pasajero de 2º o 3º clase en una nave de inmigrantes").

En este caso, la ley funciona como instrumento para la expulsión del país del extranjero que altera "el orden público".

En un contexto como el que hemos expuesto, nuestro proyecto indaga las políticas del lenguaje asumidas por el estado nacional y provincial santafesino y las políticas sobre el lenguaje generadas por las instituciones italianas como respuesta.

Conclusiones

Como hemos señalado a lo largo de esta presentación, el período 1880-1930 se torna central en el análisis de la relación lengua/inmigración. En él se configura precisamente la inmigración como un problema que requiere de la intervención del Estado

[183] "Repútase inmigrante a todo extranjero jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor, que siendo menor de 60 años y acreditando su moralidad y aptitud llegase como pasajero de 2º o 3º clase en una nave de inmigrantes con la intención de establecerse en la República Argentina".

[184] "Art. 1º. El Poder Ejecutivo podrá ordenar la salida del territorio de la Nación a todo extranjero que haya sido condenado o sea perseguido por los tribunales extranjeros por crímenes o delitos comunes.
Art. 2º. El Poder Ejecutivo podrá ordenar la salida de todo extranjero cuya conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público. Art. 3º. El Poder Ejecutivo podrá impedir la entrada al territorio de la República a todo extranjero cuyos antecedentes autoricen a incluirlo entre aquellos a que se refieren los artículos anteriores. Art. 4º. El extranjero contra quien se haya decretado la expulsión tendrá tres días para salir del país, pudiendo el Poder Ejecutivo, como medida de seguridad pública, ordenar su detención hasta el momento del embarque".

a través de una planificación lingüística que ponga en escena una política del lenguaje para el nacionalismo en la etapa en la que se conmemora el centenario de la Revolución de Mayo. Se trata de una política lingüística que torne en realidad la imaginación histórica de un país monolingüe.

Referencias

Area, L.; L. Pérez y P. Rogieri (1999). Lengua/territorio. Sarmiento/Bello: diseños cartográficos para el siglo XIX latinoamericano. *Revista de Letras N° 6*, FHyA-UNR. 183-188.

---------- (2004). Políticas de la lengua y narración de Estado en El Payador de Leopoldo Lugones. *Revista de Letras N° 9*. Rosario: FHyA-UNR. 7-16.

_____ (2007). ¿Un territorio, una nación, una lengua? *Revista de Letras N° 7*. Rosario: FHyA-UNR. 219-223.

Cacopardo, M. C. y J. L. Moreno. La emigración italiana meridional a la Argentina: calabreses y sicilianos (1880-1930). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "E. Ravignani*", tercera serie, núm. 3. 1° semestre de 1991.

Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración.* Buenos Aires: Eudeba.

_____ (2006). Organizar la lengua, normalizar la escritura en Jitrik, N. (dir.) *Historia crítica de la Literatura Argentina*, vol. V, Rubione, A. (dir.). *La crisis de las formas*. Buenos Aires: Emecé.

Lugones, L. (1910). *El Payador y antología de poesía y prosa*. Caracas: Biblioteca Ayacucho. 1979.

Lugones, L. (1916). El payador, Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1991.

Pérez, L. y P. Rogieri (1997). La corrección en el proyecto racionalizador de Andrés Bello: oralidad y escritura en la historia de las ideas lingüísticas. *Revista de Letras N°* 5. Rosario: FHyA-UNR. 174-191.

LA METÁFORA: EL PODER DE LA PALABRA O LA PALABRA DEL PODER EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EN LA VIDA COTIDIANA

Elena Silvia Pérez Moreno
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

1. Introducción

Este trabajo es parte del proyecto de investigación denominado "Las metáforas: de la cognición al texto" (2014-2015). El proyecto se plantea como continuación y profundización de anteriores en los que, desde la teoría de la metáfora conceptual y desde el análisis crítico del discurso, se han estudiado diferentes realizaciones discursivas de la metáfora conceptual.

Con el objetivo de fomentar el intercambio entre pares y plantear la discusión acerca de políticas lingüísticas, en esta exposición nos propusimos difundir alguna de las líneas de investigación que llevamos a cabo en el equipo, relacionadas particularmente con el tema del funcionamiento cognitivo e ideológico de expresiones metafóricas que construyen una imagen de la mujer a partir de estereotipos discriminadores.

Es importante que en los estudios lingüísticos demos cuenta de que en el uso de la lengua existe un potencial enorme para actuar e influir, para vincularse y entender mejor el mundo y las relaciones sociales.

En términos generales, la comunicación en la sociedad contemporánea se realiza principalmente a través de los medios tecnológicos. Es importante señalar el papel que desempeñan estos en la formación de los ciudadanos y de qué modo la influencia que ellos ejercen se ve reflejada en la comunicación de la vida cotidiana de los jóvenes.

Para eso, desde de los ámbitos académicos, se precisa de una actitud comprometida en el análisis del discurso de los medios de comunicación, particularmente, en nuestros estudios, nos interesa el empleo de metáforas que son el emergente de ideologías discriminatorias.

Al respecto, la UNESCO está llevando a cabo interesantes campañas producto de investigaciones que, por ejemplo, refieren acerca de cómo "Promover y lograr la igualdad

de género y el empoderamiento de las mujeres en los sistemas de medios de comunicación, estructuras y sus contenidos". Entre las medidas prioritarias que se vinculan directamente con el tema que venimos planteando, está la siguiente: "Fomentar y contribuir a la formulación de códigos de conducta dentro de las organizaciones de los medios de comunicación a fin de eliminar la violencia sexista y la imagen estereotipada, especialmente los estereotipos de los roles de género" (UNESCO, 2014-2015).

Otro documento importante que está relacionado con lo anteriormente expuesto es el que resultó de la reunión de la OREALC/UNESCO Santiago, junto a la Cátedra UNESCO de la Universidad Diego Portales, el Colegio de Periodistas y el Programa de Libertad de Expresión del Instituto de la Comunicación e Imagen (ICEI) de la Universidad de Chile. Como producto de este encuentro, se elaboró el documento denominado "Por un periodismo no sexista: pautas para comunicar desde una perspectiva de género", del cual nos interesa destacar la siguiente propuesta:

> Los medios de comunicación, como actores clave en la construcción de agenda, son grandes distribuidores (o concentradores) de poder. Ellos priorizan y seleccionan la información que será parte del debate público. En esta dinámica, los y las periodistas escogen elementos de la realidad y toman opciones sobre cómo comunicar aquello que se entiende como noticioso. Es en esta parte del proceso en que -con o sin intención- los medios reflejan y reproducen la discriminación por motivos de género. (Alberti Garfias, Lagos Lira, Maluenda Merino & Uranga Harboe, 2010: 6)

Esta afirmación está avalada por innumerables investigaciones acerca de los usos discursivos –las cuales examinan la construcción social del género en el contenido de textos- cuyos resultados demuestran que la desigualdad de género está muy difundida en periódicos y revistas, entre otros (West, Lazar, & Kramarae; 2000: 184).

2. Aproximaciones teóricas

El eje de nuestro trabajo gira en torno a la **teoría de la metáfora conceptual**planteada por Lakoff y Johnson, en su libro *Las metáforas de la vida cotidiana* [185] ; esta perspectivaconsidera las metáforas como instancias lingüísticas de conceptos metafóricos. Para estos autores, "la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra" (1998: 41). Según ellos, la metáfora

[185] El título original del libro es *Metaphors we live by*; el texto fue publicado en 1980 por la University of Chicago Press. En nuestro trabajo, citaremos de la traducción al español de Cátedra, 1998.

“impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino el pensamiento y la acción” (1998: 39).

Las metáforas que usamos para comunicarnos en la vida cotidiana, para referirnos a cosas, personas, acciones, sentimientos, son la expresión de la estructura metafórica de nuestro pensamiento. El lenguaje metafórico actúa como plataforma de pensamiento para aprehender la realidad y, conjuntamente, es un marco de apreciación que, como tal, participa en la construcción de la visión del mundo. Según la teoría de la metáfora conceptual, las metáforas de una determinada cultura imponen un *régimen de verdad* es decir, “desempeñan un papel central en la construcción de la realidad social y política” (Lakoff y Johnson, 1998: 201). De allí que consideremos la metáfora no solo en su valor estético sino también como un procedimiento cognitivo en el que concurre lo sociocultural e ideológico.

Cotidianamente, actuamos de acuerdo con ciertas pautas de nuestro sistema conceptual, no obstante, comúnmente, no somos conscientes de esto. “Puesto que la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual que usamos al pensar y actuar, el lenguaje es una importante fuente de evidencias acerca de cómo es ese sistema” (Lakoff y Johnson 1998: 40). Siguiendo a estos investigadores, podríamos decir que un determinado grupo cultural posee un particular sistema metafórico que le servirá como marco de percepción en la construcción de la visión del mundo y de las otras personas. Vista de este modo, la metáfora es un recurso de gran valor para estudiar los presupuestos ideológicos y culturales que subyacen en el discurso y que son parte de las representaciones sociales de una cultura.

A esta perspectiva de la metáfora conceptual, la articulamos con la teoría de los estudios de género en tanto estos plantean no restringir el análisis y la interpretación dentro del marco de una oposición sexual universal de diferencia varón–mujer y definen al género como una forma primaria de relaciones significantes de poder (de Lauretis, 1996; Scott, 1999).

Según estas autoras, todas las culturas construyen representaciones sociales y mentales de la diferencia entre géneros. Estas representaciones son producto de procesos culturales, sociales e históricos que conforman el conocimiento de nosotros mismos y del otro, nuestros modos de actuar, las formas de nombrarnos y de referirnos. Es necesario

hablar, más que de diferencias, de distinciones entre categorías que se encuentran en lucha para dar cuenta del sistema de símbolos, valores, representaciones y prácticas que cada cultura distingue para una mujer o para un varón. Todo esto estaría explicando los usos metafóricos que traducen los modos de pensar de quienes se encuentran dentro de un marco de disputas entre las distintas disposiciones e identificaciones relacionadas con el género.

Este trabajo también se inscribe dentro del campo del **análisis crítico del discurso** (Van Dijk, 1999, 2003; Fairclough & Wodak, 2005). El ACD se caracteriza por "una visión propia y distintiva de: a) la relación existente entre el lenguaje y la sociedad y b) la relación existente entre el propio análisis y las prácticas analizadas" (Fairclough & Wodak, 2005, p. 367).

3. La metáfora: el poder de la palabra o la palabra del poder en los medios de comunicación y en la vida cotidiana

Con el objetivo de develar ciertos modos de ejercer el poder de un género sobre el otro en el uso del lenguaje metafórico, como así también de visibilizar las ideologías ocultas que pueden generar la instalación de un discurso de un grupo dominante en la vida social, hemos realizado diversos trabajos teóricos y empíricos en esta trayectoria de investigación. Presentamos a continuación el resultado de dos estudios específicos sobre esta temática.

Una de las investigaciones parte de un corpus de metáforas seleccionadas a partir de encuestas y entrevistas realizadas a alumnos de una escuela técnica secundaria pública donde hay una gran mayoría de alumnos varones. La otra se centra en un corpus reunido a partir de comentarios de lectores referidos a noticias periodísticas de la prensa argentina.

3.1. Usos metafóricos de los alumnos de escuela técnica

A partir de las muestras obtenidas con alumnos de la escuela técnica se realizaron dos estudios referidos a la expresión del género en el discurso.

En el primer estudio, nuestra atención se focalizó en metáforas empleadas en el discurso cotidiano de los adolescentes en las que los términos "mujer" y "hombre" constituyen el término A de las definiciones metafóricas del tipo A es B. Ejemplos de este

tipo de metáforas conceptuales son: LA MUJER ES UNA PERRA, EL HOMBRE ES UN PERRO.

Estas pruebas fueron realizadas durante 2008-2009. Las cuatro expresiones metafóricas que empleamos para encuestar fueron aquellas en las que el término A es "mujer" y el B se refiere a animales: "Esta mujer es una zorra, perra, gata, yegua". A partir de estas formas y para poder saber de qué modo se conceptualiza al hombre, decidimos construir otras cuatro expresiones metafóricas en las que el término A es "hombre" y el término B hace referencia a los mismos animales, pero en género masculino. Por ejemplo: "Este hombre es un zorro, perro, gato, potro". Estas expresiones son correlatos de la metáfora conceptual de nivel más general. LAS PERSONAS SON ANIMALES. En este concepto metafórico, el *dominio fuente* es "animal" (zorra/o, perra/o, gata/o y yegua/potro, según el caso); el *dominio meta* es "mujer/hombre".

A partir del análisis del corpus de estas pruebas, las propiedades listadas para caracterizar a la mujer producto de la metáfora son predominantemente negativas; en cambio, las que se refieren a los hombres a partir de la metáfora conceptual EL HOMBRE ES UN ANIMAL destacan aspectos positivos, a excepción de la metáfora "un hombre es un perro" que, en general, parece hacer referencia a conductas sumisas y torpes.

A continuación, realizamos una sintética enumeración de las propiedades atribuidas al término B de la metáfora que nos parecieron más relevantes por su reiterada aparición en las pruebas:

"zorra": infiel – traicionera (roba novios) – muy buena físicamente – mala – loca – vil – mentirosa – falsa – fácil para el sexo	"zorro": pícaro – egoísta – astuto – audaz – ágil – ganador – bandido – atractivo (muchos no reconocen el significado de esta metáfora)
"perra": prostituta – hermosa – provocativa – tiene sexo con muchos hombres – traicionera – mala con otras mujeres - sexy	"perro": dominado – obediente – homosexual – torpe – juega mal al fútbol – inútil – poco inteligente – atractivo
"gata": sexy – anda con muchos hombres - linda – provocativa – promiscua – seductora – atrevida – prostituta - infiel	"gato": anda y tiene relaciones sexuales con muchas mujeres – seductor – homosexual – fachero - mujeriego
"yegua": buen cuerpo – muy linda – voluptuosa – embustera - traicionera	"potro": está bueno – fachero – lindo – conquistador – elegante - machazo

Las mujeres son mayormente caracterizadas por su práctica sexual y por su aspecto físico; no ocurre de la misma manera con las expresiones referidas al hombre, en el que es aceptable que posea una gran actividad sexual e innumerables relaciones e intercambios, siempre que no sean con varones. De esta manera, entre el grupo de jóvenes de la escuela técnica, se potencia la imagen masculina dominante, heterosexual y de "ganador" con las mujeres.

En todas las metáforas, el "*no lo uso – no sé – nunca lo escuché - no completa*" se repitió más en las referidas al hombre. De allí que podamos inferir que las expresiones metafóricas referidas a "mujer" parecen estar más estabilizadas, serían metáforas de mayor circulación que las referidas a los hombres.

En donde hubo mayor coincidencia entre las propiedades para uno y otro género, fue en "gato/gata": sobre todo se relaciona con el gusto, placer por relacionarse con el otro sexo. No obstante, observamos en las pruebas que a la mujer se la califica mayormente de "prostituta" y "provocativa", en oposición a estos términos, al hombre se lo caracteriza de "mujeriego" y "fachero". En este sentido, nótese en el cuadro transcripto que algo parecido ocurre con "yegua/potro".

En el segundo estudio, las metáforas para el análisis y la interpretación de datos fueron extraídas de entrevistas realizadas durante 2010 y 2011 a 13 alumnas -de entre 16 y 20 años- del último año del nivel secundario de la misma escuela técnica. En las metáforas que seleccionamos, se pudo vislumbrar de qué manera las alumnas configuran el espacio de esta escuela como un ámbito perteneciente al varón, donde ellas ingresan condicionadas por estas formas de evaluación, que manifiestan una determinada ideología.

De este trabajo, pudimos concluir que las nociones acerca de la educación de la mujer y de la formación técnica se construyen, reconstruyen, modifican y actúan en múltiples espacios sociales y esto implica tanto ideas como representaciones que se articulan no solo en la vida cotidiana dentro de la escuela, sino también fuera del contexto escolar. Estos modos de actuar y pensar internalizados en nuestra cultura y sociedad pareciera que son el producto de una lógica "natural" y no una construcción social estructurada y estructurante que se produce y reproduce, en el caso que analizamos, en el discurso, y que se manifiesta en metáforas lingüísticas.

3.2. Usos metafóricos en los comentarios en la prensa

En estas investigaciones, nos propusimos analizar el funcionamiento cognitivo e ideológico de expresiones metafóricas aparecidas en comentarios[186] de lectores que surgen al pie de noticias digitales publicadas en distintos diarios argentinos durante 2014 y 2015 (*LA VOZ DEL INTERIOR*, *PÁGINA 12* y *LA NACIÓN*).

Teniendo en cuenta la lectura de estos escritos de lectores, seleccionamos un corpus de metáforas referidas a tres mujeres argentinas: dos conocidas modelos y una exmodelo y actual empresaria, quienes son las protagonistas de las noticias periodísticas. Algunas de las metáforas que aparecieron con mayor frecuencia son: ángel, diosa, ser divino, perra, hacerle una marca a este ganado, modelito hueca, lindo trofeo para la vitrina, felino, gato, come Whiskys, hembra alfa, caramelo muy "lameteado", jamoncito del medio, entre otras muchas.

A partir del análisis de estas expresiones lingüísticas metafóricas, identificamos las metáforas conceptuales subyacentes e interpretamos la valoración ideológica que participa en las construcciones de los comentarios de los lectores. Los resultados a los que arribamos se relacionan con el notable cambio que se refleja en opiniones muy opuestas manifestadas por medio de metáforas, que van de la admiración -muestras afectivas hacia las tres mujeres- hasta la condena moral e ideológica –manifestación de desaprobación y/o expresión de injurias por sus actitudes-. Las apreciaciones negativas hacia las tres mujeres aparecen cuando estas, más allá de su destacada actuación mediática en sus profesiones, se involucran en una relación afectiva con políticos cuestionados desde determinados sectores sociales.

A pesar de que la prensa construyó a estas mujeres reconocidas como "divas" y positivamente, los lectores expresaron, al conocer su relación sentimental con políticos famosos, una multiplicidad de metáforas discriminadoras en los comentarios. El nivel de deslegitimación que pusieron de manifiesto en estas expresiones encerraba una carga de violencia importante y una actitud sexista.

[186] Los comentarios de lectores son un tipo de transmisión y reproducción de modos de ser y pensar en la que todos nos vemos implicados directa e indirectamente; se convierten en gestores de un modo de transmisión social de ideologías al alcance de cualquiera que tenga acceso a esta clase de lectura digital. Algunos estudiosos han denominado este modo de participación "conversación 2.0".

Las metáforas conceptuales que más abundan para referirse a ellas en estos casos son LA MUJER ES UN CONTENEDOR y LA MUJER ES UN ANIMAL. En casi todos los comentarios, se refieren negativamente acerca de ellas y las hacen objeto de agresión especialmente a través de metáforas que las animalizan.

El lugar donde aparecen los comentarios de los lectores de las noticias elegidas se constituye en auténticos espacios sociales para el diálogo y el debate de ideas, muchas veces opuestas. Además, son una forma de expresión de la temperatura social: el sentir y pensar de una sociedad que se manifiesta combativa frente a aquellos temas relacionados con el mundo político.

El discurso de los grupos dominantes acerca del rol social de cada género cumple la función propiamente ideológica tendiente a imponer la aprehensión del orden establecido como algo natural. El efecto ideológico consiste precisamente en la imposición de sistemas de clasificación bajo las apariencias legítimas de propiedades objetivas y naturales. En este sentido, coincidimos con Barei (2006: 32) cuando afirma que cada grupo social diseña los sostenes metafórico-ideológicos que han de regir sus prácticas. Si los individuos de un grupo social y cultural se identifican con los órdenes metafóricos-ideológicos dominantes, neutralizan las posibilidades de subvertir las prácticas cotidianas, o sea, se someten al poder neutralizando cualquier forma de resistencia.

4. A modo de cierre

Teniendo en cuenta el enfoque del ACD elegido para nuestras investigaciones, nuestro propósito fue, a partir del corpus, realizar una interpretación del discurso como forma de práctica social, estableciendo la relación dialéctica entre este discurso y el marco de las situaciones, estructuras e instituciones sociales que le dan forma, y que, a su vez, él también está moldeando (Van Dijk, 2000).

Como hemos advertido en diferentes estudios, la violencia verbal -que comúnmente se invisibiliza- se genera a partir de expresiones metafóricas que traducen una ideología de relaciones de dominio del varón sobre la mujer, lo que puede llevar a provocar otros tipos de violencia.

En algunos de los casos estudiados, las expresiones metafóricas son agresiones basadas en los estereotipos de género y se traducen en una forma de violencia psicológica y

emocional, originada por el uso de metáforas de carácter repetitivo, consistentes en actitudes devaluatorias capaces de provocar, en quien las recibe, condicionamientos y disminución o anulación total de la autoestima y, en consecuencia, una afectación en su estructura de personalidad.También es primordial destacar que la violencia en el uso de expresiones metafóricas que denigran a las mujeres remite en muchos casos a alguna forma de "intersección identitaria esencializada", o sea, muchos de los actos violentos contra la mujer son parte de costumbres y tradiciones que perviven y persisten en algunas culturas que consideran estas prácticas dentro de su identidad y de este modo las naturalizan de tal forma que llegan a no ponderarlas como prácticas aberrantes (Femenías, 2008: 31).

Con este breve trabajo pretendimos asumir nuestra responsabilidad social de promover la visión crítica de ciertas prácticas dentro de nuestra sociedad reproductora de estructuras sociales que, en muchos casos, buscan disciplinar a la mujer. En este sentido, prevenir la violencia verbal que se realiza por medio del uso de metáforas contra las mujeres significa contribuir a una nueva socialización. El análisis del discurso debe intentar desmontar las prácticas discursivas sexistas y aportar ideas y valores que contribuyan a mitigar la circulación de los estereotipos en que la mujer es construida como pasivo objeto de la violencia lingüística y el hombre como activo agente para la violencia.

Para esto, se necesitan planificar políticas lingüísticas que desarticulen ciertos modelos del patriarcado contemporáneo y que contribuyan a pensar las desigualdades y la agresión que se reproduce por medio de estas expresiones y poder denunciar las injusticias y desigualdades que la sociedad misma produce y reproduce en el tiempo a través de estas prácticas discursivas que circulan tanto en los medios como en el discurso de la vida cotidiana.

En síntesis, en los trabajos de investigación acerca de la mujer y los modos en que se la construye en el lenguaje de la vida cotidiana y en los medios, hemos podido arribar a interesantes conclusiones. Principalmente, que existe en nuestro mundo social todo un orden simbólico que reproduce la dominación masculina, la que es sostenida por instituciones básicas del orden social, como son la familia, el Estado y la escuela, entre los principales, y que es reproducida por los medios de comunicación.

Referencias

Alarcón Hernández, P.; Cornejo, M. F.; Muñoz Tobar, C., Osorio, J; Rebano, E. &Saavedra Barretón, N. (2004). *Lenguaje y cognición. Estudios en lingüística cognitiva*. Chile: Lingüística. Universidad de Concepción.

Alberti Garfias, G.; Lagos Lira, C.; Maluenda Merino, M. T.& Uranga Harboe, V. (Cátedra UNESCO-UDP) (2010). *Por un periodismo no sexista: Pautas para comunicar desde una perspectiva de género en Chile*. Progr. Libertad de Expresión de la Univ. de Chile Colegio de Periodistas de Chile. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/por-un-periodismo-no-sexista-pautas-para-comunicar-desde-una-perspectiva-de-genero-en-chile/

Barei, S.& Pérez, E. (comp.) (2006). *El orden la cultura y las formas de la metáfora*. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. (Trad. Ana María Bach & Margarita Roulet). *Mora, 2,* 6-34. (Original en inglés, 1989)

Di Stefano, M. (coord.) (2006). *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos.

Chamizo Dominguez, P. J. & Zawilawska, M. (2006). Animal names used as insults and derogation in Polish and Spanish. *Philologia Hispalensis*, *20*, 137-174.

Fairclough, N.&Wodak, R. (2005). Análisis crítico del discurso. En Van Dijk, T. A. (comp.), *El discurso como interacción social* (pp. 367-404), primera edición, segunda reimpresión. Barcelona: Gedisa.

Femenías, M. L. (2008). Identidades esencializadas/violencias activadas. En *Isegoría*, revista de Filosofía Moral y Política Nº 38, enero-junio, pp. 15-38

Lakoff, G & Johnson, M. (1998).*Metáforas de la vida cotidiana (*Trad. C. González Marín). Madrid: Ediciones Cátedra (Original en inglés, 1980).

Lizcano, E. (1999). La metáfora como analizador social en *EMPIRIA*, Revista de Metodología de Ciencias Sociales, Nº 2. España, pp. 29-60.

Santamarina, C. (2003). Conflicto de géneros y construcciones discursivas [Artículo científico]. Recuperado de http://www.cimop.com/docs/articulos/cimop4090417.pdf el 28 de febrero de 2008.

Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Navarro & C. Stimson (Comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2014-2015). *Marco y plan de acción para la alianza mundial entre género y medios* (GAMG).Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wmn/framework_action_plan_gamg_es.pdf

Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario.* Barcelona: Gedisa. (Original en inglés, 1998).

------- (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. A. Van Dijk (Comp.) *El discurso como interacción social*. *Estudios sobre el discurso II*. *Una introducción multidisciplinaria* (pp. 19-64). (Trad. Ofelia Castillo). Barcelona: Gedisa. (Original en inglés, 1997).

West, C., Lazar, M. M. & Kramarae, C. (2000).El género en el discurso. En T. A. Van Dijk (Comp.) *El discurso como interacción social*. *Estudios sobre el discurso II*. *Una introducción multidisciplinaria* (pp. 179-212). (Trad. Ofelia Castillo). Barcelona: Gedisa. (Original en inglés, 1997).

|O ENSINO DO ESPANHOL "ENTRE - LÍNGUAS"

NO RIO GRANDE DO SUL:

LÍNGUA OBRIGATÓRIA OU LÍNGUA OPTATIVA?

Ana Pederzolli Cavalheiro Recuero[187]
Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Federal de Pelotas

Neste artigo apresentamos e discutimos sobre alguns dados a respeito da implementação da "Lei de 2005"[188] – da oferta obrigatória do ensino da língua espanhola no sistema de ensino brasileiro. Selecionamos um estado brasileiro, o Rio Grande do Sul, peculiarmente caracterizado pelo plurilinguismo, seja pela forte presença das línguas de imigração – algumas co-oficializadas, seja pela imensa franja de fronteira com dois países hispanofalantes – Uruguai e Argentina. De acordo com a legislação brasileira – Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as escolas devem, obrigatoriamente, oferecer duas línguas estrangeiras no Ensino Médio: uma obrigatória e, no mínimo, uma optativa. Interessa, portanto, à luz da Glotopolítica, verificar como está sendo administrado este espaço "entre-línguas" onde, necessariamente, o espanhol deve figurar, desde 2010.

Do Nacionalismo ao Regionalismo

Hoje, assistimos a novas formas de organização e relações entre países: do Nacionalismo passamos ao Regionalismo (CONTURSI, 2010), reacendendo o plurilinguismo em inúmeros contextos da América Latina, pois passaram a importar "as línguas do bloco regional" e não mais "a monolíngua" ditada como identidade nacional. Se o Nacionalismo se ergueu sob o mito da língua única, agora o Regionalismo se ergue e se consolida sob a união das fronteiras latino-americanas, no caso que aqui queremos destacar, dos países membros do Mercosul como bloco regional que se desloca do econômico e comercial ao cultural e educacional. No Brasil, intensificam-seos movimentos em prol da preservação da diversidade linguística e cultural, como o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (2010), aco-oficialização de línguas indígenas e de imigração, e programas que visam à circulação dos bens linguísticos e culturais entre as fronteiras dos países

[187] Doutoranda em Estudos Linguísticos – UFSM. Professora de Espanhol / Linguística Aplicada – UFPel
[188]http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

do cone sul, como o Programa Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira (PEIBF)[189] e o Projeto Observatório de Educação na Fronteira (OBEDF)[190].

Os "monolinguismos separatistas", portanto, vêm sendo superados por uma postura bi/plurilíngue e intercultural ou, indo mais além, *transcultural* e *translíngue* (DEL VALLE, 2014). São outras gradações para além das delimitações territoriais nacionais "clássicas", que muito negaram ou suprimiram a "porosidad de lasfronteras" (ARNOUX, 2008), ou seja, são outras formas de organização que objetivam, não só mútuos benefícios aduaneiros, mas o fortalecimento integrado também através dacultura, assim como a"intercompreensão" das/nas línguas próximas (TOST, 2011).

Este cenáriovem fortalecendo, em um movimento crescente, as políticas coordenadas de cooperação e integração relativas à educação entre países latino-americanos, por exemplo, abrindo espaço e intensificando o ensino do português em países hisponofalantesdo Mercosul e o ensino do espanhol no Brasil, esse fortemente empurrado pela sanção da "Lei de 2005" (Lei nº11.161), que outorga a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio.

O Espanhol "entre-línguas"

Com a "Lei de 2005", estima-se uma nova realidade no que tange às relações entre as línguas no espaço educacional brasileiro – de Ensino Médio, qual seja o da presença obrigatória da língua espanhola, convivendo, por um lado, com a manutenção da hegemonia da língua inglesa enquanto "língua internacional" e, por outro, com as línguas indígenas e as línguas de imigração e suas variedades, algumas já co-oficializadas por Leis Municipais, como podemos ver na tabela 1:

Tabela 1: Relação de municípios brasileiros que co-oficializaram uma ou mais línguas e suas variedades co-oficializadas

Município-UF	Língua(s)
São Gabriel da Cachoeira-AM	Nheengatu, Baniwa e Tukano
Tocantínia-TO	Akwẽ Xerente
Bonfim-RR	Macuxi e Wapichana
Tacuru-MS	Guarani
Pancas-ES	Pomerano
Santa Maria de Jetibá-ES	Pomerano
Domingos Martins-ES	Pomerano
Laranja da Terra-ES	Pomerano
Vila Pavão-ES	Pomerano
Canguçu-RS	Pomerano
Serafina Corrêa-RS	Talian
Antônio Carlos-SC	Hunsrückisch
Santa Maria do Herval-RS	Hunsrückisch
Pomerode-SC	Alemão

fonte: IPOL - http://forlibi.blogspot.com.br/

[189]http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12586&Itemid=835
[190]http://obedf2010.blogspot.com.br/

Como dito, dentro destarealidade plurilíngue, selecionamos e apresentamos uma mostra relativa a dois contextos do estado do Rio Grande do Sul, que se caracterizam como espaços peculiares, em que várias línguas têm estatutos importantes, seja pela imigração, seja pela fronteira. O primeiro contexto diz respeito à região da serra gaúcha, onde há forte presença de línguas de imigração. Nela tivemos acesso aos dados de dois municípios, sendo um de colonização alemã, que tem a variedade *hunsrückisch*co-oficializada – Santa Maria do Herval, e outro de colonização italiana – Serafina Correa, que tem o *talian*co-oficializado. O segundo contexto refere-se à fronteira do Brasil com a Argentina, de onde trazemos dados das escolas de Ensino Médio da cidade de São Borja. Procedemos, então, a verificação do status das línguas no contexto de ensino –como obrigatória e como optativa/s – nos anos de 2005, 2010 e 2015. Lembramos que as escolas teriam até o ano de 2010 para implementar a Lei, ou seja, para oferecer o espanhol.

Santa Maria do Herval – localização no RS

fonte:http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_do_Herval

Tabela 2: Oferta de língua obrigatória elíngua/s optativa/s no Ensino Médio da"Escola Estadual Cônego Afonso Scherer", de Santa Maria do Herval[191]:

2005	**2010**	**2015**
***- língua obrigatória*:** Inglês – 1º, 2º e 3º ano	***-"línguas obrigatórias":*** Inglês – 1º, 2º e 3º ano Espanhol – 3º ano	***-"línguasobrigatórias":*** Inglês – 1º, 2º e 3º ano Espanhol – 3º ano
-língua optativa: não ofereceu	***-língua optativa:*** não ofereceu	***-língua optativa:*** não ofereceu

[191] Santa Maria do Herval tem apenas uma escola estadual de Ensino Médio, a qual oferece também o Ensino Fundamental completo.

Três aspectos serão destacados a partir da leitura da tabela 2: (1) temos o efeito da Lei de 2005: a oferta do Espanhol no Ensino Médio passa a ocorrer em 2010; (2) a oferta do espanhol apenas no 3º ano, ao lado do inglês, também obrigatório, evidencia o efeito de um dos aspectos que a "Lei de 2005"não estipula, ou seja, em que anos do Ensino Médio deveria ser ofertado o espanhol. A Lei diz apenas:

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.

Desta forma, a lacuna da Lei – sancionada em 05 de agosto de 2005 – abre a possibilidade para o oferecimento do espanhol apenas no último ano do Ensino Médio. Ainda que estratégico para o cumprimento da Lei, por parte da escola, reduz-se a um ensino de pouco efeito pedagógico, ainda subdividido em termos de carga horária com outra língua. E (3) a escola oferece "duas línguas obrigatórias" e nenhuma optativa, o que não condiz com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)[192]. O inciso III, do seu artigo 36 define com clareza:

III - será incluída ***uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória,*** *escolhida pela comunidade escolar,* ***e uma segunda, em caráter optativo****, dentro das disponibilidades da instituição.*

Evidencia-se,portanto, uma ingerência quanto à implementação da Lei, a manutenção da hegemonia do inglês e o apagamento da língua de imigração ou sua variedade co-oficializada, no Ensino Médio. No entanto, o ensino do alemão chegou a figurar no Ensino Fundamental da escola, como podemos ver nos dados apresentados na tabela 3:

Tabela 3: Oferta de língua obrigatória e língua/s optativa/s no Ensino Fundamental da "Escola Estadual Cônego Afonso Scherer", de Santa Maria do Herval

2005 e 2010	**2015**
línguas obrigatórias:	***línguas obrigatórias:***
Inglês e Alemão	Inglês e Alemão
5ª,6ª, 7ª e 8ª série do ensino fundamental de 8 anos	6ª, 7ª,8ª e 9ªsérie do ensino fundamental de 9 anos

[192] http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

A leitura dos dados da tabela 3 indica que a escola administra o ensino de línguas de acordo com o que prescreve a LDB, ou seja,

*§ 5º. Na parte diversificada do currículo s**erá 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.*

Cabe destacar que aco-oficialização de línguas de imigração no estado do RS pressupõe o planejamento e a implementação de Políticas Linguísticas por parte dos respectivos municípios, que sinalizem para o ensino destas línguas, pois seria uma das formas de preservação das mesmas.No Plano Municipal de Educação[193] do município de Santa Maria do Herval, onde o *hunsrükisc* (variedade do alemão) é co-oficializado, há a seguinte menção, com respeito ao Ensino Fundamental, dispondo:

***Autorizar a comunicação na língua Hunsrick nas escolas** da rede municipal de ensino até o 5º ano do Ensino Fundamental em até 50%.*

Já na Lei Orgânica do mesmo município[194], Capítulo V, o Art.185, traz que:

*O dever do município com a educação será efetivado mediante a garantia de:(VI)**Promover e desenvolver aprimoramento do idioma dos colonizadores** visando fortalecer as culturas regionais e locais.*

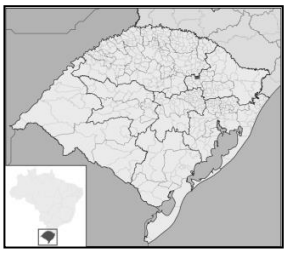
O Art. 186, inciso 3º traz:

***O Município incentivará a inclusão da Língua Alemã**, do Cooperativismo e das Técnicas Agrícolas nos currículos escolares, observados dispositivos legais dos órgãos competentes do Estado e da União.*

Isto posto, vemos o engajamento entre a LDB, a Lei Orgânica do município e a escola, que coloca em prática o disposto com relação "ao ensino do alemão", no Ensino Fundamental. Passamos agora aos dados relativos à Serafina Corrêa:

Serafina Corrêa – localização no RS:

[193] http://www.cespro.com.br/7865/7865_2009_L0645.pdf
[194] http://www.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7865&cdDiploma=9999&NroLei=



fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Serafina_Correa

Em Serafina Corrêa, onde a variedade da língua italiana – *talian* – é co-oficializado, temos a seguinte realidade na "Escola Estadual Carneiro Campos"[195]:

Tabela 4: Oferta de língua obrigatória e língua/s optativa/s na Escola Estadual Carneiro Campos, de Serafina Corrêa

2005	**2010**	**2015**
- língua obrigatória: Inglês – 1º, 2º e 3º ano	***-"línguas obrigatórias":*** Inglês – 1º, 2º e 3º ano Espanhol – 3º ano	***-língua obrigatória:*** Inglês – 1º, 2º e 3º ano
-língua optativa: não ofereceu	***-língua optativa:*** não ofereceu	***-língua optativa:*** não ofereceu

Assim como ocorre em Santa Maria do Herval, no município de Serafina Corrêa merece atenção: (1)a inclusão do espanhol em 2010 – evidentemente em prol do cumprimento da "Lei de 2005"; (2) a categoria de "línguas obrigatórias", o que não condiz com a LDB, assim como do não oferecimento da língua optativa; e (3) da oferta do espanhol apenas no 3º ano evidenciandoque a Lei não estipulaem que anos do Ensino Médio deveria ser ofertado o espanhol. Atestamos, portanto, a não implementação da "Lei de 2005", de forma efetiva, também em Serafina Corrêa. Passamos à apresentação dos dados do segundo contexto selecionado: da zona de fronteira, na cidade de São Borja:

São Borja – localização no RS

[195] Serafina Corrêa tem apenas uma escola estadual de Ensino Médio, a qual oferece também o Ensino Fundamental, segundo dados da Secretaria de Educação do RS: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp

fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Sao_Borja

O município de São Borja faz fronteira com a Argentina, sendo "banhado" pelo Rio Uruguai, com as cidades de Santo Tomé, na província de Corrientes. Os dados sobre a implementação de "Lei de 2005" nas 9 escolas estaduais do município são os seguintes:

Tabela 5: Oferta de língua obrigatória e língua/s optativa/s nas 9 escolas estaduais de São Borja

Escolas	**2005**	**2010**	**2015**
4 escolas apresentam a mesma gestão de oferta	***- língua obrigatória:*** Espanhol ***- língua optativa:*** Inglês	***- língua obrigatória:*** Espanhol ***- língua optativa:*** Inglês	***- língua obrigatória:*** Espanhol ***- língua optativa:*** Inglês
	- língua obrigatória: Espanhol ***- língua optativa:*** Não ofereceu	***- língua obrigatória:*** Espanhol ***- língua optativa:*** Não ofereceu	***- língua obrigatória:*** Espanhol ***- língua optativa:*** Não ofereceu
	- língua obrigatória: Espanhol ***- língua optativa:*** Não ofereceu	***- língua obrigatória:*** Espanhol ***- língua optativa:*** Não ofereceu	***- língua obrigatória:*** Espanhol ***- língua optativa:*** Inglês
	- língua obrigatória: Inglês ***- língua optativa*:*** Inglês	***- língua obrigatória:*** Espanhol ***- língua optativa:*** Inglês	***- língua obrigatória:*** Espanhol ***- língua optativa*:*** Espanhol
	- língua obrigatória: Inglês ***- língua optativa:*** Não ofereceu	***- língua obrigatória:*** Inglês ***- língua optativa:*** Não ofereceu	***- língua obrigatória:*** Espanhol ***- língua optativa:*** Inglês
	- língua obrigatória: Inglês ***- língua optativa:*** Não ofereceu	***- língua obrigatória:*** Inglês ***- língua optativa:*** Não ofereceu	***- língua obrigatória:*** Espanhol ***- língua optativa:*** Não ofereceu

**possivelmente haja algum erro nos dados enviados pela CRE ou pela escola*

Os dados apresentados na tabela 5 mostramque o espanhol era ofertado como língua obrigatória em 6 escolas em 2005, em 7 escolas em 2010, e em 9 (todas) escolas em 2015, o que sinaliza (1) para a implementação integral da "Lei de 2005" nas escolas desta zona de fronteira. Por

outro lado, (2) vemos o não oferecimento da língua optativa de forma efetiva nestes três momentos (2005, 2010 e 2015), mas evidentemente crescente. Não obtivemos dados relativos aos anos do Ensino Médio, de oferta das línguas. Atestamos, pelo visto, uma melhor organização nas Políticas Linguísticas desta fronteira.

Considerações finais

Podemos afirmar que as Políticas Linguísticas atuais e os Programas a elas relacionados que vêm sendo implementados nas zonas de fronteira estão subsidiando e favorecendo o ensino do espanhol, diferentemente das regiões da serra, que não estão sendo gestionadas neste sentido. Vemos que um trabalho de ensino plurilíngue que dê conta e acompanhe esta "nova ordem" – da Globalização e da Regionalização, ainda encontra uma série de impedimentos e limitações de cunho econômico e político, que impedem que se erga na rede de ensino pública brasileira a necessária estrutura pedagógica para tanto, por exemplo, com a falta de recursos humanos, somado à ingerência na implementação das Leis.

Cabe destacar que os dados apresentados e comentados não se constituem e não objetivam nenhuma forma de crítica ou denúncia sobre as escolas. Formam parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento que busca fazer um mapeamento do ensino de línguas no estado do Rio Grande do Sul para verificar e compreender a situação atual, e que deverão ser ampliados e melhor interpretados dentro de uma realidade mais ampla. Interessa, portanto, não só verificar a implementação da "Lei de 2005", como também e prioritariamente, compreender a relação entre todas as línguas nessa região, ou seja, o que de fato "acontece", quais são os problemas linguísticos "mal resolvidos" historicamente que aparecem aí e afetam o ensino do espanhol e das demais línguas. O ensino de cada língua, neste contexto, tem uma função e um estatuto diferente: seja do inglês como "língua-recurso" de acesso à maior parte do conhecimento produzido mundialmente (HAMEL, 2013), seja das línguas de imigração como "línguas-patrimônio", seja do espanhol como "língua-de-integração". Todas não menos importantes, por razões diferentes. Para a pergunta lançada: "espanhol, língua obrigatória ou língua optativa?" damos apenas uma resposta parcial com este trabalho: mereceríamos uma Política Linguística e uma gestão de ensino de línguas na escola que desse conta, de fato, de uma educação plurilíngue, onde, necessariamente deveria estar o espanhol.

Referências

Arnoux, Elvira Navaja. *Ámbitos para el Español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica.*REVERTE. Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba, Ano 6. Nº 6, 2008.

Contursi, María Eugenia. *La enseñanza del portugués en la Argentina* (1991 – 2001): estudio del dispositivo normativo, prácticas y representaciones. Tesis de Doctorado. UBA.FFyL, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Doctor en Filosofía y Letras, Carrera de Letras, 2010.

Del Valle, José. *El lugar de las lenguas en las Lengua Modernas: hacia una nueva cartografía de la lingüística hispánica en EEUU*.Acesso em: 20/05/2015. Disponível em:

http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=gc_pubs

Hamel, Rainer Enrique. *El Campo de las Ciencias y la Educación superior entre el Monopolio del Inglés y el Plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina.*Trabalhos em Linguística Aplicada. Vol.52. nº2. Campinas. Jul/dez, 2013. Acesso em 20/05/2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132013000200008&script=sci_arttext

Tost, Manuel. *Os Potenciais da Intercompreensão Românica. Revista do I Seminário de Gestão em Linguística de Fronteira no Mercosul (I GELF).* IPOL, 2011. Disponível em: http://issuu.com/ipol/docs/i_gelf

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA NO ENSINO SUPERIOR

Emiliana Faria Rosa
Bianca Ribeiro Pontin
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Carolina Comerlato Sperb
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

O ensino superior remete a uma babel linguística que se integra e ao mesmo tempo se diferencia. São as línguas que movem o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é possível visualizar a língua de sinais nessa contextualização. Esta língua de sinais é uma língua de modalidade visual e gestual, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos juntamente com o rosto através de expressões faciais e movimentos do corpo. Possui o mesmo *status* que qualquer língua e, portanto, é uma língua natural.

Há pessoas com deficiência auditiva que desconhecem a língua de sinais, cultura surda, comunidade surda/sinalizante e são conduzidos pela perspectiva clínica. Enquanto há surdos que se reconhecem como sujeitos linguísticos e culturais. Atentando a estas afirmações, pode-se *"citar que todos os surdos são deficientes auditivos, mas nem todos os deficientes auditivos são surdos, o que leva a entender que ser surdo é ser usuário da língua de sinais naturalmente".* (PONTIN, 2010, p.10)

A Libras é reconhecida e oficializada em 2002 pela lei 10.432, que indica expressão, comunicação entre sujeitos surdos, sinalizantes, intérpretes, professores bilíngues e outros, acerca desses acontecimentos que movem, multiplicam e relativizam. Com isso, surgem regulamentações como o decreto 5.625 de 22 de dezembro de 2005. Essas legislações mobilizaram e são importantes para o reconhecimento da Libras e consequente uso e difusão da mesma, formação de profissionais, acessibilidade, logo, fez com que a Libras seja integrada ao corpo linguístico do ensino superior tanto como língua de uso comunicativo quanto como disciplina curricular.

> A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL,2005, art.3).

Complementando a informação, a disciplina de Libras, além de ser obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, também é ensinada nos outros cursos como eletiva, optativa. E há também a inserção da mesma na educação infantil, educação básica e educação profissional.

Com a introdução da disciplina de Libras, houve diferentes recepções para a criação e a obrigatoriedade da mesma para alunos de licenciatura e pedagogia. É isso que este artigo colocará: como a língua de sinais é observada, aprendida e utilizada pelos graduandos que nunca ou em raras vezes tiveram contato com a língua de sinais. Quais reações, observações e análises que se têm quando a questão é o aprendizado de uma língua cujo *status linguístico* foi considerado inferior por falta de reconhecimento e por ser associado a deficiência, e também por não ser divulgada constantemente na mídia.

Há alguns pontos observados e problematizados: a dificuldade da presença de tradutores e intérpretes de língua de sinais devido a nova política de contratação/concurso e falta de reconhecimento da formação dos mesmos de acordo com o cargo de nível superior, material didático em contínua produção, inquietações sobre processo de avaliação dos discentes, conquistas de valorização do papel do professor de Libras, mudanças na universidade em relação a quem é e como interagir com o surdo (sendo este professor ou aluno), entre outros fatores.

Deseja-se assim expor o cotidiano vivido pelo professor de Libras, sua metodologia de ensino em tentativa diária de ensinar aos acadêmicos o respeito e a valorização da língua de sinais, uma vez que serão eles que estarão em contato diário com os alunos surdos nas escolas, universidades e na sociedade. O professor de língua de sinais deve ser visto como qualquer outro professor, capaz de educar, influenciar e estimular seus alunos nas descobertas linguísticas de uma língua naturalmente visuoespacial e motivadora da possibilidade de interagir com o outro e o mundo em que se vive.

Ter a disciplina de Libras nas universidades brasileiras é uma conquista extremamente importante para a comunidade surda. É como algo conquistado arduamente pelos surdos durante anos de luta pela valorização da língua de sinais. Luta que corresponde a um passo no meio de todo caminho percorrido e a ser percorrido. Caminho que não acabou e continua no cotidiano enfrentado e vivido pelo surdo.

O professor com o papel de efetivar a inclusão social e educacional se depara com a questão da avaliação. Como seria a avaliação? Seria só pela parte linguística ou a parte teórica? Como avaliar um aluno com dificuldade motora, com dificuldade de expressão e/ou compreensão pelo fato de a língua de sinais ser de modalidade visuoespacial? Por exemplo, há os que avaliam pela participação e desenvolvimento durante a rotina de aulas, há os que dão provas, outros trabalhos a serem apresentados em forma de seminário para a sociabilização de conhecimentos.

Pensando nessas situações obtemos outros indagamentos: o que colocar no currículo de Libras? Conteúdos? Como e o que ensinar em um semestre? O básico geral ou com foco na área dos cursistas? E as teorias? É preciso lembrar que muitas vezes a sala de aula é composta de alunos de diferentes cursos e não se pode centrar num único curso ou conteúdo.

Não adianta mostrar somente as vivências dos professores sem apontar fatores cotidianos. Algumas situações que ocorre nas universidades de acordo com nossas experiências e observações são: turmas superlotadas, alunos de diferentes cursos numa mesma turma, alunos que não conseguem sinalizar por dificuldade motora ou idade ("fase de maturação vencida" [196]), alunos que não memorizam sinais, alunos que possuem dificuldade em aprender a prática da língua de sinais, alunos que não participam das discussões teóricas, alunos que não usam de forma alguma expressão facial, alunos que não participam de aula expositiva por falta de interesse, vontade ou timidez de expor o corpo em movimento...

Como pode observar, existem casos que limitam o desenvolvimento. O aluno deverá ser reprovado? Em alguns casos, em cursos de extensão, capacitação ou mesmo como disciplina curricular de universidade o aluno não poderá ser reprovado, como exemplo os formandos, mesmo tendo baixo aproveitamento em Libras; ou ainda alunos que possuem bom aproveitamento nos aspectos teóricos ou somente na prática da comunicação da língua de sinais.

[196] Quando falamos de "maturação vencida" significa alunos com idade adulta que pode vir ter a dificuldade de armazenar novas informações de outras línguas. Estes alunos possuem dificuldade de aprender a LIBRAS, sinalizá-la ou ainda executar as expressões facio-corporais. Isso porque a maturação linguística no indivíduo "é capaz de assimilar naturalmente as regras e os princípios que regem o *funcionamento dessa língua, dominando-a na forma e no uso ao fim de algum tempo. Esta faculdade pressupõe um suporte físico e estruturas mentais exclusivas da espécie humana*" (PINTO, 2005).

São muitas dúvidas, muitas questões a serem (re) pensadas, exploradas, discutidas, estudadas, problematizadas, ressignificadas. Sobre isso Benedetti fala do ensino de Libras a um curso superior. Podemos citar um curso superior em matemática: como seria o ensino de matemática em língua de sinais?

> O professor da disciplina deve identificar o aluno surdo observando as características que apresenta. Demonstrar conhecimentos sobre a metodologia do ensino para o surdo. Comunicar-se com o surdo. Dominar os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, como a fonologia, a morfologia e a sintaxe além de discutir o papel social da educação inclusiva. (BENEDETTI, 2009)

E a parte teórica deve constar todos os textos possíveis como: história da educação surda, literatura surda, cultura e comunidade surda ou abordar somente a introdução linguística da língua de sinais? Em qualquer ensino de língua, antes do ensino dela, há vários fatores que influenciam e explicam a língua. Para valorizar a parte teórica, é necessário de mais tempo, o que deve ser discutido já que a disciplina de Libras é ensinada num só semestre e não há possibilidade de transmitir todas as informações com qualidade.

Em se tratando da presença da disciplina no currículo acadêmico, a Libras para ser melhor aproveitada pode se dividir e aumentar em três módulos, ao contrário do que apenas um que se tem hoje em muitas universidades.

As aulas de língua de sinais não correspondem somente a prática, sinais soltos ou expressões. A teoria é essencial para que o alunado entenda o motivo de cursar essa disciplina, além de perceber o que a sociedade mostra como 'verdade absoluta' e a realidade da comunidade surda. O aluno, a partir de então, se conscientizará da existência e necessidade da Libras no meio acadêmico e sócio-educacional.

Essa aceitação é fundamental para que se tenha desenvolvimento e interação na disciplina tanto no curso de graduação quanto no possível uso da língua de sinais na sociedade. Em se tratando da aceitação do corpo docente, é preciso acima de metodologias ou ensinamentos a compreensão de que a disciplina de Libras se relaciona com o contexto real e diário na sala de aula e da própria sociedade.

O professor deve se preocupar em conversar com alunos, direção da universidade, ou deve só "trabalhar" sem ser compreendido? Acontece também de algumas universidades não disporem ou não contratarem o profissional TILS (tradutor e intérprete de língua de sinais) quando o professor solicita, por questões financeiras e ou burocráticas.

Sem falar também que existe um grupo de professores não fluentes em Libras que dão aula teórica para os alunos e depois convida o outro professor surdo para dar aula prática. Também existe professor de língua de sinais que não são fluentes, que não convivem com a comunidade surda. Atente-se que a convivência com a comunidade surda é fundamental, pois a língua de sinais também tem suas alterações, inovações assim como a língua oral. Quem tem ProLibras (certificação de proficiência em Língua de Sinais para uso e ensino) não quer dizer que seja fluente.

> (...) Para que o docente consiga lidar com todos os fatores que se articula em sua prática, tem que estar bem preparado, o que nos conduz a uma problemática recorrente: a formação do educador – que, para alcançar os resultados pretendidos, nunca pode ser dada como concluída. (GOMES, 2003, p. 51)

Sobre o ProLibras tem-se:

> Em relação aos exames de proficiência, estes, foram uma medida federal emergencial, adotada pelo Ministério da Educação, para que as instituições de ensino superior se adequassem aos prazos da lei, enquanto os primeiros graduandos em Letras Libras Licenciatura e pós-graduandos em LIBRAS concluíssem seus cursos, uma vez que o primeiro prazo estabelecido pelo Decreto para inclusão da disciplina de LIBRAS, expirou antes da formação desses professores. Ou seja, o prazo mínimo estabelecido para viabilização da inclusão da LIBRAS como disciplina se adiantou ao prazo necessário para formação de profissionais habilitados para essa docência. (SIMPLÍCIO, 2009)

Lembra-se que algumas universidades ao contratar o professor surdo exigem dele ser formado, no mínimo, em pós-graduação ou mestrado. Quando esse item não é atendido (mesmo o professor tendo se formado em Letras/Libras e com anos de experiência como instrutor de Libras capacitado pela FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos em convênio com SEESP-MEC), será substituído pelo professor ouvinte, com especialização ou mestrado, obstante lembrar que nem sempre será levado em consideração a proficiência na língua de sinais e o convívio deste profissional com a comunidade surda. Visto isso, o que vale mais?

O que pode ser feito para melhorar as situações é um consenso entre professores de modo que haja uma equivalência do que vai ser ensinado, como e por que. Claro que isso não é fácil, óbvio que não se trata de robotizar o ensino de língua de sinais, mas sim uma ênfase do que é essencial a este ensino. Se o tempo é curto para tanta coisa, é preciso pensar e lecionar conscientemente.

Desafios e necessidades todos se deparam diariamente na sala de aula, o que muda é a forma como são observados, vivenciados e solucionados. Isso porque *"a sala de aula é um ponto de encontro das diferentes histórias, dos diferentes percursos, dos diferentes saberes (...)"* (SMOLKA, 1989, p. 41).

Então fica o conhecimento ou reflexão do que seria o papel do professor de Libras, acredita-se que o governo deve ouvir a voz do povo surdo para que a inclusão se efetive de forma mais harmônica, mais consciente.

É necessário observar que o professor de língua de sinais já em sala de aula vivencia tudo o que foi exposto neste artigo e tenta de todas as formas equilibra-se entre o que possui, o que pretende e o que lhe vem ao encontro. Os referidos professores tendem a criar possibilidades para superar as dificuldades e lecionar uma disciplina que ainda engatinha na universidade.

Referências

BENEDETTI, Luis Antonio. *A disciplina LIBRAS no currículo do curso de Licenciatura em Matemática.* In: FAMAT em Revista. Uberlândia: UFU, 2009. Disponívelem:http://www.portal.famat.ufu.br/sites/famat.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/famat_rev_13.pdf.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 10 de maio de 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 10 de maio de 2010.

GOMES, Márcia P. R. de Magalhães. *A Importância da Relação Professor- Aluno na Construção do Conhecimento*. In: Espaço: Informativo Técnico- Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Rio de Janeiro: INES, 2003. nº 20 (dez/2003), p.50-4.

PINTO. Claudia. Definição de maturação linguística. Disponível em: http://www.flip.pt/language/en-US/Duvidas-Linguisticas/Duvida-Linguistica/DID/1172.aspx. Acesso em: julho de 2011.

PONTIN, Bianca Ribeiro. *Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade*. Porto Alegre, UFRGS, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientadora: Adriana da Silva Thoma.

SIMPLÍCIO, Valéria. O professor de libras - língua brasileira de sinais nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior: formação x habilitação. Publicado em 2009. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/27832/1/O-PROFESSOR-DE-LIBRAS---LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS-NAS-SERIES-FINAIS-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL-NO-ENSINO-MEDIO-E-NO-ENSINO-SUPERIOR-FORMACAO-x-HABILITACAO/pagina1.html#ixzz1SZN2rm4a.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *O Trabalho Pedagógico na Diversidade (Adversidade?) da Sala de Aula*. In: Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez, 1989. nº 23, p.39-47.

ENSEÑANZA Y VALORIZACIÓN DEL ESPAÑOL

L. Santomero
L. Piovano
F. Gietz
V. Jara
C. Bonet
C. Carrió
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral

Introducción

El habla de los jóvenes, en tanto que variedad sociolectal de la lengua, es en la actualidad -y ha sido históricamente- blanco de una serie de valoraciones de parte de la sociedad "adulta". Estas valoraciones están fuertemente vinculadas con distintas representaciones circulantes sobre este grupo etario y, en su mayor parte, incluyen una fuerte carga negativa respecto de los modos de expresión juveniles. Inés Kuguel, en su texto *Los jóvenes hablan cada vez peor. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina*, se refiere a estas valoraciones en términos de "prejuicios lingüísticos", que no solo evidencian juicios de valor sino que también suscitan ciertas actitudes lingüísticas (2014: 93). La autora considera tres tipos de prejuicios: los organizados en torno a la carencia, es decir, a la creencia de una "pobreza lingüística" en los jóvenes; los que se vinculan con el exceso, con la cantidad de palabras innecesarias que utilizan; y, por último, los asociados con la oscuridad o la imposibilidad de entender lo que los jóvenes dicen (2014: 95).

La pregunta que surge entonces, en relación con este planteo, es qué impacto tienen estos prejuicios, esta desvalorización del habla juvenil, en la enseñanza de la lengua en la escuela; o, vale decir, qué actitudes lingüísticas asociadas con estos prejuicios se ponen en juego al enseñar la lengua y al reflexionar sobre esta variedad sociolectal en relación con la variedad estándar. María López García en su texto *Tú me quieres blanca. El mito de la purezalingüística en la escuela argentina*discute respecto de la enseñanza de la variedad estándar de la lengua. Analiza allí el control gramatical de la lengua que se realiza desde la escuela a partir del siglo XIX; la escuela, institución a la que se atribuye la tarea de hacer

de los habitantes del país ciudadanos argentinos. Según la autora, este proyecto disciplinador de nación que supuso "estetizar la lengua popular" y civilizar al bárbaro implicó "un movimiento que colaboró con la oposición entre la lengua de la tierra, del ámbito doméstico, que debía/e ser "valorada" frente a la lengua promotora de las ideas, organizadora de la sociedad, la lengua que debía/e ser enseñada en la escuela, la lengua nacional" (2012: 538). Este control escolar de la lengua continúa impactando en las prácticas escolares y en las representaciones actuales sobre la enseñanza de la lengua, es por eso que no podemos pensarlas de forma aislada a estos procesos de construcción de nuestra identidad lingüística.

La escuela, entendida entonces históricamente como ese espacio que surge para lograr homogeneidad, un "territorio de regulaciones filológicas", de "voluntad preservacionista" con el objetivo de lograr una identidad lingüística y nacional, tuvo que dejar de lado las "impurezas" o variedades lingüísticas en pos de la construcción de una variedad estándar. Para López García, "el ideal de lengua común se concibió únicamente como el ejercicio de desprendimiento conciente de las marcas regionales y sociales" (2010: 537).

En esta línea de pensamiento entonces, cabe preguntarse respecto de la/las maneras en que la (des)-valorización del habla coloquial y juvenil en el aula impacta en las representaciones de los alumnos sobre el espacio de trabajo; y si este hecho no resulta en detrimento de la calidad de la reflexión lingüística.

Discusión

En su texto "Metáforas y conflictos: políticas de y en la lengua", María Pía López propone que el proceso de institucionalización y el de estandarización son procesos implicados en la definición de la norma y, en consecuencia, de lo que queda por fuera de ella. De este modo, hay grupos sociales cuyos usos lingüísticos se instalan como privilegiados en tanto son los más cercanos a la norma - "hablan bien" - y, por oposición, hay grupos sociales sobre los que recae una condena: "hablan mal". La dicotomía hablar

bien/hablar mal surge de una doble comparación: el español de España/el español rioplatense; la variedad estándar del español rioplatense/la variedad del español *diferente*. En los dos casos, el segundo término de la comparación se alejaría de la norma. López afirma que "ese juicio se construye desde la articulación entre hegemonía social e instituciones de regulación" y que este juicio reaparece "como si fuéramos hablados por un discurso omnipresente y vuelto capa de nuestra naturaleza, cada vez que se discute cómo hablan los *otros*: los pobres, los mestizos, los indios, **los jóvenes**" (2014:74)[197].

Nos interesa particularmente el habla coloquial y juvenil en la medida en que convive con la variedad estándar en las instituciones educativas. En este sentido, es necesario preguntarse por el lugar que ocupa o el impacto que supone el habla coloquial y juvenil en las "aulas de lengua y literatura".

Por "aulas de lengua y literatura" entendemos, siguiendo a Gerbaudo (2006, 2011), no solo al diseño didáctico de la clase sino al conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de las actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus, los envíos, el diseño de evaluaciones y la configuración didáctica de las clases. Dado que entendemos a la "lengua" y a la "literatura" como dos objetos diferentes, es que nos concentramos aquí solamente en el caso de las "aulas de lengua".

Así entonces, nos preocupa pensar preguntas tales como: ¿qué lengua/s se busca/n enseñar?; ¿cuál es la finalidad de la enseñanza de la lengua?; ¿cuál es el objetivo?; ¿de qué manera la concepción que se presenta en las "aulas" respecto de la lengua, se condice con los objetivos que se declaran desde el área?; ¿cómo se presenta el contenido 'variedad lingüística'? Si se aspira a la enseñanza de una "variedad prestigiosa", ¿cómo se presenta esa variedad en relación con "las otras"? y ¿cómo impacta esto en relación con la representación que los alumnos tienen de "su propia habla" y de su identidad?; ¿se generan

[197] El resaltado es nuestro.

espacios para fomentar una actitud de lealtad lingüística aun atendiendo al objetivo de la enseñanza; o, aun inconscientemente, se refuerzan actitudes de auto-odio lingüístico?[198]

En palabras de Kornfeld "el español de Argentina no es único ni es uno" (Kornfeld, 2010: 16). Muy lejos se encuentra la realidad de la pretendida homogeneización lingüística de fines del siglo XIX. Estamos ante una visión reduccionista y ficticia que ha producido una distancia considerable entre lo que se habla y lo que se escribe y también "entre esas realidades lingüísticas y lo que se describe o explica desde el punto de vista gramatical" (Kornfeld, 2010: 17). Desde esta perspectiva, son muchos los dialectos que se hablan aquí y, para cada uno de ellos, corresponde una serie de fenómenos gramaticales a los cuales sería importante otorgarles una determinada descripción.

Esta situación se complejiza aún más si se contempla que el criterio de corrección al que se somete la "lengua estándar" nos es impuesto desde las instituciones reguladoras y normativas (entre ellas principalmente la RAE) que conciben al español peninsular como la única variedad correcta. Basta considerar las estadísticas para comprobar la situación: el 90 por ciento del idioma español es hablado en América, aunque ese porcentaje de hablantes obedece las directivas que se articulan en España donde lo habla solamente el 10 por ciento restante. Un ejemplo de esta situación se observa en el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) en el que el 70 por ciento de los "errores" corresponde a usos americanos[199]. De tal modo, caer en la trampa de creer que el español es una lengua en peligro cuya unidad debe ser preservada, solo justifica la imposición de una única opción como legítima entre las demás que ofrece nuestra lengua.

Definición del objeto "lengua" en la institución escolar

Para comenzar a definir al objeto "lengua" es necesario, previamente, hablar del lugar del docente que lo piensa como objeto a ser enseñado. El docente, a la hora de pensar

[198] Remitimos a la lectura del libro: *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino* (Borzone de Manrique y Rosemberg, 2000), propuesta de alfabetización multicultural y bidialectal; libro en el que se incorpora la cultura del pueblo kolla, su variedad dialectal del español (promoviendo la valoración de un dialecto generalmente poco apreciado desde la escuela) y el dialecto del español estándar del Río de la Plata.

[199] "Por una soberanía idiomática". En el diario *Página/12* del 17/09/2013.

su “aula de lengua”, puede optar por posicionarse como mero reproductor de contenidos, ya sean estos propuestos (o impuestos) por documentos oficiales, desde el mercado editorial o la institución en la que lleva a cabo sus prácticas; o, puede elegir situarse como “autor de su propio curriculum” (Gerbaudo, 2011) y construir con autonomía el objeto que presentará a sus estudiantes.

El docente puede concebir la enseñanza del objeto en pos de contribuir a una reflexión sobre la lengua y la constitución de una identidad lingüística o puede reproducir, por ejemplo, libros de textos diseñados generalmente por editoriales que priorizan la necesidad de unificar la lengua y superponen la enseñanza del español “global” sobre la enseñanza del español regional. En esta clase de elecciones se define el rol del docente, quien opta por transmitir el respeto por las diferencias discursivas o posicionarse como el garantizador de unidad y pureza, como un “corrector de regionalismos”, el que ocupa el rol ejemplar y la función del castigo.

La postura que el docente adopte, ya sea “técnico-reproductor” o “autor de su propio *curriculum*”, impactará inevitablemente en la manera en que concebirá la enseñanza del objeto disciplinar para volverlo un objeto para ser enseñado. Preguntarnos cómo se piensan los docentes nos lleva entonces a interrogarnos además sobre cómo piensan el objeto en sus “aulas de lengua”. En este sentido, ensayamos tres posibilidades para la definición del objeto disciplinar lengua. Una primera posibilidad sería concebir a la lengua como un instrumento de comunicación, pautando como objetivo principal de la enseñanza el desarrollo de la competencia comunicativa, definida como “la capacidad que tiene un hablante de comunicarse adecuadamente en el plano discursivo” (Bravo, 2012: 57). En segundo lugar, se podría definir a la lengua como un sistema objetivable y formalizable: cabría pensar, entonces, en el aula de lengua como un espacio que posibilite la reflexión metalingüística y fomente el desarrollo de la capacidad metalingüística (Otañi y Gaspar, 2001). La tercera posibilidad tiene que ver con la lengua como un mecanismo de identificación social: la enseñanza de la lengua y sus variedades estaría asociada a los procesos de construcción de la identidad lingüística. Es importante destacar que estas dimensiones no necesariamente son privativas o excluyentes, sino que pueden conciliarse. Habría que pensar, en todo caso, en dimensiones prioritarias: ¿cuáles prevalecen en nuestra

definición del objeto disciplinar y qué consecuencias suscita ello en la configuración del aula de lengua?

En este sentido, el docente puede colaborar en la construcción de una identidad lingüística propia en la medida en que no opere como supuesto en su configuración didáctica (Litwin, 1997) un reduccionismo a partir de la mera *identificación* de las diferencias. Cuando se identifica una diferencia, se la identifica con respecto a otra cosa -en este caso, con respecto a la variedad estándar o "prestigiosa" en términos de López (2014). En este sentido, esta identificación implica tres consecuencias: (1) se propone a la diferencia como condena ("el otro habla mal") y se trabaja en función de la igualdad; (2) se identifica la diferencia pero esta no tiene ningún impacto en los contenidos de la materia; (3) se capitaliza esa diferencia a efectos de generar un nivel de reflexión lingüística vinculada a la *identidad*.

Ahora bien, aunque tanto en (2) como en (3) opere una modalización positiva de la diferencia, son los objetivos pautados previamente por el docente los que determinan de antemano su relevancia: el objetivo de la materia puede estar vinculado a la competencia comunicativa del alumno y, en este caso, habría que establecer ¿en qué contextos de comunicación el habla coloquial o juvenil adquiere relevancia como rasgo o marca identitaria? El objetivo de la materia puede estar vinculado a la reflexión lingüística/metalingüística y, en este caso, el habla coloquial o juvenil (*la diferencia*) podría capitalizarse en tanto objeto de estudio (Kornfeld, 2004). En este punto es necesario aclarar que se piensa la diferencia en términos de *identidad* y que la construcción de la identidad vinculada al habla juvenil está supuesta, a su vez, en los dos objetivos mencionados. Es importante que tanto la competencia comunicativa como la reflexión lingüística/metalingüística estén asociadas a y colaboren en la construcción de la identidad porque de lo contrario *lo diferente* siempre está subsumido a la dicotomía de la que forma parte; es decir, se les enseña a los alumnos que la lengua es una forma de identidad, pero al mismo tiempo se marca la diferencia como error o problema a resolver. Cuando esto ocurre, se desvaloriza el habla coloquial o juvenil, y se pone en cuestión la construcción de la identidad. Con respecto a esto, María Pía López explica que "hablar bien o hablar mal

dejan de ser algo que alude a la adecuación entre usos y reglas para convertirse en un desvío de conducta, sancionable o por lo menos enjuiciable" (2014: 75).

Lo que interesa remarcar, entonces, es la necesidad de prescindir de la enseñanza desde el prejuicio, la desvalorización, la corrección del habla juvenil, a favor de un tratamiento de contenidos tales como "variación", "sociolecto o cronolecto" desde un concepto axial: el de *adecuación*. Al hablar de "adecuación" nos referimos a la posibilidad que tiene el hablante, al momento de hacer uso de la lengua según cada situación, de seleccionar una serie de opciones (léxicas, morfosintácticas, fonológicas) por sobre otras, de acuerdo a lo que resulte apropiado para una serie de parámetros que conforman el "contexto de situación" (*i.e.* lo que ocurre, quiénes participan y qué papel juega el lenguaje). Así entonces, el conjunto de significados que los hablantes asocian típicamente con una situación particular conformará el *registro* (Ghío y Fernández, 2008: 47).

Siguiendo esta línea, y como sostiene Kuguel, no podríamos sostener el prejuicio de la carencia o el del exceso, pues es un prejuicio basado en una comparación de registros radicalmente distintos. El habla de los jóvenes se configura en un registro de habla espontánea y coloquial, asociada con los medios electrónicos que, en definitiva, replican la oralidad. El registro que se utiliza como punto de comparación, por el contrario, es el de los textos escritos, habitualmente textos literarios, y el del lenguaje formal (2014:95). Ahora bien, si se corre el foco de la atención y se enseña desde la adecuación, ya no resultaría pertinente trabajar desde la afirmación de que "los jóvenes hablan mal" y por lo tanto hay que corregirles sus modos de expresión, sino que se vuelve necesario posibilitar la reflexión acerca de cuáles son las opciones adecuadas de acuerdo a las diferentes situaciones y ámbitos de uso de la lengua.

Así entonces, cabe destacar que la reflexión respecto de la variedad puede ser susceptible de ingresar a las aulas desde diferentes dimensiones de análisis; i.e. variedades vinculadas con fenómenos léxicos (ya sea por la inclusión de préstamos o los diferentes casos de gramaticalización (cfr. 1) o relexicalización (cfr. 2)), fenómenos fonológicos (cfr. 3) o fenómenos morfosintácticos (cfr. (4) y (5)):

(1) ¡Se **agarró** un bajón!

(2) **Batió** cualquiera.

(3) / kompra'mo^{h}relo**'**nue'Bo /

(4) **RECONTRA DA** que vengas.

(5) Estoy de acuerdo, **lo hagamos**.

Cada una de estas dimensiones de análisis implica, a su vez, una complejidad diferente y, en cada caso, la acción de intervención y la propuesta docente supondrán implicancias distintas (ya sea en el orden de los objetivos, los contenidos o la misma reflexión metalingüística).

Aun cuando desde hace años se cuestiona la gramática oracional como un contenido inerte que no se vincula con la "realidad" de los alumnos, cuando se desliza la mirada en el tratamiento que reciben los contenidos sociolingüísticos que ingresan en la planificación, se pueden observar las dificultades instaladas en el tratamiento y presentación de los contenidos. En este sentido, la exposición del tema tiende a la reproducción de conceptos o categorías, sin promover la reflexión sobre los mismos. Con respecto a los ejemplos que suelen predominar en las aulas, además de ser harto transitados, muchas veces ya no resultan significativos para los alumnos al punto de constituirse casi en un "obstáculo pedagógico" (el ejemplo se desgasta y no cumple su función ejemplificadora)[200]. En este sentido, al decir de Desinano (1997) el tratamiento escolarizante de los ejemplos y de los contenidos no hace más que promover instancias de "conocimiento ritual" y aumentar la brecha que divide "el adentro de la escuela" del "afuera de la escuela". Los ejemplos de juguete ficcionalizan la enseñanza y la desvalorizan, cabe decir entonces que el problema radica en el tratamiento que se hace del contenido más que en el contenido mismo.

El pensamiento de los contenidos como una *curricula* estanca (Litwin, 1997) en la que la reflexión sobre la selección léxica y gramatical no se piensan conjuntamente con las implicancias que eso tiene respecto del reconocimiento y la pertenencia a un grupo, impacta en la representación que los alumnos construyen respecto del área. El tratamiento

[200] Considérense casos en los que la variación lingüística es analizada desde datos del tipo "*Capataz, ¿dónde está el pingo?*" para ciertos contextos en los que la necesidad de completar los conocimientos enciclopédicos termina transformándose en un fin en vez de un medio.

escolarizante de los contenidos y la falta de representatividad de los ejemplos resta significatividad a los aprendizajes promoviendo un aprendizaje ritual e inerte en el sentido de Perkins (1992).

Conclusión

Asumimos que, pese a ser generalmente tildado como "desviaciones" o "meras curiosidades", los fenómenos particulares de variedades poco estandarizadas como el habla coloquial o juvenil, entre otras, resultan perfectamente formalizables y, en consecuencia, predecibles. En estos términos, Kuguel y Kornfeld reafirman "el supuesto generativo de que las distinciones sociopolíticas y normativas que dictaminan qué variedades son más o menos prestigiosas no encuentra ningún apoyo en la gramática formal". (Kornfeld y Kuguel, 2013). Sumado a ello, consideramos que si se lograra un abordaje de acuerdo a lo planteado más arriba en el que se revalorizara el estatuto de tales variedades lingüísticas, se estaría contribuyendo a una valiosa descripción de fenómenos propios del habla juvenil y coloquial. Asimismo, este tipo de abordaje permitiría revisar la desvalorización que opera sobre el habla coloquial y juvenil, y en consecuencia, sobre los jóvenes: cuando lo otro o lo no hegemónico se tematiza o se nombra, adquiere entidad pero solo como "falta", como "categoría diferencial" en términos de López (2014); sin embargo, cuando se problematiza habilitando nuevos/otros niveles de reflexión, lo no hegemónico (el habla juvenil) adquiere identidad. En tal sentido, la relevancia de la aulas de lengua para la reflexión respecto de cómo el lenguaje nos constituye y nos identifica, en tanto que medio de identidad y mecanismo de poder, exige que se corra el foco de atención concentrándose en la necesidad de trabajar la adecuación lingüística por sobre el juicio valorativo.

Referencias

AAVV. (17/09/2013). Por una soberanía idiomática.Diario *Página/12.*

Bravo, M. J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura." Bombini, G. (coord) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Desinano, N. (1997). *Didáctica de la lengua para primer ciclo EGB.* Rosario: Homo Sapiens.

Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.

Gerbaudo, A. (dir) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens-UNL.

Ghío, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Waldhuter Editores-UNL.

Kornfeld, L. 2004. Gramática y política del insulto: la revista Barcelona2.*Revista Question*. La Plata; Año: 2011 vol. 29.

Kornfeld, L. y Kuguel, I. (2013). *El español rioplatense desde una perspectiva generativista*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.

Kuguel, I. (2014). "Los jóvenes hablan cada vez peor". Descripción y representaciones del habla juvenil argentina. En Kornfeld, L. (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias.* Cuadernos de la Lengua. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Vol. 2, pp.81-101.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. *Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

López García, M. (2012). Tú me quieres blanca. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina. *La biblioteca 12*. Vol. 1, pp. 534 - 550.

López, P. (2014). "Metáforas y conflictos: políticas de y en la lengua." En Kornfeld, L. (comp) *De lenguas, ficciones y patrias.* Cuadernos de la Lengua. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Vol. 2, pp.73 - 80.

Otañi, I. y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En Alvarado, M. (coord..) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Perkins, D. 1992. *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

CENSO, DIAGNÓSTICO, INVENTÁRIO E OBSERVATÓRIO LINGUÍSTICOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS E PAPEL POLÍTICO-LINGUÍSTICO[201]

Ana Paula Seiffert
Universidade Federal de Santa Catarina- IPOL[202]

Neste trabalho são problematizados três tipos de levantamento – censo, diagnóstico e inventário – e um mecanismo de acompanhamento linguístico – observatório –. Os quatro modelos de levantamento e de acompanhamento linguístico que são problematizados neste trabalho têm figurado nos discursos e nas ações que envolvem a promoção e o fomento de línguas no Brasil. A análise desses instrumentos segue uma perspectiva metodológica, quanto à sua constituição, e político-linguística, quanto ao tipo de ações que ancoram, subsidiam ou desencadeiam esses instrumentos.

Introdução

Política Linguística, Sociolinguística, Censos, Inventários, Diagnósticos e Observatórios Linguísticos: todos esses são termos em ascensão de uso, não apenas no universo acadêmico (nele também), mas principalmente, e aqui nos interessam ainda mais esses, nas instâncias governamentais, nas ONGs, nas organizações de grupos sociais e comunidades de falantes de línguas minoritárias no Brasil. Esse interesse crescente pelo tema torna-se mais perceptível quando se observa o maior investimento em ações em torno de questões linguísticas, sobretudo no que tange à promoção da diversidade linguística e/ou de uma língua minoritária.

No âmbito da legislação, destacamos as declarações internacionais, sobretudo a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001) da Organização das Nações Unidas – ONU e a Declaração Internacional dos Direitos Linguísticos (Barcelona, 1996). No Brasil, as principais ações jurídicas em prol da diversidade linguística ou do reconhecimento de línguas minoritárias são: a cooficialização da LIBRAS – Língua

[201] Contempla parte da discussão realizada em minha tese de doutorado defendida em dezembro de 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
[202] Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.

Brasileira de Sinais em nível nacional através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; e as cooficializações de línguas em âmbito municipal, sendo até o momento oito línguas em onze municípios:

> Nheengatu, Baniwa e Tukano, em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; Guarani, em Tacuru, no Mato Grosso do Sul; Pomerano, em Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra e Vila Pavão, no Espírito Santo e em Canguçu no Rio Grande do Sul; Talian, em Serafina Corrêa no Rio Grande do Sul; Hunsrükisch, em Antônio Carlos, Santa Catarina e Alemão, em Pomerode, Santa Catarina. (MORELLO, 2013, p. 8)

Soma-se à lista acima o AkwêXerente no município de Tocantínia, Tocantins, além de Macuxi e Wapixana em Bonfim, Roraima. Essas legislações, por vezes desencadeiam, sobretudo através de suas regulamentações, outras ações de apoio e fomento às línguas minoritárias, como a promoção de Censos Linguísticos Municipais, como no caso de Santa Maria de Jetibá no Espírito Santo e Antônio Carlos em Santa Catarina, por exemplo.

Outro tipo de estatuto jurídico para as línguas em crescente uso/aplicação no Brasil são os processos de reconhecimento das línguas como patrimônio, como referência cultural de um município, estado ou mesmo em âmbito nacional como é o caso do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), instituído através do Decreto nº 7387 de 10 de dezembro de 2010 e em fase de implementação pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio e Artísitico Nacional. A política do INDL, segundo seu Art. 3o, concederá à língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística o título de "Referência Cultural Brasileira", expedido pelo Ministério da Cultura. Além dessa iniciativa nacional, o Talian já é considerado "patrimônio histórico e cultural" do Estado do Rio Grande do Sul (Lei No 13.178, de 10 de junho de 2009) e também do Estado de Santa Catarina (Lei nº 14.951, de 11 de novembro de 2009), assim como a variedade de português cuiabana foi decretada como patrimônio imaterial do Estado do Mato Grosso em 2013.

Mas talvez o interesse na promoção das línguas e da diversidade linguística fique mais evidente através da análise de ações isoladas, não necessariamente vinculadas a uma legislação, promovidas por instâncias variadas, desde comunidades linguísticas até organizações internacionais, o que demonstra, por um lado, a atenção dada às questões e, por outro, a urgência em fazê-las. Destacamos, nesse sentido, esforços para uma educação

bi ou plurilíngue, como o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) no âmbito do MERCOSUL Educacional e o I Seminário de Gestão em Educação Linguística no Mercosul promovido em 2011 pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), União Latina e IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Destacamos, ainda, levantamentos para identificar as realidades linguísticas locais, além de articulações entre detentores do conhecimento linguístico de modo a fomentar ações, como o Forlibi – Fórum Permanente das Línguas Brasileiras de Imigração e eventos (como o PommerBR), dentre tantas outras frentes de ações atualmente em vigor.

Neste(s) contexto(s), os quatro modelos de levantamento e de acompanhamento linguístico que são problematizados neste trabalho têm figurado nos discursos e nas ações que envolvem a promoção e o fomento de línguas no Brasil. A oportunidade de nos debruçarmos sobre eles alimenta-se deste período profícuo e objetiva, também, subsidiar futuras ações no campo político-linguístico que garantam direitos linguísticos para falantes de línguas minoritárias.

Dentre todos os campos de saber mobilizados nesta pesquisa a área político-linguística é uma das que permeia toda essa construção. A Política Linguística constitui-se como uma prática antiga mas recentemente o campo tem se estabelecido:

> (...) para além de uma multidisciplina constituída de conhecimentos técnicos de linguística, antropologia, sociologia, história, direito, economia, politologia, mobilizados para a análise das situações linguísticas é, como diz Lia Varela, uma prática política, associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas. (OLIVEIRA, 2007 p. 8-9).

Calvet (2007) define o campo e a atuação da Política Linguística como as intervenções, ou melhor, a "determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade" (p. 11), inseparável de sua implementação, o planejamento linguístico. Decisões, intervenções e implementações dependem diretamente, é claro, das estruturas de poder constituídas. Uma ação político-linguística implementada, como é o caso das que são discutidas neste trabalho, foi decidida por um grupo de poder, tal qual o Estado ou outras estruturas de poder menos totalizantes como uma Igreja (OLIVEIRA, 2004b).

Dentre os desafios colocados para / por este trabalho está a escassez de materiais que discutam os objetos selecionados, seja por conta de a maior parte desses objetos terem um desenvolvimento muito recente, seja pelo conteúdo público disponibilizado a respeito de cada um deles ser insuficiente, incompleto ou até mesmo incoerente internamente. As discussões realizadas neste texto são importantes nesse sentido da escassez de materiais sobre o tema mas também, e principalmente, pelo significado que representam para as línguas em situação de vulnerabilidade. O desaparecimento de línguas torna evidente a emergência de políticas linguísticas de promoção e valorização de línguas ameaçadas e essa demanda depende da realização de levantamentos que demonstrem a situação real de cada uma dessas línguas e contextos. Por outro lado, há políticas linguísticas que não são motivadas pelo risco de extinção de línguas, mas por diversos outros fatores influentes às decisões dos grupos de poder que implementam políticas linguísticas (sobretudo no âmbito educacional) e que igualmente dependem de geração de dados a respeito do panorama sociolinguístico de uma situação. Para as duas possibilidades, é fundamental o interesse e o investimento, sobretudo das representações de Estado, por instrumentos que facilitem tais tomadas de decisão baseados no estudo dos panoramas sociolinguísticos locais. Esperamos contribuir para o debate.

Censos Linguísticos

De acordo com o recorte e a abrangência, distinguem-se diferentes tipos de censos. O mais conhecido é o recenseamento demográfico, mas há também censos agropecuários, habitacionais, eleitorais e escolares, por exemplo. Referimo-nos, neste texto, aos censos exclusivamente linguísticos mas também a outros levantamentos que possam se relacionar ou abranger a identificação de uma realidade linguística, o que ocorre mais frequentemente com os recenseamentos demográficos e escolares.Metodologicamente, os censos linguísticos apresentam as seguintes características: a) ampla cobertura geodemográfica e realizada em intervalos regulares (10 anos no contexto nacional brasileiro); b) objetivam contagens e estimativas populacionais, portanto, os dados gerados são de caráter panorâmico mas suficientes para possibilitar a elaboração de índices de diversidade linguística; c) as perguntas são fechadas ou semi-abertas (no caso do nome da língua os levantamentos costumam possibilitar autodenominações); d) realizados por governos o que

implica na delimitação das fronteiras políticas, embora as fronteiras geográficas não correspondam aos territórios linguísticos; e) além de variáveis de censo a censo, os conceitos ou perguntas podem ser vagas e/ou ambíguas nos levantamentos linguísticos; f) informações entre censos nacionais seriam comparáveis caso não houvesse diferenças significativas entre os conceitos básicos adotados por cada levantamento e, mais do que isso, se os países que já realizam censos passassem a considerar a inclusão de questões linguísticas.

Um censo, sobretudo demográfico, pode se constituir como uma importante fonte de informações de que disporiam os governos para conhecer panorâmica e extensivamente as condições de vida de sua população. Além disso, as informações geradas pelos censos podem ser fundamentais para o planejamento e a implementação de políticas públicas, como, por exemplo, para a definição de objetivos e prioridades para políticas de desenvolvimento econômico, social e ambiental (INE, 2011, p. 7).

A investigação quanto às línguas de um país ou território embora esteja presente nas recomendações da ONU para a realização de censos demográficos desde a década de 1970 (OLIVARES, 2009), nem sempre é contemplada nos censos nacionais. Na maioria dos países não há levantamento de questões linguísticas nos recenseamentos oficiais (VERDOODT, 1998), embora seja identificada uma tendência crescente nas últimas décadas.Atualmente, a inclusão nos questionários censitários de perguntas sobre diferentes aspectos sociolinguísticos é prática habitual em pelo menos 60 países: 20 na Europa, 16 na África, 10 na Ásia, 8 na América e 6 na Oceania, segundo levantamento realizado por Olivares (apud ONU 2006).

No contexto brasileiro, enquanto levantamentos amplos como realizam países como Canadá, México e Estados Unidos ainda não se efetivam, instâncias municipais tem se mobilizado para investigar suas realidades sociolinguísticas através de censos, com a finalidade de subsidiar políticas linguísticas locais. Nesse sentido, há duas iniciativas pioneiras de censos linguísticos municipais em desenvolvimento no Brasil: Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo e Antônio Carlos, em Santa Catarina.

Pela sua constituição e finalidade, os censos demográficos levantam e mapeiam a diversidade linguística mas não dão conta de abarcar outros elementos de identificação e caracterização da diversidade linguística de uma região, município, estado ou país.Nas duas

próximas seções, discutimos tipos de levantamentos que permitem maior aprofundamento de aspectos de uso, atitudes e representações linguísticas: diagnóstico e inventário.

Diagnósticos Sociolinguísticos

Diagnósticos configuram-se como um tipo de pesquisa sociolinguística, não necessariamente acadêmica, que visam compreender alguma problemática relacionada a uma situação de contato linguístico com a finalidade de propor algum tipo de intervenção. Esse tipo de levantamento utiliza métodos e fazeres da pesquisa acadêmica, inclusive advindos da Sociolinguística e Dialetologia, entretanto, não restringe sua atuação aos pressupostos de uma única área: são inovadores e transdisciplinares na construção e realização de cada investigação.

Compreender uma determinada problemática em um contexto de línguas em contato é o objeto de diagnósticos sociolinguísticos. O estabelecimento das problemáticas que orientam diagnósticos, referem-se ao intento de acompanhamento de ações ou para a implementação de políticas públicas para a valorização ou promoção de uma língua ou da diversidade linguística de um local ou região.

Através de instrumentos de naturezas qualitativa e quantitativa, diagnósticos sociolinguísticos costumam aprofundar-se na compreensão de usos, atitudes e representações de sujeitos em uma determinada localidade onde haja coexistência e contato entre línguas. Esse tipo de levantamento ressignifica instrumentos e métodos tradicionais na busca pela compreensão de uma realidade sociolinguística e se constitui como um espaço profícuo para o desenvolvimento de novos instrumentos e procedimentos.

Diagnósticos sociolinguísticos têm sido realizados mais frequentemente em contextos educacionais, sobretudo associados à implementação de propostas de educação bi ou plurilíngue. Nesses casos, além de apoiar a implementação das políticas a que se relacionam, os diagnósticos também podem constituir-se em importante instrumento para a formação continuada e prática docente, no sentido de proporcionarem aos profissionais da educação o conhecimento de uma realidade de uso de línguas pelos seus discentes muitas vezes ignorada.

Cabe destacar também que, sendo a observação um dos eixos fundamentais de qualquer pesquisa de cunho social, é ela ao mesmo tempo método de geração de

informações e subsídio para toda a execução de uma pesquisa, inclusive e principalmente para a formulação de metodologia do trabalho.

Quanto ao papel político-linguístico, assim como censos e inventários, os diagnósticos podem subsidiar tomadas de decisão pelos grupos de poder no que tange às línguas, sendo muitas vezes inclusive encomendados com essa finalidade. Mais do que apenas cumprir com esse objetivo, há uma outra face dos diagnósticos que é constitutiva desse tipo de investigação e que possibilita que, além de subsidiar tomadas de decisão para a efetivação de ações, o levantamento em si mesmo produza ou funcione como uma intervenção político-linguística. Diagnósticos sociolinguísticos embora nem sempre contenham essa perspectiva em seus resultados, configuram-se como um importante meio de conscientização linguística das comunidades e mobilização social em torno da promoção da diversidade linguística.

Inventários Linguísticos

Documentar e reconhecer a diversidade linguística brasileira são os principais eixos que norteiam a recente política do Inventário Nacional da Diversidade Lingüística (INDL).O maior diferencial da política de Inventário de Línguas, tal qual implementada em âmbito nacional através do Decreto nº. 7.387/2010[203] que institui o INDL, em nosso entender, diz respeito ao *reconhecimento* das línguas existentes no país como referência cultural brasileira. O reconhecimento público de identidades e culturas, sobretudo de minorias discriminadas, tem se mostrado como uma necessidade fundamental e um desafio para as democracias ocidentais. No caso de minorias linguísticas no Brasil, a discussão e a implementação de ações nesse sentido são muito mais recentes do que outras políticas de igualdade, mas também fundamentais.

No INDL o reconhecimento está presente de duas formas: tanto contempla o reconhecimento jurídico através da titulação de uma língua como referência cultural brasileira ao final das etapas de pesquisa, quanto também ocorre enquanto processo de legitimação e visibilidade de cada uma das línguas e das comunidades linguísticas envolvidas durante todo o percurso não apenas de um projeto de inventário, mas da construção e implementação da própria política do INDL.

[203] O texto completo do decreto está disponível no Anexo 1 deste trabalho.

A documentação, subsídio requerido para o reconhecimento formal, também contribui para o conhecimento e reconhecimento de cada uma das línguas, à medida em que evidencia para as próprias comunidades linguísticas e para a sociedade civil em geral a formação multilíngue do país. Através dessas ações coordenadas é que direitos linguísticos poderão ser desdobrados e fundados novos precedentes, a exemplo do que ocorreu com a Constituição Federal de 1988 ao garantir, pela primeira vez, direitos associados aos idiomas autóctones do país.

Observatórios Linguísticos

É muito recente a constituição de observatórios linguísticos, mesmo assim, as experiências em curso já demonstram a relevância desse tipo de mecanismo na produção, disseminação e transparência das informações. Proporcionando o atendimento de diversas demandas e objetivos específicos, é na instrumentalização de políticas públicas e na fiscalização do cumprimento de direitos linguísticos que vemos o diferencial e a potencialidade desse tipo de ferramenta no sentido de valorização e promoção de línguas minoritárias.

São grandes e desafiadoras as potencialidades para um observatório linguístico, portanto. Maiorano (2003) vê os observatórios constituídos através do poder público ou de entidades da sociedade civil como instrumentos capazes de contribuir para o fortalecimento das instituições daquela região ou país. A observação sobre o modo de funcionamento dessas ferramentas parece demonstrar que seu alcance e influência vão muito além desse fortalecimento.

A ação de observar sistematicamente uma língua ou um contexto envolvendo línguas pode reunir os resultados dos tipos de levantamento anteriormente apresentados – censo, diagnóstico e inventário – de modo a fornecer panoramas complexos e críticos das realidades linguísticas e seus contextos, constituindo os observatórios como meios de obtenção de informações para a comunidade linguística, o Estado e a sociedade civil. Proporciona, também, a articulação em rede dos parceiros - o que é imprescindível para o fortalecimento das lutas na garantia histórica de direitos linguísticos.

Considerações Finais

Identificar, compreender, reconhecer e observar línguas, comunidades linguísticas ou situações e contextos bi ou plurilíngues são as principais ações que emergem dos objetos desta pesquisa, a saber, censos, diagnósticos, inventários e observatórios linguísticos. Além dessas ações centrais de cada um dos objetos, podemos enumerar uma série de outras correlacionadas: contabilizar, documentar, valorizar, promover, preservar, acompanhar, mobilizar e fortalecer, por exemplo, são outros verbos que podemos associar aos tipos de instrumentos de levantamento e acompanhamento linguísticos discutidos neste estudo.

Individualmente, cada uma dessas ações representa ou pode representar um papel fundamental na promoção e valorização das línguas e da diversidade linguística brasileira (e global), mas é na combinação de todas essas ações e objetos, no entanto, que enxergamos a possibilidade real de interferir nos rumos de desaparecimento e perdas linguísticas que afetam as línguas minoritárias, bem como no incentivo da preservação e valorização de todas as línguas faladas hoje no Brasil.

De uma perspectiva político-linguística, o desenvolvimento recente desses instrumentos acompanha a evolução do campo em termos de promoção da diversidade linguística. Oliveira (2007b) sinaliza para o início de uma "virada político-linguística" em relação ao período histórico que vivemos:

> (...) o movimento pelo qual os linguistas (mais do que a linguística) passam a trabalhar junto com os falantes das línguas, apoiando tecnicamente suas demandas políticas e culturais. Deixam de atuar no campo da 'colonização de saberes' para atuar no que Boaventura Santos chama de 'comunidade de saberes', e passam do campo universitário ao campo dos conhecimentos pluriversitários, que prioriza a pesquisa-ação sobre uma visão de pesquisa que tem tratado os falantes das línguas como meros informantes descartáveis, uma vez que o gravador capture o 'dado' linguístico. (OLIVEIRA, 2007b, p. 9)

A criação ou o desenvolvimento de todos os objetos incluídos neste trabalho, além de outros não explorados como Atlas Linguísticos, vem demonstrando a concretude desse novo fazer na Linguística, nascida, na maior parte das vezes, das necessidades das comunidades linguísticas e de suas demandas para a continuidade de existência de suas

línguas. O papel dos linguistas (e da Linguística) nesse novo cenário se modifica drasticamente: deslocam-se da posição de "especialistas na língua de outro" para que os próprios falantes assumam o protagonismo na busca e efetivação de seus direitos linguísticos. A função dos estudiosos da linguística, sobretudo dos que atuam em situações de línguas em contato e na defesa de idiomas minoritários, é menos o de liderar e mais o de se tornarem aliados das comunidades nesses processos. Como toda disputa de poder, infere-se que ainda há um longo percurso conflituoso para que falantes assumam o protagonismo das ações em muitas das línguas brasileiras.

Nesse sentido, os objetos aqui discutidos possuem relevância enquanto pesquisa ou documentação linguística mas vão muito além disso. O principal diferencial das novas políticas e levantamentos tratados neste trabalho é, em nosso ponto de vista, a integração da comunidade linguística e de suas demandas nos processos de construção dos conhecimentos. A participação dos falantes na gestão do conhecimento sobre suas próprias línguas e nas decisões cabíveis para sua manutenção é imprescindível para a eficácia das políticas linguísticas. Afinal, a manutenção de uma língua também passa pelo desejo e o interesse de seus falantes em fazê-la.

Todos os objetos problematizados, de diferentes maneiras, podem instrumentalizar tomadas de decisão e implementação de políticas públicas. Entretanto, em si mesmos, a realização ou construção de censos, inventários, diagnósticos e observatórios linguísticos já são formas de intervenções político-linguísticas, na medida em que proporcionam o conhecimento e a reflexão sobre as línguas, colaborando nos processos de conscientização linguística e empoderando os falantes das discussões.

Este novo cenário para a diversidade linguística no Brasil está em construção e ainda não é possível prever os desdobramentos dessas ações em médio e longo prazos. Salienta-se o caráter inovador dessas políticas e da discussão realizada neste texto. Talvez seja este momento histórico uma nova fase da "virada político-linguística": a definição do protagonismo na luta (e conquista) de direitos linguísticos pelas próprias comunidades linguísticas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Censo Demográfico. Série Nacional, Volume 1. Rio de Janeiro: IBGE – Conselho Nacional de Estatística / Serviço Nacional de Recenseamento, 1956. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v1_br.pdf>.

CALVET, Louis-Jean. Sociolingüística – uma introdução crítica. São Paulo: Editora Parábola, 2002.

_____. Towardsan Ecology of World Languages. Polity Press, Cambridge, 2006.

_____. As políticas lingüísticas. São Paulo: Editora Parábola: IPOL, 2007.

MORELLO, R. . Diversidade no Brasil: Línguas e Políticas Sociais. Synergies Brésil, v. 7, p. 27-36, 2009.

_____.; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. 2007. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 6, p. 1-8, 2007. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=211.>.Acesso em: 25 abr. 2011.

_____. A Política de Cooficialização de Línguas no Brasil. Platô Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, v. 1, p. 8-17, 2012a.

_____. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação ea implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Gragoatá, v. 17, n. 32, 2012b. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata32web.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Os censos linguísticos e as políticas linguísticas no Brasil Meridional. 1997.

VERDOODT, Albert F. The Demography of Language. The Handbook of Sociolinguistics. Coulmas, Florian (ed). Blackwell Publishing, 1998. Blackwell Reference Online.

EL ESPAÑOL Y LOS HISPANOHABLANTES EN LOS ESTADOS UNIDOS: LO QUE PIDEN LOS CLIENTES, LO QUE OFRECE EL ESTADO Y EL PAPEL DEL TRADUCTOR

Marcela Serra Piana
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Este trabajo adhiere en términos generales al constructivismo social y se inscribe de forma más específica en el campo del análisis crítico del discurso (Fairclough, 1989, 1993, 1995 y van Dijk, 1999, 2003) para explorar los supuestos culturales que subyacen a algunas de las prácticas ligadas a la traducción de textos en inglés destinados a la audiencia hispanohablante de los Estados Unidos. El análisis examina los pedidos que el cliente realiza al traductor profesional de español con el objeto de explorar las representaciones sociales que predominan sobre el grupo "hispanohablantes en Estados Unidos". En este sentido, se emplea el concepto de ideología de van Dijk (1999) para indagar los estereotipos culturales subyacentes que operan en la construcción del otro y los efectos que estas prácticas sociales tienen sobre las identidades de grupo. Este análisis de nivel micro se complementa con un análisis de nivel macro que considera la influencia del contexto más amplio en el que se inscriben estas prácticas y los factores sociopolíticos en juego. Se analiza también un corpus conformado por las traducciones al español que diferentes organismos estatales ponen a disposición de la población hispanohablante. Además de comprobar que la traducción no es ajena a la ideología, los resultados suscitan numerosos interrogantes: ¿cuáles son las ideas, creencias y errores comunes que maneja el cliente sobre el español y sus hablantes? ¿Fomenta la simplificación del español el respeto por los derechos lingüísticos de los hispanohablantes? Dada la interdependencia discurso-identidad, ¿qué valoración del español y sus hablantes transmiten las traducciones oficiales que se ofrecen a la audiencia hispanohablante?, y ¿de qué modo las prácticas concretas del traductor contribuyen a la perpetuación de la ideología dominante?

1. Introducción

El objetivo de esta comunicación es explorar los supuestos culturales que subyacen a algunas de las prácticas ligadas a la traducción de textos en inglés destinados a la audiencia hispanohablante de los Estados Unidos. En esta ponencia pretendemos ofrecerles algunas reflexiones a partir de nuestra práctica y experiencia en el área de la traducción anclándolas en una teoría que las explique y les dé un significado. Creemos que es esencial conocer qué concepciones del idioma español y de sus hablantes comparten muchos de los clientes y organismos que solicitan servicios de traducción en los EE. UU. para comprender la realidad sociolingüística en la que trabajamos. Este conocimiento y esta reflexión nos permitirán asumir una posición informada y responsable como profesionales.

En primer lugar, presentamos el marco teórico en el que se inscribe este trabajo y algunos de los conceptos y relaciones clave para el análisis. Luego, examinamos las representaciones sobre los hispanos que circulan en la industria de la traducción en los EE.UU. y los requisitos específicos de simplificación del lenguaje que algunos clientes solicitan para esta audiencia. Luego, exploramos las traducciones que el Estado pone a disposición de los hispanohablantes en los EE.UU. y algunos de los problemas comunes que pueden observarse. Por último, compartimos con ustedes algunas reflexiones a modo de conclusión.

2. Marco teórico

Este trabajo se inscribe en el campo del análisis crítico del discurso (siguiendo la línea de Fairclough, 1989, 1993, 1995 y van Dijk, 1999, 2003). En sintonía con esta perspectiva, nos interesa explorar de qué modo el discurso, concebido en relación dialéctica con lo social, refleja y reproduce determinadas visiones de mundo (es decir, determinados intereses, valores y creencias) y diferentes relaciones sociales e identidades de grupo.

En este estudio abordaremos por un lado la relación que existe entre lengua e identidad, partiendo del reconocimiento de que la lengua que hablamos no es solo un instrumento de comunicación sino parte inherente de nuestra identidad cultural, y por otro lado la relación existente entre lengua y poder al indagar los aspectos lingüísticos y simbólicos del español partiendo del reconocimiento de que específicamente en los EE.UU.

nuestra lengua no es solo un marcador de identidad nacional o étnica sino que también es vista como un importante indicador de capital económico y social.

En este análisis se empleará el concepto de ideología de van Dijk (1999) para indagar los estereotipos culturales, es decir, los atributos que se conciben como distintivos de un grupo humano, y que operan en la construcción de la audiencia hispanohablante en los EE.UU. Se observarán los efectos que estas representaciones tienen sobre la construcción y reproducción de las identidades de grupo y el mantenimiento de un determinado orden sociolingüístico. Según van Dijk, la ideología constituye un sistema de creencias compartidas socialmente, que se expresan a través del discurso y las prácticas sociales (van Dijk, 2000), y que organizan las actitudes de los grupos sociales. Dado que en este trabajo abordamos las solicitudes que recibimos de los clientes en cuanto al uso del español, haremos foco en las ideologías lingüísticas, es decir "las percepciones, ideas y expectativas sobre la lengua de motivación sociocultural que se manifiestan en todo tipo de uso de la lengua" (mi traducción, Blommaert 1999: 1).

2.1. El español en los EE. UU.

La exploración de las ideologías lingüísticas implica necesariamente considerar el contexto sociopolítico y las políticas lingüísticas en juego para conocer de qué modo se administra y valora el capital lingüístico en una comunidad. El orden sociolingüístico de los EE. UU. ha sido descripto por numerosos estudios que indican que a pesar del creciente poder económico, político y social que representan los latinos/hispanos en los EE.UU., el inglés (estadounidense estándar) continúa gozando de un alto prestigio social y hablar inglés se asume como requisito indispensable para una plena participación política, cultural y económica.

El inglés es la lengua predominante para la comunicación en la esfera pública y las lenguas minoritarias o no dominantes, entre las que se incluye el español, quedan relegadas a ciertos dominios no académicos y no profesionales y a la esfera de interacciones del ámbito privado/doméstico (Urciuoli, 1996; Hill, 2008).

Asimismo, la educación bilingüe sigue siendo resistida por algunos sectores (incluido el conocido *English-only movement*) y hablar una lengua diferente del inglés

sigue considerándose en gran medida un obstáculo para la integración nacional[204]; en otras palabras, la diversidad lingüística es concebida como un problema más que un verdadero capital para la comunidad en general. En este sentido, los datos estadísticos indican claramente que, lejos de amenazar la supremacía del inglés (como sostienen muchos opositores de la educación bilingüe) la vitalidad del español se debe más al influjo constante de nuevos inmigrantes hispanohablantes que al mantenimiento del idioma ya que la tercera generación de inmigrantes hispanohablantes pierde su lengua materna a favor del inglés.

Las nociones que hemos resumido hasta aquí constituyen apenas una aproximación a una temática compleja y controvertida. Sin embargo, creemos que resultan orientativas para comprender las ideas, percepciones y motivaciones que circulan en EE. UU. sobre el español y, por ende, sobre sus hablantes que podrían estar influyendo en las solicitudes que recibimos de los clientes en la empresa de traducción para la que trabajo. A continuación, les presentamos algunas de las observaciones que hemos realizado a partir de un análisis centrado en los pedidos de traducción y las instrucciones que recibimos de nuestros clientes.

3. Lo que piden los clientes

Quienes realizamos traducciones para el mercado hispanohablante de los EE.UU., recibimos encargos de traducción de una diversa variedad de tipos de textos del inglés al español. Algunas veces, el cliente brinda información, ya sea mediante mensajes de correo electrónico o directamente por teléfono, sobre la audiencia hispanohablante meta.

En esta sección, se incluyen 3ejemplos de estos pedidos de traducción en los que es posible observar el tipo de servicio que requieren los clientes cuando los hispanohablantes constituyen la audiencia meta.

Ejemplo 1.(Mensaje del cliente para los traductores)

204Como denuncia desde hace años James Crawford, reconocido estudioso de las políticas lingüísticas en los Estados Unidos. Todos sus artículos pueden consultarse en su sitio web: http://www.languagepolicy.net/articles.html.

"Second, please remember that this form will be completed by parents with limited schooling after high school and we would like to keep the reading level as low as possible"

Ejemplo 2.(Mensaje de correo del coordinador de proyectos)

"Besides translation they also want us to adapt the text for their audience (i.e.dumb it down)."

Ejemplo 3.(Mensaje de correo del coordinador de proyectos)

"I was just informed that this is for FEMA. So it's disaster victims. Low education; no time for reading anything complicated. Shootforan8th grade reading level."

De estos ejemplos se infiere que muchos clientes coinciden en asumir un bajo nivel de instrucción formal como característica de la audiencia hispana meta. Si bien el nivel de instrucción varía, se asume que los hispanos cuentan con un nivel de instrucción equivalente al sexto u octavo grado del sistema educativo estadounidense (lo que corresponde a una primaria completa y uno o dos años completos de escuela secundaria, es decir, se retiran del sistema de educación formal entre los 12 y 14 años).

En vez de un servicio de traducción en el sentido estricto, lo que aquí se solicita es una adaptación del texto original. Los clientes exigen entonces que se module el registro del texto original para garantizar su comprensión, es decir, que se simplifique o rebaje el nivel de complejidad del texto original.

3.1. La comunicabilidad contra la norma

Ahora bien, ¿qué sucede cuando un cliente, en un supuesto intento por favorecer esta adaptación a la audiencia hispana, proceso que se supone necesario para la comprensión del mensaje, solicita al traductor que traduzca "Aging Department" como "Departamento de Envejecientes"? ¿Qué sucede cuando el cliente insiste en que el traductor use otra palabra para traducir el término en inglés "protein" porque se trata de una palabra muy compleja que será incomprensible para la audiencia meta? ¿Qué hacer cuando se nos pide que traduzcamos un folleto informativo para pacientes que sufren de "cardiopatía congénita" pero sin usar el nombre específico de dicha enfermedad porque el lector podría no conocer el término?

En nuestra práctica diaria, experimentamos con frecuencia, y de manera muy visceral, esta pugna entre dos intenciones: por un lado, la intención de comunicación del cliente, que en su afán por ser comprendido (que el receptor comprenda mi mensaje: que me lea, que me entienda, que compre mi producto) se salta la norma lingüística; y por el otro, la intención normativa de los traductores que necesariamente actuamos como defensores de la norma y la corrección lingüística.

Ahora bien, una cosa es hacer los cambios necesarios para que nuestra traducción sea clara, sencilla, concisa y accesible sin perder precisión y cumpla la finalidad de transmitir el mensaje en lenguaje llano con palabras de uso común y otra cosa es caer en un simplismo absoluto, asumiendo que el hispanohablante no puede aprender una palabra nueva (como "proteína" o el nombre de la enfermedad específica que tiene y sobre la que recibe información, en el supuesto caso de que estos términos no se encuentren en su repertorio) o bien reproducir usos incorrectos de la lengua o calcos y anglicismos sosteniendo que, de lo contrario, la audiencia no comprenderá el texto.

4. Lo que se ofrece desde el Estado

En esta sección analizamos algunas de las traducciones al español que el Estado y otros organismos ponen a disposición de los hispanohablantes. En términos generales, el análisis del contenido en español que ofrecen las páginas web de diferentes organismos federales y estatales revela una fuerte presencia de anglicismos[205] y un uso extendido de traducciones de calidad deficiente.

Siguiendo la clasificación de anglicismos que realiza el reconocido traductor médico Fernando A. Navarro (2006) al explorar lo que él denomina la *anglización* del español en las traducciones médicas, identificamos en nuestro corpus instancias de diversos tipos de anglicismos.

Anglicismos ortotipográficos[206]

[205] No indagamos específicamente el área de los denominados anglicismos de frecuencia que se producen cuando en vez de seleccionar las correspondencias más apropiadas en español, nos limitamos a copiar la forma del inglés (ej. uso de marcado como adjetivo: una marcada diferencia en vez de una diferencia importante, notable etc.). Como resultado, la traducción no fluye naturalmente.

[206] Ausencia general de signos diacríticos (también se omite la diéresis).

En el español empleado en las páginas web de organismos estatales, es muy común observar la ausencia de tildes, eñes y signos iniciales de interrogación y exclamación. Además, resulta cada vez más frecuente encontrar escritos con mayúscula inicial todos los sustantivos y adjetivos, e incluso las conjunciones y preposiciones, de una frase o título, conforme la costumbre inglesa. Incluso en páginas web nacionales con traducciones cuidadas, las normas que se aplican en relación con el uso de mayúsculas iniciales no son las del español sino las del inglés. Así, también vemos los meses del año escritos con mayúscula, al igual que los nombres de las lenguas y las nacionalidades.

Anglicismos léxicos

Encontramos aquí calcos de uso extendido como aplicar (por solicitar o postular); posición (por puesto o cargo); ordenar (por pedir o solicitar), someter (por enviar o presentar), entre numerosos otros.

Anglicismos sintácticos

Los calcos de estructura son diversos y frecuentes. A continuación, mostramos solo dos de los casos que se detectan en las traducciones oficiales. Los interesados en el tema pueden encontrar varias compilaciones sobre anglicismos de este tipo pero recomendamos de forma particular la compilación elaborada por Navarro (2006).

a) Omisión del artículo determinado

Es muy frecuente encontrar títulos en español donde, siguiendo las prescripciones de la gramática inglesa, se inicia la frase directamente con un sustantivo cuando sería mucho más natural en español emplear el artículo.

Ejemplo:

"Hispanos tienen un expectativo de vida más alta"

Fuente: Sitio web oficial del Seguro Social.
http://www.ssa.gov/espanol/personas/hispanos/

b) Transferencia al español del uso del presente progresivo en inglés

La influencia del inglés se observa también en el uso extendido del presente progresivo a usos normativamente ocupados por el presente de indicativo en español.

Ejemplo:

"El Departamento está publicando información actualizada continuamente sobre el progreso de la transición y (....)"

Fuente: Departamento de Empleo del Estado de California

http://www.edd.ca.gov/Informacion_general_en_Espanol.htm

Descuidos, falta de atención al detalle y traducciones automáticas

Otro de los problemas que se observan en las traducciones al español son simple y llanamente fruto del descuido (se ven numerosos casos de errores tipográficos, palabras mal escritas) y la falta de atención, o de interés, por cuidar el detalle. Esto se detecta incluso en páginas y materiales cuya audiencia meta es explícitamente la población hispana y en las páginas gubernamentales de estados con elevada presencia hispana, como por ejemplo La Florida, el tercer estado con mayor presencia de población hispana.

Además, en algunos casos, los textos que se ofrecen a los hispanohablantes parecen ser resultado del uso de programas de traducción automática, los que como todos sabemos, suelen producir resultados graciosos y disparatados.

5. Conclusiones

Este análisis sugiere que la audiencia hispana, según se refleja en las instrucciones que recibimos del cliente, es concebida de forma homogénea como poco alfabetizada y con capacidades limitadas para comprender textos escritos en español. Se subestima también su capacidad de aprender nuevos contenidos (como el nombre de las enfermedades que los afectan). Los pedidos de simplificación que algunos de los clientes solicitan, sumado en muchos casos a la particular interpretación de lo que tal simplificación supone, contribuyen a construir y, consecuentemente a hacer circular, una imagen reduccionista y simplista de los hispanos en los Estados Unidos.

Creemos que uno de los interrogantes que se desprende de este análisis es ¿dónde se traza la línea entre una traducción "simplificada" y una traducción "simplista", que roza la condescendencia y subestima la capacidad de la audiencia hispanohablante?

Nos preguntamos entonces si esta excesiva insistencia en la simplificación del material en español no termina conduciendo a un empobrecimiento del español que se ofrece a la audiencia hispana en los EE. UU. y pensamos que, como traductores, desempeñamos necesariamente un papel en ese proceso. Partiendo de la concepción de las lenguas como derecho y capital simbólico y cultural, si solo ofrecemos textos

simplificados, o traducciones deficientes y llenas de anglicismos al hispanohablante de los Estados Unidos, ¿no estamos acaso descapitalizándolo más que fomentando sus derechos lingüísticos? A pesar de que los estudios sociolingüísticos (por ej. Colombi 2000) observan que en Estados Unidos "el mantenimiento del español como lengua minoritaria depende del desarrollo de los registros y usos que van más allá del hogar y la comunidad", ¿no estamos nosotros como traductores perpetuando acaso la exposición del hispanohablante a un español rudimentario y negándole el acceso a un repertorio lingüístico más sofisticado a registros cultos del idioma que les permitan desenvolverse con soltura en otros ambientes?

En este sentido, las muestras que hemos recogido revelan las relaciones planteadas por van Dijk entre ideología, lengua y poder; las instrucciones de los clientes analizadas al comienzo de esta comunicación, resultan los emergentes lingüísticos de una cognición prejuiciosa que modela un lector escasamente alfabetizado y cuyo presupuesto nivel educativo modela a la vez un mensaje empobrecido y (en algunos casos) alterado. Volviendo a la cuestión ideológica, el discurso de la demanda del cliente opera como una interfaz entre ideología y cognición; una interfaz en la que se inscriben las desigualdades y el refuerzo de las hegemonías.

Hemos intentado establecer relaciones entre los pedidos del cliente y el contexto socio político y cultural en el que se inscriben. Observamos que las traducciones que algunos entes gubernamentales ponen a disposición de la población hispanohablante, plagadas de errores y colonizadas por los criterios normativos del inglés, no transmiten un mensaje de respeto por el español y sus hablantes sino que parecen confirmar la superioridad y el valor de prestigio del inglés y el status subordinado del español. Naturalmente, las prácticas concretas ligadas a la traducción no son ajenas a este contexto general, es decir, las fuerzas de nivel macro necesariamente influyen sobre el nivel micro y esto se refleja en algunos de los pedidos que recibimos de nuestros clientes aquí analizados. Sin embargo, no se trata de niveles estancos, herméticos e independientes: la influencia no es unidireccional sino bidireccional. Nuestras prácticas de nivel micro, lo que hagamos (o dejemos de hacer) como traductores, también influyen sobre las concepciones sociales dominantes sobre el español y los hispanohablantes. He aquí el gran potencial, y la gran responsabilidad, que tenemos en nuestras manos.

Referencias

Blommaert, J. (1999). The debate is open. In J. Blommaert (ed.), *Language Ideological Debates*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-38.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Londres/Nueva York: Longman.

Fairclough, N. (1993). Discourse and Social Change. Londres/Nueva York: Longman.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Londres/Nueva York: Longman.

Hill, Jane H. (1998). *Language, race and white public space*. American Anthropologist 100: 680–89.

Navarro, F. (2006). La anglización del español: mucho más allá de bypass, piercing, test, airbag, container y spa. En: González L, Hernúñez P, ed. *Traducción: Contacto y contagio*. Actas del III Congreso Internacional El español, lengua de traducción. Puebla (México). Bruselas: ESLETRA; 2008. p. 213-32. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/03/017_navarro.pdf

Urciuoli, B. (1996). *Exposing prejudice: Puerto Ricanexperiences of language, race, and class*. Boulder, CO: West View Press.

Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología: Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, Teun A. (2000). (comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II*. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurs*o. Barcelona: Ariel.

LAS TICs COMO INSTRUMENTO DE INTEGRACIÓN AL MUNDO: UNA EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO BRASIL/ARGENTINA DE ALUMNOS DEL COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Laura Nelly Mansur Serres[207]
Ivonne J. de Mogendorff[208]
CAp - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1. Introducción

A lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se ha buscado de forma constante facilitar el proceso de aprendizaje a través de variadas propuestas y estrategias. Actualmente, en las diversas áreas de la Enseñanza Básica, la escuela brasileña demuestra constante interés en la aplicación de nuevos recursos pedagógicos que posibiliten contextos más significativos de aprendizaje y cuyo resultado sea una mayor participación e interés de los alumnos en las actividades escolares (BRASIL, 2001). En ese sentido, la actual labor docente muestra una búsqueda constante por fortalecer el compromiso con una propuesta transformadora en la que el centro de atención sea el alumno y sus necesidades y donde se intenta desarrollar las habilidades individuales que cada alumno posee (GARDNER, 1994).

En ese sentido, el enfoque que el citado autor desarrolló, basado en la teoría de las inteligencias múltiples, puede aplicarse al contexto educativo de la experiencia de intercambio realizada por el CAp de la UFRGS. Según esa perspectiva serían estas las inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal. El estudioso defiende la idea de que la inteligencia es una habilidad o destreza para resolver problemas o crear productos que son valorados dentro de una o más culturas. De esa manera, dicha teoría es compatible con la idea de que las diferentes capacidades implican formas altamente desarrolladas de la cognición y que los individuos tienen algunas áreas potenciales de competencia intelectual que están en

[3]Mestre em Letras pela PUC-RS e professora de Língua Espanhola do Colégio de Aplicação/UFRGS
[4]Mestre em Letras pela UFRGS e professora de Língua Espanhola do Colégio de Aplicação/UFRGS

condiciones de desarrollar, si es que encuentran a disposición factores estimulantes apropiados.

Gardner (1994), se centra en el proceso educativo y lo considera un dominio de gran importancia en todas las culturas, así como una zona ideal para observar las inteligencias operando. Considera que, aun cuando los mecanismos cognitivos de la persona están en orden, el progreso educativo podrá no dar un buen resultado. La mayoría de los análisis psicológicos contemporáneos muestran que, si bien una persona puede tenerdeseos de aprender, de hecho solo eso no es suficientepara conseguir los objetivos propuestos pues,factores como la motivación adecuada y un estado afectivo conductor del aprendizaje, entre otros, favorece un tipo específico de aprendizaje, sumadoa un contexto cultural que apoye el proceso educativo, constituyéndose todo eso en factores indispensables para la consecución de un aprendizaje significativo. Este autor señala que los responsables de la planificación educativa deben decidir qué recursos pueden movilizar mejor al estudiante para ayudarlo a conseguir la competencia, habilidad o función deseada.

Por tales motivos, se hace visible que las habilidades intelectuales humanas pueden ser movilizadas de diferentes maneras y es por ello que el intercambio estudiantil Brasil/Argentina CAp2013 es presentado en este trabajo como un ejemplo de espacio propicio para desarrollar tales habilidades en una situación de inmersión cultural real en un país extranjero. Por otra parte,puede constituirse en una oportunidad para que el docente evalúe los progresos de los alumnos en el aprendizaje del español como lengua extranjera, utilizando las TICs, en nuestro caso el *facebock*,como herramienta clave para observar dicho proceso de manera continua y permanente a lo largo de toda la experiencia de intercambio.

En ese aspecto, es conveniente recordar que hace algunos años, la pizarra, ver películas o escuchar audios en lengua extranjera eran las únicas posibilidades de contacto directo entre el alumno y el idioma que estaba aprendiendo. Actualmente, con el desarrollo abismal de la tecnología, la comunicación, con y entre estudiantes ha sufrido una transformación. Además, esto ha venido acompañado por la comodidad de disponer de los recursos de forma relativamente sencilla. Estas nuevas tecnologías han transformado el mundo de nuestros alumnos y los ha acercado a otras lenguas, otras ciudades, otras formas de cultura. Y también, ha incidido en la manera de trabajar de los docentes, exigiendo que

ellos se pongan a la par de las circunstancias, aprendiendo a lidiar con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Por otro lado, dicha herramienta permite que el alumno perciba las diferencias culturales en espacios auténticos, además de reflexionar sobre su propia cultura. En ese sentido, sabemos que,

> otro factor importante en la enseñanza de una lengua extranjera es la necesidad de que el alumno contraste su propia cultura con la nueva que esta adquiriendo, de modo que tome consciencia no solo de la cultura que está aprendiendo, sino de la suya propia. Debe reflexionar sobre sí mismo como persona que entra en relación con culturas y gentes diferentes, con las cuales tiene que buscar en todo momento un marco de convivencia en tolerancia (Giovanni et al., 2000, p. 36).

De ese modo, el alumno al aprender una lengua se torna competente en varios aspectos y la competencia sociocultural esta incluida dentro del objetivo mayor que es conseguir una competencia comunicativa. Cada alumno tiene sus propias características como estudiante y como individuo dentro de una comunidad. Cuando el alumno aprende una lengua, no solo adquiere conocimientos lingüísticos, sino también se capacita al alumno para usar la lengua. Esto torna la experiencia de intercambio única, pues el alumno practicará la lengua de forma continua al participar por unas semanas de la vida escolar de una comunidad diferente a la suya.

En ese aspecto, las TICs se constituyen en herramienta clave para favorecer la integración en el país extranjero, además de permitir que los docentes responsables puedan observar el proceso y participar de la interacción con y entre los alumnos, facilitando la evaluación de los avances en el aprendizaje de la lengua estudiada, en nuestro caso el español.

De acuerdo a las reflexiones anteriores, se deduce que uno de los desafíos que la escuela tiene es preparar al alumno para que sea protagonista de su aprendizaje, ayudándolo a desarrollar sus habilidades con el fin de que se integre con éxito al mundo globalizado. El docente se depara con la necesidad de delinear estrategias pedagógicas que permitan conseguir tal objetivo y como consecuencia, la escuela se ve en el compromiso de presentar propuestas pedagógicas atractivas que motiven al estudiante y, en ese sentido, la lengua extranjera, en nuestro caso el español, es una herramienta esencial para conseguir una mejor comunicación con el mundo fuera de las fronteras de Brasil.

De ese modo, podemos afirmar que el conocimiento que el alumno adquiere en la clase de lengua extranjera, a lo largo de su enseñanza formal en la escuela, depende de varios factores que inciden sobre el resultado final. Por eso, en un intento de que el alumno consiga ese protagonismo señalado anteriormente, el Colegio de Aplicação de la UFRGS[209](CAp) delineó y ejecutó un programa de intercambio dirigido a los alumnos que aprenden la lengua española en sus años escolares. Este programa hace posible el intercambio de experiencias escolares y culturales entre los alumnos argentinos del Colegio Nacional de Monserrat[210] y del Instituto Remedios Escalada de San Martín[211] con los estudiantes del CAp de la UFRGS y nace a partir de convenios de intercambio entre nuestro colegio y los dos colegios argentinos.

La acción pedagógica de intercambio pretende aumentar y consolidar los lazos de cooperación internacional, al establecer relaciones firmes de colaboración que buscan el desarrollo educativo en áreas de mutuo interés entre estas instituciones. Se pretende ampliar el conocimiento de la diversidad lingüística y cultural; al experimentar costumbres y valores de otras culturas; ampliando las posibilidades de actuar discursivamente en el mundo; integrándose de manera plural y respetuosa. Este espacio podrá favorecer los lazos de unión internacional entre estas tres instituciones, UNC, IRESM y UFRGS, así como entre Brasil y Argentina, posibilitando la construcción de un mundo plural y solidario.

Para facilitar la comunicación entre los participantes del intercambio se abrió una página de *facebook* a través de un profesor responsable que introdujo a los nuevos miembros. Se trabajó con un grupo cerrado donde se publicó todo el material relacionado con esta actividad. Los alumnos que viajaron se conocieron con sus futuros "hermanos" y las familias por este medio. Los alumnos siguieron comunicándose con sus compañeros del CAp y con sus nuevos compañeros por la red.

> En términos educacionales, tales ambientes pueden servir como referencia instigante para el propósito de construir amistades en el mundo virtual, con opciones y riesgos, partiendo de la construcción del propio perfil, siguiendo con la selección de relacionamiento, hasta um tipo de convivencia social virtual marcado por la autonomía y autoría. (...) Tales sitios

[209] CAp (Porto Alegre/RS/Brasil) perteneciente a la Universidad Federal do Rio Grande do Sul
[210] CM (Córdoba/Provincia de Córdoba/República Argentina) perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
[211] IRESM (Villa Carlos Paz/Provincia de Córdoba/República Argentina)

> proporcionan a los estudiantes el sentimiento de pertenencia y la posibilidad de explorar y compartir la propia identidad, en ambientes multiculturales (Demo, 2009, p.43).[212]

El grupo escolar que participa del intercambio estudiantil es pequeño, pero sus amigos del *facebook* (formado por sus compañeros de la escuela) también participa de esta experiencia a través de sus fotos, comentarios, compartiendo nuevas amistades, etc. Las nuevas tecnologías son innovadoras y depende de los educadores su uso. Hasta ahora hacíamos simulaciones de la realidad para que el alumno practicase la lengua extranjera, se trasladaba a la clase situaciones en que los alumnos fuesen protagonistas y por consiguiente, precisasen responder a ellas por medio de actos comunicativos. Actualmente ellos se comunican directamente con los alumnos argentinos.

El estudiante es el personaje principal de la acción y precisamos darle la oportunidad de realizar una práctica continua de la lengua. Consideramos que no hay una metodología única a ser usada, sino que son los objetivos los que nos van marcando la metodología escogida y por esa razón el profesor precisa adoptar una postura ecléctica.

2. Breve informe del intercambio estudiantil y el uso de las TICs

Nueve de nuestros alumnos del CAp (ocho chicas y un chico) permanecieron durante un mes en la Argentina (seis alumnos en el CM/UNC y tres alumnas en el IRESM y a su vez recibimos trece alumnos argentinos (seis del CM y siete del IRESM) que participaron de las actividades en nuestra escuela. Los alumnos intercambistas se hospedaron en casas de alumnos del colegio visitado y convivieron con las familias de estos alumnos a lo largo de su estadía. Estos alumnos frecuentaron normalmente las clases de sus "hermanos" en los países anfitriones durante este período y asistieron también a algunas propuestas pedagógicas especialmente preparadas por profesores de las instituciones anfitrionas, abarcándolas diversas áreas del conocimiento.

La selección de los alumnos del CAp para participar del viaje de intercambio a Argentina tiene una serie de reglas fijas como por ejemplo, estar hace más de un año en la escuela, haber cursado o estar cursando la lengua española, ser un alumno sin problemas disciplinares que puedan comprometer su estadía en el país extranjero y tener un buen

[212] Traducción de las autoras.

rendimiento escolar en las diversas disciplinas del colegio que permita que el alumno se ausente del curso por un período de tiempo de tres a cuatro semanas. Cabe señalar que las otras dos instituciones extranjeras (IRESM y CM) también tienen sus reglas propias para seleccionar a los alumnos que permanecerán en el CAp.

A lo largo del proceso del intercambio, tanto en la estadía de los alumnos del CAp en Argentina, como en la experiencia como escuela anfitriona, siempre tuvimos en cuenta que vivimos en una época en que los alumnos casi no acceden a su correo electrónico, pero diariamente entran en el *facebook* y esto nos llevó a utilizarlo como forma de comunicación central, aunque no única.

Fue por eso que, después de realizada la selección de los alumnos brasileros que viajarían a Argentina y confirmadas las casas que hospedarían a los alumnos argentinos, ya se inició una cadena *online* de comunicación entre los alumnos intercambistas, alumnos que hospedan y sus familias. Fue así como la comunicación diaria entre la Comisión de Intercambio y los alumnos brasileños seleccionados y sus familias se realizó por medio de un grupo cerrado en el *Facebook*. Allí también se les informó sobre las familias que los hospedarían y sus contactos.

A su vez, el mismo grupo cerrado fue utilizado para fomentar la interrelación entre los alumnos argentinos que el CAp recibió y sus familias argentinas, como también el contacto con las familias brasileras anfitrionas y los profesores responsables de las actividades educativas. De esa manera, se generó una comunidad virtual internacional con un interés común en integrarse exitosamente en las actividades del intercambio.

A pesar de la distancia, la totalidad de participantes de los dos países estuvieron en estrecho contacto en tiempo real, lo que les permitió a los profesores responsables evaluar permanente y constantemente los acontecimientos. De esa forma, durante la estadía de intercambio en Argentina, los alumnos brasileros colgaron fotos con sus nuevos compañeros de clase, pusieron comentarios, compartiendo su experiencia con sus compañeros del CAp, los cuales se iban agregando también al grupo cerrado, previa solicitación a la comisión. Profesores de las diversas áreas del CAp también pedían para ser agregados.

A su vez, cuando los alumnos argentinos permanecieron en el CAp, la dinámica de participación *online* fue la misma, utilizando el grupo cerrado y fue de ese modo que el

grupo *online* fue aumentando de manera sorprendente y los alumnos ampliaron su círculo de amistades, facilitando la integración en las actividades presenciales, además de permitir expresar sus gustos y preferencias en el idioma del país anfitrión, haciendo que se conecten y conozcan otras realidades. Fue un contacto directo y diario, y nos permitió anunciar las actividades diferenciadas, ponerlas fotos de las actividades, realizar comentarios, responder preguntas, etc.

Por otra parte, sesiones de video conferencia por *facebook* o *Skype* pasaron a integrar familias que geográficamente estaban alejadas por muchos kilómetros. Esta forma de comunicación fue diseñada como estrategia para calmar la ansiedad que produce una experiencia de esta magnitud entre chicos de 15 a 17 años que se alejan por primera vez de sus familias. Se realizó también un encuentro virtual por *Skype* entre los chicos argentinos que venían y sus nuevos compañeros. Fue un momento de nerviosismo y expectativa.

Las principales publicaciones del grupo cerrado fueron "compartidas" también en un grupo de *facebook* abierto de la comunidad del Cap, integrada por alumnos y ex-alumnos donde se colocó un resumen de las actividades. Ese grupo sirve para difundir las acciones de los intercambios de las otras lenguas que se estudian en el CAp, además de una experiencia que los alumnos realizan con el CAp de la UFSC.

3. CAp como anfitrión: algunas de las actividades realizadas

Durante la estadía en el CAp los alumnos argentinos intercambistas participaron de las actividades que a continuación se relatan. Como ya fue señalado, esos momentos especiales, es decir fuera de las actividades regulares dentro del aula, fueron anunciados a través de la herramienta *facebook,* especificando de qué trataba la actividad, lugar de encuentro, horario, profesor responsable y algún otro detalle que el alumno precisaría tener en cuenta, dependiendo del tipo específico de tarea a desarrollar. De forma general, las tareas fueron:

- Los alumnos realizaron talleres específicos sobre aspectos culturales diferentes, como "Haciendo *docinhos*", "Practicando capoeira", "Entendiendo al gaucho brasilero", "Introducción al alemán", "Práctica de payaso", etc.

- Los alumnos intercambistas visitantes dictaron talleres usando *datashow*y computadora, donde mostraron detallessobre su escuela, costumbres, ciudad, entorno, bailes típicos, etc.
- Los alumnos brasileros prepararon videos sobre Porto Alegre y el CAp. como actividad de clase y los colgaron en la red.
- Hubo intercambio musical en algunos recreos lo que intensificó la interacción entre los alumnos.
- Los alumnos de ambos países tuvieron como tarea escribir un diario con detalles de su rutina diaria, sucesos más importantes, lo que más les llamó la atención, etc.
- Las diversas propuestas ofrecidas a los intercambistas argentinos consideraron las diferentes habilidades de los alumnos (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal).Tuvieron que resolver problemas que los llevaron a desarrollar la competencia intelectual frente a un número considerable de factores estimulantes. Un estudio puntual y profundo de cada actividad presentada por los docentes nos permitiría analizar con precisión los resultados, describiendo las habilidades alcanzadas por los estudiantes, lo que será objeto de nuestros próximos estudios. En ese contexto, las TICs permitieron no solamente observar la habilidad lingüística, a través de la expresión escrita y oral (observada en los videos), sino que también podrían ser analizadas otras habilidades por medio del examen de imágenes fotográficas (lugares que frecuentaron, adaptación a espacios de la casa anfitriona, por ejemplo).

Conclusión

Cuando se realiza un intercambio en el ámbito de la Enseñanza Básica, este es un factor movilizador escolar. Se trata de un alumno que estuvo estudiando la lengua extranjera de la forma usual, en una clase, con sus compañeros y que pasa por una experiencia transformadora que lo desafía a adaptarse a un medio diferente del suyo. Las TICs permiten un acompañamiento de esta práctica a lo largo de todo el proceso y son un soporte para el contacto entre el alumno y su familia.

A su vez, permiten que el entorno del alumno, es decir, sus compañeros del colegio y sus profesores, también participen de esta experiencia tornando al estudiante

protagonista de su aprendizaje y permitiendo que transmita sus prácticas. Es oportuno reflexionar que estas prácticas son un aporte a la búsquedade un cambio de paradigma en el ámbito escolar, social, en las esferas culturales, en la familia y en la escuela. Eluso de las TICs en el intercambio estudiantil es una posibilidad concreta que nos deja material para proseguir el estudio y la reflexión sobre esta estrategia.

Vivimos en un mundo de cambio y de búsqueda de practicidad, por eso procuramos estrategias que nos permitan enriquecer cada vez más las actividades del intercambio estudiantil con Argentina. Como consecuencia, para 2014 abrimos una *Wiki* que por su fácil acceso permite una amplia exibición de los materiales utilizados, actividades realizadas, informaciones básicas, etc, facilitando la divulgación y la evaluación del proceso de aprendizaje por parte de los profesores responsables.La plataforma de Moodle también se abre con una amplia variedad de posibilidades. Como educadores precisamos estar informados y acompañar los adelantos de las nuevas tecnologías como forma de buscar nuevos caminos en nuestra práctica diaria.

Este relato mostró con brevedad y de forma muy sucinta el esfuerzo de un equipo dedocentes del CApque trabaja a lo largo de todo el año lectivo planeando la experiencia,dialogando con los responsables de las instituciones extranjeras permanentemente (también con uso de las TICs), seleccionando los alumnos, cuidando de los aspectos legales (documentos, permisos, etc) y acompañando a nuestros alumnos constantemente gracias a las posibilidades que nos prestan las TICs.

Según Holden (2009, p. 36) "las computadoras hoy son parte natural del mundo de esos estudiantes. Así como los niños más jóvenes, esos alumnos crecieron naturalmente con ellas"[213]. Esta tecnología no representa nada nuevo para los alumnos, es una forma importantísima de crear relaciones y de esa forma ampliar la comunicación. Los alumnos entran en contacto con los registros de otro país que se vale de otra lengua para comunicarse, tan cercana, pero diferente.

El ambiente educacional nos enfrenta a desafíos, herramientas nuevas que nuestros alumnos usan de forma continua. Demo (2009) asocia pedagogía y tecnología en la búsqueda de nuevas formas de aprender. Actualmente contamos con *blogs, wikis, podcasts, online forums, video messaging, e-books, instant messaging, Skype, Social Networking*

[213] Traducción de las autoras.

como *facebook,* etc. Esta tecnología debe estar presente en los procesos de aprendizaje. Demo (2009) alerta sobre su uso adecuado y que esto depende de actitudes pedagógicamente conscientes.

Ya Leffa (2006) se refería a la computadora como herramienta de enseñanza y aprendizaje muy útil para nuestras tareas como profesor. Es a través de una pantalla que el mundo se hace accesible y los alumnos se comunican entre sí sin barreras geográficas. Es a través de la lengua española que estos alumnos juntan culturas y realizan un aprendizaje autónomo.

Por otro lado, esta tecnología modifica las prácticas docentes de los profesores de lengua que trabajaban en una clase solo con sus alumnos. El intercambio nos lleva a tener contacto con otros profesores y con sus prácticas docentes. Este es un momento de reflexión por parte del profesor para entender, beneficiarse y explotar el alcance de estas nuevas competencias.

Pensamos que hoy en día, debemos enseñar a nuestros estudiantes a pensar, a descubrir, a desarrollar sus habilidades y capacidades. Los alumnos son los protagonistas y las TICs deben ser las herramientas para la construcción del conocimiento. Esta tecnología forma parte del mundo actual y pasa a ser esencial su uso.

Referências

DEMO, Pedro. Educação Hoje. Novas Tecnologias, Pressões e Oportunidades. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GARDNER, Howward.Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIOVANNINI, Arno et al.. Profesor en acción 2.Madrid: Edelsa, 2000.

HOLDEN, Susan. O Ensino da LínguaInglesa nos Dias Atuais. São Paulo: SBS, 2009.

LEFFA, Vilson J.A aprendizagen de línguas mediada por conputador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=809 Acceso: 25 octubre 2014.

POLÍTICA LINGUÍSTICA E RACISMO

Cristine Gorski Severo
Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil

Este texto explora o papel desempenhado pela língua na construção racial das diferenças nos contextos coloniais e pós-independência. Para tanto, consideram-se os significados atribuídos à língua portuguesa no percurso colonial de Brasil e Angola. Tal reflexão dialoga com os trabalhos de colonialidade crítica, linguística colonial e política linguística crítica (Severo e Makoni, 2015; Makoni e Pennycook, 2006; Makonie Meinhof, 2004; Irvine, 2008; Errington, 2001; Fardone Furniss, 1993, Phillipson, 1992). Trata-se de considerar a maneira como raça e língua foram categorias usadas para a construção e hierarquização dos sujeitos coloniais. Parte-se do princípio que a ideia de raça emerge no contexto colonial das Descobertas (Quijano, 2007), no interior de um dispositivo de dominação e apropriação dos povos, dos lugares e das terras. Tal dispositivo operou de forma complexa, integrando e sobrepondo língua, raça e poder.

O presente texto dialoga com a crítica latino-americana pós-colonial (Mignolo, 2007; Quijano, 2007), que considera a colonialidade como uma lógica de poder que operou em quatro domínio interligados: econômico, pela exploração de pessoas e terras; político, pelo poder colonial; social, pela categorização e apropriação das pessoas; epistêmico, pela matriz de saber-poder que se impôs sobre os povos colonizados (Mignolo, 2007). A partir disso, o texto visa discorrer sobre o papel desempenhado pela língua – e pelas políticas linguísticas – nessa lógica de poder colonial em relação à ideia de raça.

No Brasil colonial, toma-se como marco legal de formalização da língua portuguesa a Lei do Diretório dos Índios (1758), que visava regular a liberdade dos indígenas em terras brasileiras, transformando-os em vassalos portugueses. Com isso, as terras povoadas por esses indígenas seriam consideradas portuguesas, em um período crucial de demarcação dos limites territoriais entre Espanha e Portugal pelo Tratado de Madrid (1750). Esse tratado estava em consonância com a regra internacional de *uti possidetis*, em que a ocupação do território determinaria a sua dominação. O Diretório, que visava transformar

os indígenas em vassalos, utilizou a língua portuguesa como critério de portugalização dos sujeitos. O trecho abaixo ilustra esse primeiro discurso oficial sobre a língua portuguesa no Brasil:

> Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; [...]. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.[214]

Esse longo trecho revela que o domínio dos povos no contexto colonial utilizou a língua como estratégia de controle. O texto jurídico vinculava as ideias de costumes, língua e civilização, em que a língua portuguesa funcionaria como um signo de civilidade e instrução. Tal sobreposição entre as categorias de língua e civilidade produziu diferenciações étnicas, sociais e políticas que ainda ecoam em tempos contemporâneos. Ainda em relação à Lei do Diretório, o documento, além de formalizar o papel civilizatório da língua portuguesa no Brasil, instaurou uma outra diferenciação racial, entre índios e negros, conforme vemos no trecho a seguir:

[214] Disponível em http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em 09 de maio de 2015.

> Entre os lastimosos princípios, e perniciosos abusos, de que tem resultado nos Índios o abatimento ponderado, é sem dúvida um deles a injusta, e escandalosa introdução de lhes chamarem Negros [...] Não consentirão os Diretores daqui por diante, que pessoa alguma chame Negros aos Índios, nem que eles mesmos usem entre si deste nome como até agora praticavam; para que compreendendo eles, que lhes não compete a vileza do mesmo nome, possam conceber aquelas nobres idéias, que naturalmente infundem nos homens a estimação, e a honra.

A diferenciação racial criada entre índios e negros se vincula à prática colonial de portugalização: os índios seriam, por esse documento, alçados à categoria de "vassalos de Sua Majestade", sendo, portanto, civilizados aos moldes da Caroa. Os negros teriam, assim, a condição de escravos formalizada pela Lei.

Por outro lado, a escravização de povos africanos trazidos ao Brasil para exploração colonial também utilizou a língua como critério diferenciador. Por exemplo, os africanos que recentemente chegavam e desconheciam as línguas e práticas locais eram chamados de "boçais"; aqueles que entendiam o português e conheciam costumes locais eram chamados de "ladinos"; e os escravizados nascidos no Brasil eram chamados de "crioulos" (Fausto, 2011). Tais diferenciações utilizavam a língua portuguesa como critério de categorização: o maior ou menor domínio da língua portuguesa implicava diferentes categorias e tratamentos.

O uso da língua como um dos critérios para demarcar e diferenciar racialmente as pessoas não se remete apenas ao período colonial. No contexto da independência e república brasileiras, por exemplo, a escola pública – e o acesso aos letramentos – era fundamentalmente destinado a uma elite urbana. Com isso, a escolarização da língua, no embalo da construção de um discurso de nação e da ideia de uma cultura letrada, produziu uma outra diferenciação social e racial. Foi o caso, por exemplo, das inúmeras menções pejorativas feitas ao falar dos (ex-)escravizados no Brasil, no contexto anterior e posterior à Abolição em 1888. Os falares dos africanos e afro-brasileiros eram classificados como e*stropiado*, *geringonça luso-africana*, português *caçanje*, *bunda* ou *nagô* (Lima, 2005). Tratava-se de uma racialização da língua, que passou a ser usada para demarcar

diferenciações e exclusões. A ideia de língua utilizada como signo de cisão racial e social foi também cunhada por Gilberto Freyre na obra *Casa Grande e Senzala* ([1933] 1995, p. 149):

> Ficou-nos, entretanto, dessa primeira dualidade de línguas, a dos senhores e a dos nativos, uma de luxo, oficial, outra popular, para o gasto – dualidade que durou seguramente século e meio e que prolongou-se depois, com outro caráter, no antagonismo entre a fala dos brancos das casas-grandes e a dos negros das senzalas [...] Entre o português dos bacharéis, dos padres e dos doutores, quase sempre propensos ao purismo, ao preciosismo e ao classicismo, e o português do povo, do ex-escravo, do menino, do analfabeto, do matuto, do sertanejo. O deste ainda muito cheio de expressões indígenas, como o do ex-escravo ainda quente da influência africana.

Essas cisões sociais e raciais inscritas na língua portuguesa são atualizadas nos discursos modernos de português popular e português culto, cujas características linguísticas são descritas em relação à maior ou menor escolarização dos sujeitos, apagando as sombras raciais da história colonial e pós-independência das línguas no Brasil.

Em um outro contexto colonial, profundamente ligado à história do Brasil, está Angola. O processo de escravização em Angola também utilizou a língua como critério de diferenciação e classificação (Severo e Makoni, 2015), como se percebe no excerto que trata do comércio de escravizados:

> [...] essa prática também fez com que os escravos recebessem algumas instruções de língua portuguesa e de Cristianismo, o que aumentava o valor dos escravos nos mercados americanos[215]. (Anon apud Newitt, 2010, p. 152)

A escravização foi apropriada pelo dispositivo colonial, que usou a raça como critério para diferenciar as pessoas, naturalizando as diferenças e hierarquizando as sociedades. A

[215] "Slaves from the African mainland were first sent to Santiago, where traders from the Spanish Indies came to buy […] This practice kept the Spanish from trading directly with Africa, thereby undermining the lucrative Portuguese monopoly, but it also allowed the slaves to receive some instruction in the Portuguese language and in Christianity, which enhanced their value in the American markets."

relação econômica entre domínio da língua portuguesa e escravização coloca em questão a ideia de mercantilização das línguas, no embalo de discussões contemporâneas sobre o valor da língua portuguesa no cenário internacional (Severo, 2015).

Além do contexto da escravização, um outro exemplo que ilustra a vinculação entre língua e raça, produzindo uma racialização das línguas e das pessoas, foi o *Estatuto do Indigenato* (1929-1961), um conjunto de leis coloniais que visavam regulamentar as regras jurídicas e as categorias identitárias dos povos africanos nas colônias portuguesas. Abaixo segue um excerto que ilustra o papel desempenhado pela língua portuguesa na construção daquelas regras e categorias:

> Artigo 1º - são considerados indígenas todos os indivíduos de raça negra, ou dela descendentes, que não estejam abrangidos pelo disposto no Artigo 2º deste Diploma e não satisfaçam conjuntamente às seguintes condições: a) Falar, ler e escrever a língua portuguesa; b) Possuir bens de que se mantenham ou exercer profissão, arte ou ofício de que aufiram o rendimento necessário para o sustento próprio [...] c) Ter bom comportamento e não praticar os usos e costumes do comum da sua raça; d) Haver cumprido os dever militares que, nos termos das leis sobre o recrutamento, lhes tenha cabido (*Estatuto do Indigenato*, 1929, p. 60).

Similarmente ao ocorrido no Brasil dois séculos antes, o documento regulamenta a diferenciação entre os indígenas e os assimilados, pela ideia de cidadania. Um dos traços diferenciadores seria o domínio da língua portuguesa e do letramento. Tais traços são intensificados por outras características (costumes) que, conjuntamente, constituiriam a ideia de civilizado. Tem-se, com isso, o uso da língua portuguesa como signo de classificação. Nesse contexto, a ideia de proficiência –fala e escrita – ratifica diferenciações raciais, em que os indígenas (não-cidadãos) seriam aqueles que falassem apenas línguas africanas e os cidadãos e assimilados seriam aqueles que dominassem a língua portuguesa. Essa política linguística produziu uma série de valorações depreciativas sobre a língua portuguesa falada pelos africanos em Angola, como é o caso das expressões "língua de cão" ou "pretoguês" (Nzau; Venâncio; Sardinha, 2013).

Os exemplos apresentados no texto não visam esgotar a sutiliza e importância da discussão sobre a relação entre língua e raça. Considera-se que os significados raciais

inscritos na língua, bem como os significados linguísticos inscritos na ideia de raça, são heranças coloniais e se inscrevem na lógica de poder definida por Mignolo (2007). Nesse contexto, a raça não é uma categoria tomada a priori e, tampouco, essencializada. Embora o racismo não seja a única face do poder colonial, ele é um dos mais perversos, pois naturaliza a diferenciação e hierarquização entre as pessoas. A política linguística contribuiu – e tem contribuído – para o racismo ao legitimar as categorias coloniais que fomentaram estereótipos sobre os usos linguísticos por diferentes pessoas. Retomando os domínios afetados pela lógica da colonialidade, tem-se que a articulação entre língua e raça operou:

(i) no domínio econômico, ao classificar e atribuir uma diferenciação econômica e social aos usos linguísticos;

(ii) na dimensão política, ao usar a língua como instrumento de diferenciação e controle, construindo as ideias de vassalagem (Brasil) e de cidadania (Angola);

(iii) no domínio social, pela prática de categorização, classificação e agrupamento de pessoas a partir do critério linguístico, como as ideias de indígena, vassalo e cidadão;

(iv) na dimensão epistêmica, pela produção de discursos, com efeitos de verdade, sobre as línguas e práticas linguísticas dos sujeitos ditos indígenas e dos africanos no Brasil e em Angola.

Neste artigo, por fim, considera-se que a crítica desse regime de poder colonial exige uma reconsideração dos conceitos usados em políticas linguísticas, uma vez que tais políticas exercem efeitos sobre as pessoas. As políticas linguísticas críticas, então, emergem como um campo teórico e prático que problematiza as categorias linguísticas, especialmente em contextos pós-coloniais. Para tanto, considera-se que uma perspectiva histórica é central para promover a genealogia das ideias de língua em relação à experiência política, social e epistêmica dos povos ditos colonizados. É preciso, nesse caso, fazer ecoar as histórias e narrativas dos povos envolvidos, tornando a política linguística em um campo, fundamentalmente, do diálogo.

Referências

ERRINGTON, Joseph. Colonial Linguistics. Annual Review of Anthropology, Vol. 30, 2001, pp. 19-39.

FARDON, Richard; FURNISS, Graham. African languages, development and the state. London/New York: Routeledge, 1993.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, [1933] 1995.

IRVINE, Judith. Subjected words: African linguistics and the colonial encounter. Language and Communication, *28*, 323–324, 2008.

LIMA, Ivana Stolze. Entre a língua nacional e a fala caçanje. Representações sociais sobre a língua no Rio de Janeiro imperial. ANPUH – Anais do XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Western perspectives in applied linguistics in Africa. AILA Review, 17, 2004. p.77–105.

MAKONI, Sinfree;PENNYCOOK, Alastair(orgs.). Disinventingand Reconstituting Languages. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

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

NEWITT, M. D. D. The Portuguese in West Africa, 1415-1670: A documentary history. New York, NY: Cambridge, 2010.

NZAU, D. G. N; VENÂNCIO, J. C.; SARDINHA, M. da G. d'Almeida. Em torno da consagração de uma variante angolana do português: subsídios para uma reflexão. Limite, nº 7, 2013, p. 159-180.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidaddel poder, eurocentrismo y América Latina. In: Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. CLACSO-UNESCO, p. 201-245, 2000.

SEVERO, C. G. A açucarada língua portuguesa: Lusotropicalismo e Lusofonia no século XXI. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, p. 85-107, 2015.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. B. Políticas Linguísticas África-Brasil: por uma perspectiva crítica. Florianópolis: editora Insular, 2015 [a sair].

HUMOR SURDO, LÍNGUAS DE SINAIS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Carolina Hessel Silveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

Neste trabalho, queremos discutir a relação que pode haver entre o humor que circula numa comunidade e a questão das políticas linguísticas. Especialmente, queremos mostrar a relevância do estudo de piadas surdas, que são específicas da cultura surda, para a valorização das línguas de sinais e da cultura surda.

Lembramos que a valorização de uma língua, no caso, das línguas de sinais das comunidades surdas, passa pelo "reconhecimento político da diferença linguística e cultural das comunidades surdas" (KARNOPP e SILVEIRA, 2014, p. 94). E dentro dessa diferença cultural, que também é linguística, se situa o humor surdo. Neste trabalho, vamos trazer alguns exemplos de piadas surdas, coletadas em nosso trabalho de pesquisa, para mostrar ao final a relação que existe entre este humor e a identidade surda, que está no centro das políticas linguísticas relacionadas com a língua de sinais.

Um pouco sobre o humor e cultura

O humor é um assunto sério e já provocou a escrita de muitos estudos, desde a Antiguidade, sendo que há varias teorias sobre o humor, o cômico, o riso etc. Geralmente, se considera que o humor tem uma dimensão cultural – grupos de culturas diferentes também riem de situações diferentes. Alguns autores, como Possenti (1998), analisaram aspectos linguísticos de piadas contadas em Língua Portuguesa, que é uma forma como aparece o humor (mas não é a única). Como existem piadas de ouvintes e piadas de surdos, é importante buscarmos um conceito de piadas, que nos ajude a pensar nelas. Assim, Carmelino define piada como **(**2009, p. 23)

> História curta de final surpreendente, as vezes picante e obscena, contada para provocar risos. De temática variadíssima (preconceitos – sexualidade, racismo, etnias etc.- instituições, profissões, etc.), as piadas refletem e refratam a sociedade (cf. POSSENTI, 1998), porque trazem um conteúdo que é, de alguma maneira, reprimido (repressão) e, por isso, dependem de sua técnica para disparar o humor, ou por uma característica linguística

> ou pela controvérsia em que um dos pontos de vista é considerado de mau gosto, incivilizado.

Assim como é para os ouvintes, as piadas das comunidades surdas sempre contam uma história (narrativa) e precisam ter um final inesperado. Isto é um aspecto semelhante entre as piadas ouvintes e as piadas surdas, mas há vários traços diferentes. Podemos citar Ladd (2013, p. 162), quando fala do humor surdo, e diz que "muito do humor Surdo está nos gestos, como [gestua ´o cão levantou a perna contra a parede´]... mas ouvir, se dissesse isso em inglês, não era engraçado. Se tentar interpretar a piada para ouvintes, eles sorriem, enquanto os surdos iam chorar de rir."

Outro autor que estudou a relação entre o humor e as culturas, Rutherford (1983, p. 313), nos lembra que "a razão pela qual o humor é culturalmente específico para um grupo é mais do que apenas a linguagem, é uma questão de experiência." E a experiência dividida, partilhada é um traço cultural importante. Possenti, em seu livro "Os humores da língua" (1998), analisou os elementos linguísticos (da Língua Portuguesa) que são utilizados para produzirem humor em muitas piadas faladas e escritas. E ele afirma que algumas piadas, se não são interpretadas de uma determinada maneira (por causa de elementos linguísticos), não provocam riso. Assim como o domínio da Língua Portuguesa (e outras línguas) é importante para entender certas piadas dos ouvintes (escritas ou faladas), a experiência de ser surdo e um conhecimento profundo de Libras são essenciais para entender e rir das piadas surdas. Vamos ver alguns exemplos em seguida.

Alguns exemplos de piadas surdas

Entre as piadas que circulam na comunidade surda, existem algumas que vale a pena relatar brevemente, para exemplificar o que dizemos.

Na piada que denominei "Caçador", é trazida uma situação de um torneio entre **c**açadores surdos e ouvintes, sendo que os surdos conseguem caçar muito mais do que os ouvintes. Essa superioridade dos surdos é explicada por causa de seu silêncio no diálogo com o uso dos sinais, enquanto as conversas faladas dos ouvintes dispersam e afastam os animais. Além disso, os surdos apresentam grande capacidade de atenção visual, pois observam o movimento das orelhas dos cavalos em que estão montados, o movimento das

árvores na floresta, entre outros aspectos visuais. Um aspecto importante desta piada são os detalhes dos movimentos das orelhas do cavalo, que são descritos através da Língua de Sinais pelos contadores surdos de piadas. Em qualquer tradução para língua verbal, se perde a qualidade da língua de sinais nos movimentos das orelhas e, também, se perde o motivo de humor para rir, por exemplo, na modalidade escrita. Esta piada também é um exemplo de outra temática frequente no humor surdo – as vantagens de ser surdo.

Outra piada que circula bastante na comunidade surda traz a história de um cabeleireiro que, primeiramente, atendeu um cliente que era deficiente físico; após cortar o cabelo, o deficiente ia pagar, mas o cabeleireiro recusou dizendo que era gratuito para ele. No dia seguinte, cabeleireiro recebeu um presente de gratidão do deficiente físico. Repetiu a situação com o cego que também retribuiu com um presente de reconhecimento. E, depois, com o último cliente que era surdo. Só que, com o surdo, no dia seguinte, o que tinha de presente era uma fila de surdos na porta (porque os surdos ficaram sabendo que o corte era gratuito). Esta piada trabalha com um final imprevisível, porque se espera que o surdo também traga um presente para o cabeleireiro. Por que esta piada faz os surdos rirem tanto? Somente através da experiência com a comunidade surda, é possível entender a significação cultural desta anedota.

Outra piada bastante conhecida na comunidade surda e que se baseia muito na Língua de Sinais é a que envolve o conhecido personagem do cinema KING KONG, o gorila gigante. Conforme conta a piada, num lugar onde vivem muitas pessoas, de repente, apareceu o King Kong, com seu enorme tamanho e aparência assustadora, fazendo as pessoas fugirem. Então King Kong veio andando, andando, viu moça loura e bonita e pegou-a na mão, como na cena do famoso filme. Então a moça pediu que ele não a matasse. Como King Kong tinha gostado dela, pediu para casar com ela. Mas, quando usou o sinal CASAR, destruiu a moça em pedaços, pois estava com a moça na mão... Esta piada só é possível de ser contada, compreendida e apreciada se contada em Língua de Sinais, já que o sinal de CASAR em Libras é bater as mãos. É um exemplo de como, em algumas piadas, a língua é central para a piada, assim como Possenti mostrou em exemplos de Língua Portuguesa.

Enquanto a piada de King Kong aproveita um personagem que originalmente, no filme, não era surdo, outra piada que podemos contar está muito ligada à comunidade

surda. Nesta piada, conta-se que existia um casal surdo que queria ter um filho surdo e ficou pensando como proceder para conseguir realizar este sonho. Então, durante arelação sexual, quando gozou, homem deu grito diretamente na vagina, os espermatozoides, que estavam nadando, ouviram e pararam para ver o que estava acontecendo. No entanto, um espermatozoide surdo não parou e foi nadando até óvulo e o fecundou. Nove meses depois tiveram o filho surdo. Esta piada trabalha com o exagero e com situações absurdas, mas é especialmente engraçada para os surdos. A história transporta a identidade surda para o espermatozoide e faz com que esse personagem se comporte como as pessoas surdas, que não são perturbadas por gritos.

Sabe-se que o humor escatológico é muito antigo, desde os gregos. Entende-se por humor escatológico as piadas ou situações cômicas relacionadas com ações fisiológicas e corporais como são: defecar, urinar, vomitar e flatulência. Também existe humor escatológico nas piadas surdas. Um exemplo é a piada sobre o cocô surdo. Como outras piadas, segue a fórmula da pergunta: Qual é a diferença entre uma coisa e outra? Qual é a diferença entre o cocô do surdo e o cocô do ouvinte quando eles precisam defecar fora do banheiro? A piada explica sobre a forma do cocô do surdo e ouvinte que são diferentes, por causa do medo no meio da floresta. Dois personagens – um surdo e um ouvinte – foram acampar no mato. Um foi para um lado e outro foi para outro, mas os dois fizeram cocô, preocupados com a escuridão da floresta. Entretanto, o surdo observou que a forma do seu cocô ficou uma montanha, enquanto a do ouvinte ficou toda espalhada, porque todas as vezes em que o ouvinte ouvia um barulho, pulava e defecava. É por isso que cocô surdo teria forma de sorvete, círculo, como se fosse mais bonito. Esta piada, embora escatológica, também se relaciona com características dos sujeitos surdos e só pode ser entendida por quem tem esta vivência na comunidade.

Vamos trazer uma última piada do humor surdo, em que temos personagens surdos e ouvintes. Num bar, estava uma linda mulher surda sentada bebendo sozinha. Um ouvinte se aproximou para conversar com ela e mulher avisou que era surda. O rapaz ouvinte resolveu pegar guardanapo para escrever e trocaram uma comunicação escrita. Depois, outro ouvinte ficou interessado também na surda, aproximou-se e entregou um recado escrito pronto. Mulher estava trocando papel com ambos e, em seguida, mulher pediu licença e saiu. Os dois ouvintes, achando que um deles era surdo, continuaram trocando

mensagens escritas. Esta piada se baseia no engano dos dois ouvintes e faz rir porque não havia mais necessidade deles trocarem mensagens escritas. Outro aspecto que aparece nesta piada é que se ri dos ouvintes, o que aparece com alguma frequência no humor surdo, como já vimos antes.

Alguns aspectos que as piadas surdas nos trazem

As piadas surdas têm sido, nas comunidades surdas, muito antes dos meios eletrônicos de divulgação, como internet, vídeos e gravações, um fator de ligação e de fortalecimento entre gerações de surdos. Com o empoderamento das comunidades surdas, começou a haver um maior interesse pelo registro e estudo das piadas e anedotas surdas. No livro "Deaf Culture Our Way: Anecdotes from the Deaf Community", os autores[216] Roy K. Holcomb, Samuel K. Holcomb e Thomas K. Holcomb apresentam um total de 111 piadas e anedotas contadas por surdos nos Estados Unidos. Eles explicam o conteúdo do seu livro:

> As piadas a seguir passaram por gerações de surdos e são amplamente conhecidas entre indivíduos da comunidade surda dos EUA. Geralmente estão entre as primeiras a serem compartilhadas com recém-chegados à comunidade surda. Enquanto pode haver muitas versões quanto contadores, as seguintes histórias são apresentadas em suas formas básicas. (1994, p.3)

Certamente, nas comunidades de surdos de vários países têm piadas que passam de geração em geração e se pode chamar de "piadas clássicas surdas", com algumas variantes. Como se procurou mostrar, elas não são traduções de piadas dos ouvintes e, também, não são piadas que sejam "traduzíveis" para formas escritas ou faladas. São produções culturais que fortalecem a cultura surda e valorizam sua língua. Lane (1992, p. 31), afirma sobre a transmissão de valores de geração para geração de surdos: "É por intermédio da literatura da ASL que uma geração passa à seguinte a sua sabedoria, os seus valores, e o seu orgulho, reforçando deste modo os laços que unem a geração mais jovem".

O estudo do humor surdo nos ajuda a entender a importância das línguas de sinais dentro das culturas surdas, uma vez que este humor é transmitido pelas línguas de sinais, mostrando a sua riqueza e suas possibilidades. Morgado (2011), estudiosa portuguesa, aborda o humor em línguas gestuais. Ela faz a seguinte afirmação:

[216]Autores são pai e dois filhos surdos que buscaram as piadas surdas contadas pela Comunidade Surda durante anos nos Estados Unidos. Esta obra é um registro importante sobre piadas surdas antes da tecnologia avançada.

> O humor em língua gestual, seja qual for o país, parece apresentar sempre as mesmas características. Este tipo literário das línguas gestuais perde o seu valor e qualidade se for traduzido para a língua oral ou escrita. Para compreender o sentido do conteúdo de um bom humor em língua gestual é necessário ser fluente naquela, caso contrário, dificilmente percepcionará as subtilezas linguísticas (p.52)

Pensamos que o estudo do humor e das piadas surdas tem importância para a questão da valorização das línguas de sinais e da cultura surda, porque mostra a riqueza e a plasticidade dessas línguas, que não servem apenas para comunicar, simplesmente, mas para fazer rir, chorar e para fortalecer as comunidades surdas. E a valorização das línguas de sinais é uma dimensão essencial para o estabelecimento de políticas linguísticas, como as políticas de educação e ensino de Libras, no caso do Brasil. Sempre se deve lembrar que, quando se ensina uma língua, se ensina uma cultura e se valorizam identidades. O humor surdo não pode ficar fora dos estudos e do ensino das línguas gestuais.

Referências

CARMELINO, Ana Cristina. As dicas-piadas do Casseta e Planeta: denúncia e liberação. In: LINS, Maria da Penha; CARMELINO, Ana Cristina (Orgs). A Linguagem do humor: diferentes olhares teóricos. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguisticos, 2009.

HOLCOMB, Roy; HOLCOMB, Samuel; HOLCOMB, Thomas. Deaf Culture – Our Way: Anecdotes from the Deaf Community. 3ª Ed. San Diego, California: DawnSignPress. 1994.

KARNOPP, L. B.; SILVEIRA, Carolina Hessel. Humor na literatura surda. Educar em Revista (Impresso), p. 93-109, 2014.

LADD, Paddy. Em busca da surdidade 1: Colonização dos Surdos. Lisboa, Editora**:** Surd'Universo, 2013

LANE, Harlan. A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MORGADO, Marta. Literatura das línguas gestuais. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

RUTHERFORD, Susan D. The Journal of American Folklore, vol. 96, nº 381. Jul/set, 1983, p. 310 – 322.

POLÍTICAS EDUCATIVAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES DE/PARA SURDOS

Regina Maria Souza [217]
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet [218]
UNICAMP

Introdução

Este artigo traduz um esforço inicial das autoras de colocar em relação dois campos de pesquisa que tendem a ser considerados, pela Educação, como independentes entre si, e que são: o que se denomina "política educativa" e, o outro, de "política linguística"; o primeiro considerado objeto de estudo disciplinar da Educação e o segundo da Linguística. O recorte do tema a ser aqui discutido foi fruto de uma afirmação, direcionada à primeira autora por uma educadora, de que "políticas educativas" nada têm a ver com "políticas linguísticas". A primeira autora se deixou afetar pela afirmação e convidou a profa. Gabriela Tebet, estudiosa em políticas para a educação infantil, para a elaboração da presente reflexão. Decidimos considerar alguns temas para organizar nosso estudo; são eles: I - A educação e a política: elementos para o debate sobre políticas públicas; II - Educação, Estado e Políticas Públicas; III - Estado, sociedade e políticas educativas no Brasil; IV - Políticas lingüísticas e Políticas Educativas tomando como inspiração os embates que se estabelecem entre as diferentes esferas de governo com as lideranças surdas no que tange ao binômio "escola inclusiva" e "escola bilíngue". A discussão do tema IV coube à primeira autora e os demais à segunda autora.

A educação e a política: elementos para o debate sobre políticas públicas

O conceito de política pode ser compreendido, tal como proposto por Arendt (1998), como a relação estabelecida pelos seres humanos no espaço público, baseada na pluralidade dos homens e na convivência entre diferentes. Segundo Arendt (2000), a distinção entre a esfera pública e a esfera privada ocorre na medida em que, enquanto a esfera privada não tem visibilidade e se configura como o espaço da necessidade, da defesa da vida e da sobrevivência dos familiares, a esfera pública se constitui como esfera da política, onde as ações humanas ganham visibilidade e demandam regulamentação por

[217]Professora do Departamento de Psicologia e Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP.
[218]Professora do Departamento de Ciências Sociais na Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP.

meio da ação (entendida como práticas sociais/institucionais) e de legitimação discursiva (onde se implicam o discurso jurídico-legal e os saberes disciplinares) para que, idealmente, se atinja o bem comum.

Para essa autora, a modernidade impôs a igualdade em detrimento da diferença ente os indivíduos, tratando seus membros como se fossem todos uma grande família, compartilhando a mesma opinião e interesses. Houve, portanto, uma ascendência dos interesses da esfera privada de modo que "a administração doméstica e todas as questões antes pertinentes à esfera privada da família transforaram-se em interesse 'coletivo'" (ARENDT, 2000, p.42), e "as atividades que dizem respeito a mera sobrevivência passaram a ser admitidas em praça pública" (p. 56).

É só nas sociedade modernas, portanto, que os conceitos de políticas públicas ou de políticas sociais fazem sentido, estando vinculadas a existência de um Estado Nacional, tal como destaca Pinheiro (1996).

Educação, Estado e Políticas Públicas

De acordo com Saviani (2008), durante os quatro primeiros períodos da história da educação brasileira (e portanto até o início do século XX), "as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos"(p. 2). Para exemplificar, destacamos que a primeira instituição pública de educação infantil foi o jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, fundado em 1896, no período republicano e voltado aos filhos da elite paulista (KISHIMOTO, 1990).

Portanto, não estranha o fato de que a ideia de "políticas públicas educativas" tal como tende a ser concebida - fortemente vinculada tanto à ideia de igualdade universal de condições para inclusão e ascensão sociais, como à esfera jurídica no que concerne à obrigatoriedade da Educação Formal - ter se tornado um direito humano fundamental a ser cumprido pelo poder público. Essa noção de "políticas educativas", tão difundida, coloca em relação, portanto, o poder público, o campo educativo e o jurídico (cabe ao cidadão fazer valer os seus direitos e não ao Estado de garantilos de imediato, em especial considerando a autonomia das instâncias federativas de governo e as formas distintas de interpretação das leis).

No Brasil, políticas educativas começam a se formalizar a partir de 1891, quando a primeira Constituição Republicana do Brasil estabeleceu como dever da União e dos Estados a garantia da oferta de educação laica e pública para a população (RAPOSO,2005).

Ao longo da história do Brasil, as políticas sociais foram regidas por documentos diversos e a própria Constituição Federal sofreu diversas alterações em 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988. Essas alterações, como discute Rosemberg (2001), refletiram distintos interesses e configurações presentes nos períodos de revisão constitucional, incluindo-se, aqui, a tensão entre segmentos da população e o Estado. Nesse sentido, leis, planos, decretos, documentos mais refletiram uma forma de o Estado, ao menos no papel, ora incluir demandas populares ora legitimar práticas já postas em marcha por ele.

Estado, sociedade e políticas educativas no Brasil

A participação popular na elaboração de políticas públicas sociais e educativas se fez presente, por exemplo,nos processos de elaboração da Constituição Federal de 1988, e mais recentemente, nos processos de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, e de elaboração dos Planos Nacionais de Educação - PNEs - (Lei 10.172/01, com vigência entre 2001 – 2010 e Lei 13005/14, com vigência entre 2014 – 2024).

Um espaço de discussão coletiva - composto por políticos, gestores dos governos, especialistas, representações populares e de comunidades minoritárias -são as Conferencias Nacionais de Educação (CONAEs). A última CONAE, em nível federal, ocorreu em 2014 com o objetivo de, em conjunto com a sociedade civil organizada, ser proposto o Plano Nacional de Educação (PNE) tendo sido estabelecidos 6 eixos centrais de discussão:

EIXO I - O PNE e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação

EIXO II - Educação e Diversidade: justiça social, inclusão social e direitos humanos

EIXO III - Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável

EIXO IV - Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem

EIXO V - Gestão democrática, participação popular e controle social

EIXO VI - Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

A partir do modo como as atividades e debates foram organizados em 2014, as questões relativas à educação da população surda exigiu maior participação e atenção, pelas lideranças surdas, nos debates do eixo II e na plenária. Como resultado, o movimento surdo conseguiu a manutenção no PNE da meta 4, estratégia 4.7, que garante o direito de os surdos, ou seus pais, optarem por uma das seguintes modalidades de escolarização: escolas bilíngues de/para surdos LIBRAS- Português; classes bilíngues LIBRAS- Português em escolas públicas ou escolas inclusivas em português com Atendimento Educacional Especializado - AEE - no contraturno (BRASIL, 2014).

Políticas linguísticas e políticas educativas: a luta surda

No contexto exposto, o atual governo federal se propôs a fazer do Brasil uma "pátria educadora" por meio de medidas como: ampliação da oferta de escolas e números de matrículas em todos os níveis de ensino, comprometendo-se com a garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência e o direito de surdos serem escolarizados em LIBRAS. Com tais medidas, o Estado tem como objetivo o que, em seus documentos, qualifica como promoção da "inclusão social".

Se é fato que avanços foram conseguidos ao longo da história, neste tópico, por necessidade de recortar um objeto para análise, optamos por revisitar os dilemas que se mantêm no campo da educação de surdos no Brasil; dilemas que colocam em necessária confluência *política educativa* e *política linguística*. Discutir essa relação não é tarefa fácil, posto que obriga o intelectual a se haver com conceitos como"direito linguístico" - "sujeito e linguagem" - "comunidade linguística" e "identidade nacional" conferindo certa organicidade explicativa entre eles.

A análise acadêmica da complexidade dessas implicações demanda mais estudos e está sujeita a abordagens epistemológicas raramente conciliatórias. Todavia,discussões pertinentes foram iniciadas, como aquela realizada por Behares (2013) no *VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguística*. No presente estudo, por necessidade de concisão, decidimos ter como objetivo principal provocar o diálogo com os presentes nesse evento (e com os leitores dos Anais) na esperança de aguçar nosso olhar, às

vezes, embaçado pelos confrontos que a militância exige. Com este objetivo, inicialmente, colocaremos a situação a que está se havendo líderes surdos e apoiadores ouvintes do Movimento Surdo Brasileiro, em um momento *que deveria ser* de euforia pelas conquistas legais, materializadas em leis e decretos (Cf. BRASIL, 2011, 2014). Abaixo o panorama dessa situação tal como a primeira autora consegue descrevê-la como apoiadora do Movimento Surdo.

Líderes e pesquisadores surdos são enfáticos na defesa de que a política para a educação de surdos deve ser suportada por uma política linguística clara e definida. Esses líderes não dissociam política educativa de política linguística e tendem a denunciar o apagamento da segunda para que uma escola para todos possa ser pensada apenas em português (como política para as escolas públicas). Por este motivo, tendem a considerar ser grande conquista a estratégia 4.7 da meta 4 do Plano Nacional de Educação que confere à pessoa surda ou à sua família o direito de optar por uma das 3 modalidades de escola: as escolas bilíngues de/para surdos; as classes bilíngues em escolas lusófonas (que têm a língua portuguesa como língua de instrução) e as escolas lusófonas com a possibilidade de frequentarem o Programa de Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2014). Apesar dessa conquista legal, notícias de fechamentos das escolas ou classes bilíngues, ou da transformação dessas escolas em centros de AEEs ou evidências da possibilidade de fechamento dessas escolas, ou classes, mobilizam lideranças surdas na articulação de resistência por meio de estratégias diversas, como por exemplo, buscando apoio político em esferas e modos distintos (SOUZA e PERLIN, 2015).Como parte da concessão desse apoio, não raramente, políticos e gestores de instituições escolares demandam das lideranças surdas dossiês com as leis vigentes (como se não estivessem disponíveis nos sites do governo), a comprovação de que não estão sendo respeitadas (arrolamento de testemunhas) e/ou o desgaste de realizar denúncia de violação às leis junto ao Ministério Público. Luta sem fim para a garantida de direitos conquistados no papel: o direito à educação pública, laica, de qualidade e em LIBRAS, língua considerada brasileira e reconhecida pelo Estado brasileiro como tal (BRASIL, 2002).Como se conclui, a garantia de direitos por declarações e leis *não são mecanismos* que garantem que esses direitos transformem as velhas estratégias excludentes em práticas de inclusão. Nos anais desse encontro, Wilmar D´Angelis, discutindo leis e algumas ações voltadas, a princípio, para

proteção de línguas indígenas, relaciona-as à cultura cartorial que integra a cultura brasileira; tradição cartorial - de promulgação de leis - cujos efeitos práticos a favor das "minorias" se fazem pouco efetivos, para não dizer inócuos.

É próprio dessa tradição que nos satisfaçam os discursos grandiloqüentes (daí porque fez escola, aqui, uma ininterrupta tradição beletrista), as declarações pomposas, os textos, manifestos e proposições prolixos em busca de abarcar, com 'precisão' e detalhamento, tudo o que precisa ser dito. Isso explica que tenhamos um texto constitucional (uma Carta Magna) dos mais extensos, no qual nossos lídimos representantes tratam de agregar sempre maior precisão e detalhamentos. Poucos países declaram, em lei, tantos direitos como o nosso. E mais direitos se acrescentam a cada ano. [219] *(D´ANGELIS. Introdução, segundo parágrafo do texto que consta nessa publicação)*

Imersos também nessa tradição, algumas lideranças surdas defendem a necessidade de se ter leis que detalhem ainda mais as leis já existem, na busca de palavras precisas que possam ser entendidas sem equívocos pelos educadores e gestores que insistem em lhes impor uma educação pratica e exclusivamente em português; língua que lhes é ensinada como se ouvissem. Todavia, à tentativa de vencer o opositor (ouvinte) em sua tradição beletrista, lideranças surdas esbarram-se em práticas de gestão de governo que mantêm distante o acesso direto às escolas bilíngues.

De fato, em algumas prefeituras, a diminuição dos quadros profissionais e lento fechamento das classes ou escolas bilíngues LIBRAS- Português são explicadas pelos gestores municipais como consequência da diminuição do número de matrículas de crianças surdas na educação infantil e nas séries iniciais da Educação Básica. Dito de outro modo, não é que alguns governos municipais estejam fechando as escolas, as escolas é que estão se fechando por conta da queda no número de matrículas. Esse argumento circular causa estranhamento que pode ser explicitado da seguinte forma: como entender essa queda no número de matrículas se a surdez continua sendo um traço de existência humana possível? No Brasil, estima-se que 5,7 milhões de brasileiros sejam surdos - 1,1 milhão - ou

[219] Recentíssima foi a aprovação, no Brasil, do Aviso Prévio proporcional ao tempo de serviço, podendo ir, agora, do mínimo de 30 dias, até um total máximo de 90 dias.

possuam deficiência auditiva - 4,7 milhões de pessoas - (SOUZA, REZENDE e PERLIN, 2014).

Uma das possibilidades explicativas para a diminuição do número de matrículas, que nos parece provável, é a seguinte: mantém-se o saber clínico como "o modo" de conceber o sujeito surdo e, por isto, se põe em marcha o poder que este saber legitima. Vejamos o fluxo, na prática, dessa relação saber-poder sobre as pessoas surdas. Sabemos que o diagnóstico da surdez, apenas legitimado pelo saber médico, é dado aos pais cada vez mais cedo; um diagnóstico vincula, na lógica médica, uma patologia, uma falta ou um mal funcionamento a um corpo examinado; a notícia do "filho sadio perdido" fere narcisicamente os pais, lhes impõe um luto a ser elaborado e os põe muito vulneráveis e receptivos a discursos que prometem não a cura da surdez (da ordem da impossibilidade no momento),mas sugerem a possibilidade de que artefatos (próteses, implantes cocleares, etc.) aliados a procedimentos clínicos (sessões de fonoaudiologia) e pedagógicos (a inclusão em escolas de crianças falantes e ouvintes) possam contribuir para que seu filho surdo se aproxime à normalidade ouvinte e falante. Receptivos, os pais seguem as orientações da equipe *envolvida com a surdez da criança* (*e não com a criança* como sujeito desejante): matriculam seus filhos nas escolas próximas às suas casas e buscam o setor clínico para que seus filhos possam ter o atendimento devido para suportarem e vencerem os desafios das escolas faladas e escritas em português (escolas lusófonas). No final, têm-se significativa evasão nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio bem como a prática ausência de pessoas surdas no ensino superior. (Esses dados podem ser obtidos em MEC/SECADI, 2014.)

Nas escolas lusófonas a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS é mais um direito conquistado. Assim, nas escolas, já é mais comum, em relação ao século passado, a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS, e assim se cumpre - pragmaticamente - as leis vigentes de acessibilidade. Todavia, a capacitação técnica desses profissionais raramente é conferida por cursos de graduação na área de tradução em LIBRAS (os editais para concursos públicos tendem a aceitar certificados obtidos por cursos de especialização - mesmo que não sejam no campo da tradução ou nem ensinem LIBRAS além do nível básico - ou o PROLIBRAS, possibilidades essas abertas pelo Decreto 5626/2005). Dessa forma, não é incomum uma instituição de ensino contratar tradutores e intérpretes de

LIBRAS egressos do ensino médio, sem certificação universitária em tradução, sem dominar o jargão técnico - e mesmo os conceitos - das disciplinas que terão que traduzir em LIBRAS.

Da mesma forma, nas escolas inclusivas em português, a presença da LIBRAS não é mais proibida, é até incentivada não apenas pelos "ganhos" nas *interações comunicativas* (mesmo que em níveis elementares e instrumentais), mas pela solidariedade que pode ser desenvolvida nas crianças ouvintes pela presença do outro "deficiente auditivo". De um lado, este último argumento - o incentivo à solidariedade -, compreensivelmente, provoca irritação por parte das lideranças surdas que não querem ver seus pares surdos como "desafios" para a evolução "espiritual" de seus colegas ouvintes. Por outro lado, a LIBRAS que circula na escola, via de regra, se limita pelo conhecimento também limitado daqueles que se valem dela. Cursos aligeirados de ensino de LIBRAS - de 30, 60, 90, 120 horas - são oferecidos a professores como se saber tão pouco uma língua, ou mesmo como se saber uma língua, bastasse para o ato de ensino, para que se efetive o complexo processo transferencial que permite um mestre transferir marcas simbólicas a um outro que com ele se dispõe a aprender algo (sugerimos a leitura de BEHARES e CORSARO, 2005; SOUZA e SILVESTRE, 2007 para maior adensamento do que aqui foi afirmado com tanta ligeireza).

Quando, por alguma circunstância, aos pais é vislumbrada a possibilidade de seus filhos estudarem em escolas ou classes bilíngues, algumas dificuldades emergem. Uma delas: como as escolas ou classes bilíngues são raras, mesmo em grandes municípios, a distância entre a casa do estudante surdo e a classe/escola bilíngue é considerável. Nestes casos, ou não há transporte escolar público ou os horários dos transportes não se adequam, como deveriam, ao horário do período escolar: em algumas situações, os estudantes surdos acabam tendo que *sair da escola antes do horário de término das aulas do dia*. Dessa forma, há a oferta de educação bilíngue, mas são precárias (ou adversas) as condições de acesso e de permanência dessas crianças nas escolas/classes bilíngues. A solução dada por alguns gestores municipais é, novamente, incentivar os pais a matricularem seus filhos nas escolas lusófonas para que as crianças não precisem sair mais cedo da escola (por conta do horário do transporte). Valoriza-se, assim, mais a logística de aceso material à escola bilíngue do que o direito do estudante surdo estudar em LIBRAS. A evasão escolar é o

efeito, pois, da manutenção das condições que forçam a matrícula em escolas lusófonas, colocando claramente a política linguística imposta: a da escolarização dos estudantes surdos (quase exclusivamente) em português. Outra dificuldade que os pais e os estudantes surdos precisam enfrentar é suportar a representação social vinculada às escolas ou classes bilíngues, a saber, que são "escolas segregadas", como se não houvesse escolas bilíngues francesas, italianas, americanas, alemãs destinadas às classes brasileiras economicamente favorecidas sem que a elas se agregue a expressão adjetiva "escola segregada".

No cumprimento das leis, decretos e pactos nota-se pois, na prática, a manutenção da lógica que reproduz atos excludentes em um discurso que, em sua superfície, defende a inclusão.

Ensaiando uma compreensão

A Educação pública no Brasil tem um processo de constituição recente, em termos de atendimento das demandas populares em espaços de negociação com a população ou entidades representativas do povo. Historicamente, como discutiu Souza (2007), as políticas educativas são subsidiadas por uma política linguística que impõe, ainda que de forma velada, o português como a língua de instrução, de ensino nas escolas públicas, de conformação da identidade nacional e de produção de cada brasileiro, ainda que esforços de tolerância e de preservação das línguas nacionais sejam feitos (Cf. D´ANGELIS, 2015). A Constituição do Brasil não foi alterada, mesmo com o reconhecimento da LIBRAS como língua nacional ou de outras línguas como patrimônios imateriais do Brasil. Está lá em seu artigo 13º que "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil" (BRASIL, 1988). Ainda que se reconheça a existência das nações e línguas indígenas nem todas são reconhecidas como "patrimônios culturais" e a LIBRAS, língua reconhecida, o é da forma mais pedagógica possível: língua entendida *como instrumento semiótico*, oriunda das comunidades surdas brasileiras. Comunidades que estão, ainda, entendidas na lógica da deficiência e, portanto, inscritas na Diretoria de Educação Especial no Ministério da Educação e não compondo uma diretoria autônoma, ou pelo menos, uma coordenadoria ligada à Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais. Inscrita na Diretoria de Educação Especial, a política linguística está clara e não esquecida, como podem supor algumas lideranças surdas: a política é a da imposição do português com a concessão da presença da LIBRAS nas escolas. Dessa forma, as ações do

governo passam a ser pragmáticas como: elaborar, avaliar e redefinir a política de educação especial, promover acessibilidade de forma instrumental (concessão de tradutores e intérpretes sem exigência de nível universitário e a própria LIBRAS *como recurso semiótico* e não como língua de uma comunidade) com tentativas governamentais, quase sempre difíceis, de articulação da política de inclusão nos sistemas de ensino.

A mensagem é clara: surdos são bem vindos, em qualquer sistema e nível educacional (em especial na universidade), desde que escrevam e leiam em português. A LIBRAS é uma possibilidade a mais para uma voz que não se faz falar pelo som, mas que pode ser traduzida/traída pelas mãos de, via de regra, mal remunerados tradutores.

Referências

Arendt, H. (2000). *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo - 10a ed. Rio de janeiro: Forense Universitária.

_____ (1998). *O que é política?* Editoria Úrsula Ludz; trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Behares, L. E. (2013). Hablantes y comunidades: crítica de la noción estándar de derechos lingüísticos. *Anais do VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Porto Alegre: UFRGS/AUGM, pp. 33- 39.

Behares, L. E.; Colombo De Corsaro, S. (Org.) (2005). *Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza.* Montevidéu: Universidad de la República.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais n^{os} 1/92 a 64/2010 e pelas emendas constitucionais de revisão n^{os} 1 a 6/94 – Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2010.

_____ (2002). *Lei 10.436.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 11/05/2015.

_____(2005). *Decreto nº. 5.626.* Regulamenta a Lei n^{o} 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n^{o} 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

_____(2011). *Decreto 7.611*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

_____ (2014). *Lei 13005/14*. Estabelece o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 e dá outras providências.Disponível em:<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>.

Kishimoto, T. M. (1990) "A pré-escola na república." *Pro-Posições, vol., n. 3,* 55-65. Disponível em:http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto869.htm

MEC/SECADI (2014*). Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Disponível em:<www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>.

Pinheiro, M. F. (1996)*O público e o provado na Educação: um conflito fora de moda?* In: OSMAR, Fávero (org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988.* São Paulo: Editores e autores associados, pp. 255 - 292.

Raposo, G. R. (2005). A educação na Constituição Federal de 1988. *Jus Navigandi***.** Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988>.

Rosemberg, F. (2001) Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil.*Revista Brasileira de Educação*, n.16, jan/fev/mar.

Saviani, D. *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.* Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

Souza, R. M. (2006) Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. *Educação Temática Digital*, vol. 7, n.2.

Souza, R.M.; Perlin, G. (2015) Política inclusiva e acesso ao ensino público: resistência e espaços de negociação. Submetido à *Revista Pro-posições*, v. 26, n.3 (78).

Souza, R. M.; Rezende, P. L. F.; Perlin, G. (2014) Argumentos para a desvinculação da Educação de Surdos da Educação Especial e criação da Educação Bilíngue como setor autônomo vinculado ao Ministério da Educação do Brasil. *Anais do VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas.* Santa Maria: UFSM/AUGM, pp. 129- 134.

Souza, R.M.; Silvestre, N. (2007) Educação de Surdos. In: Arantes, V. A. *Pontos e Contrapontos*. 4ª ed., São Paulo: Summus.

A PAISAGEM LINGUÍSTICA NA FRONTEIRA DO URUGUAI COM O BRASIL: DIFERENÇAS NO STATUS DO PORTUGUÊS

Henry Daniel Lorencena Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A atividade comercial, como a própria história registra, significou um dos principais impulsos econômicos das cidades uruguaias localizadas junto ao Brasil. Esse comércio durante muitos anos foi caracterizado por pequenas empresas familiares de manufatura essencialmente artesanal. Como o principal objetivo era atrair o morador do outro lado da fronteira, explorando as vantagens cambiais, a presença do português na publicidade local tem sido uma constante.

A campanha purista levada a cabo pelo governo militar a partir de 1979, investiu fortemente a favor do que considerava *el buen uso del idioma*. Como afirmam BARRIOS e PUGLIESE (2006), esse esforço tinha como objetivo frear a penetração do português através dos meios de comunicação e a publicidade brasileira na fronteira. Uma carta publicada no jornal El País, citada pelas autoras, afirmava:

> *Quiere decir que a cambio de dineros por pago de publicidad [en portugués] se realiza el atropello contra el idioma y las buenas costumbres. Habría que poner coto a eso simplemente prohibiendo la difusión de propaganda escrita en un idioma no nacional.* ("El País", carta de un lector, 27/11/78).

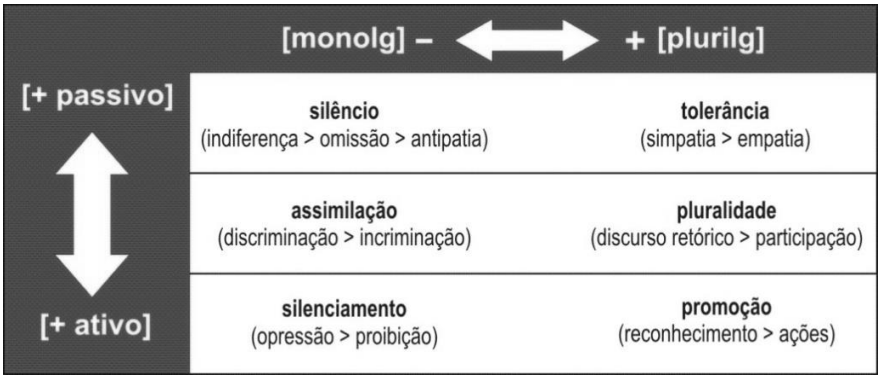
Apesar das mudanças promovidas a partir dos anos 90 com a assinatura do Tratado de Assunção e a posterior formação do MERCOSUL, ainda hoje é possível ver reflexos da campanha purista antes mencionada. Exemplo disso foi a notícia publicada no jornal *El País* em 21 de fevereiro de 2014, destacando a preocupação de um vereador de Rivera com o excesso de palavras em português nas fachadas dos comércios da cidade:

> La aparición de cartelería en portugués, en comercios ubicados en pleno centro de la ciudad, molestó al edil socialista Fabián Fontoura. Dicho legislador pretende que se vote una ordenanza, obligando a los comerciantes a utilizar únicamente el español. (FERNÁNDEZ, 2014, p. B6)

A própria reportagem acaba defendendo o direito ao uso do português, lembrando que a proibição foi recorrente durante o período da ditadura militar. Cita, ainda, que o

artigo 6 da lei 17.250 afirma que a informação pode ser em espanhol, podendo também ser em outros idiomas.

Ao analisar o percurso das políticas linguísticas uruguaias é possível aplicar o conceito de contínuo nas modalidades aplicadas ao longo da história, conforme definiu ALTENHOFEN (2013):



O contínuo das políticas linguísticas aplicadas no Uruguai, portanto, demonstram um avanço no sentido de reconhecer o plurilinguismo, promovendo ações de promoção, ao contrário do que existia anteriormente, quando predominava a discriminação e a opressão. Concordamos com ALTENHOFEN quando afirma que uma política linguística eficaz deve valer tanto para o Estado como para o cidadão. Se as determinações ficam apenas nos instrumentos políticos, no caso uruguaio, à escola, elas não solucionam os conflitos, pois acabam ignorando as ações individuais elaboradas pelos falantes. Ou seja, não há como ignorar o que ocorreu durante tantos anos *in vivo* ao estabelecer políticas que vão afetar diretamente a língua de uma comunidade.

Os fatos até aqui apresentados destacam a importância que a paisagem linguística tem num contexto como esse, permitindo que as línguas possam interferir no espaço de circulação, garantindo assim sua expressão escrita.

Como afirmam SHOHAMY e GORTER (2009), a paisagem linguística é um importante indicador, capaz de fornecer informações relevantes sobre as sociedades, a vitalidade das relações entre diferentes grupos, principalmente em regiões com diferentes demandas linguísticas. Para os autores, a paisagem linguística representa a linguagem no ambiente, de forma não arbitrária ou aleatória, pois ela integra o sistema social e permite compreender as pessoas, suas identidades e o próprio multilinguismo.

A língua que se expõe no espaço público está intimamente relacionada com as pessoas, pois representa como elas leem, decifram e interpretam o que é escrito. A exibição pública de mensagens também tem um lado político que desperta a desconfiança daqueles que veem na língua não oficial uma ameaça, como nos casos apresentados anteriormente.

Em 1986 o governo uruguaio instituiu um decreto do Poder Executivo que permitiu a abertura dos *free shops*, um sistema de comércio livre de impostos destinado a atrair o turismo internacional. As duas cidades autorizadas a abrir este tipo de comércio foram Rivera e Chuy. Em 2002 foram abertas lojas em Artigas e em Río Branco, e em 2007 foram incluídas as cidades de Bella Unión e Aceguá. No mês de abril de 2010 foi criada a *Cámara de Empresarios de Free Shops y Afines del Uruguay*, reunindo 70 empresas do segmento. O sucesso do fluxo turístico promovido por esse comércio pode ser entendido pelo faturamento obtido: no ano 2012 a cifra rondou os 500 milhões de dólares, de acordo com os dados divulgados pelo grêmio empresarial[220].

As transformações comerciais promovidas pela abertura dos *free shops*, não provocaram mudanças apenas na economia local, mas também na percepção da importância de outras línguas para a comunicação. Esse tipo de comércio, ao promover produtos importados, difunde marcas dos mais variados tipos cujas instruções e recomendações de uso estão, na sua grande maioria, em inglês. Isso se reflete nas fachadas das lojas e nos próprios *displays* de divulgação.

Se por um lado os *free shops* levaram a globalização à fronteira, estendendo um modelo de loja típico dos *shopping centers*, essa realidade só se reflete nas avenidas centrais, normalmente próximas à linha de fronteira. No interior das cidades é onde encontramos o comércio local com as manifestações linguísticas próprias.

No presente artigo, expomos os dados coletados em duas cidades da fronteira uruguaia: Río Branco e Chuy. A escolha dessas duas cidades deve-se à proximidade com os grandes centros do sul do Brasil, sendo vias de acesso de grande fluxo de turistas que ingressam no Uruguai.

A seguir apresentamos alguns dos registros feitos:

[220] Dados divulgados no jornal El Observador, em 06/01/2013. Disponível em http://www.elobservador.com.uy/noticia/241498/los-free/> Consulta feita em 05/03/2014.

	Na imagem ao lado percebe-se a transformação que os *free shops* provocaram na fronteira, promovendo um multilinguismo visual similar ao que pode ser encontrado nos grandes centros urbanos.
	O cardápio exposto na porta deste restaurante em Río Branco apresenta a alternância de palavras em espanhol (asado, chivitos, pastas) e em português (peixes, torradas). Um registro curioso, que deve ter passado despercebido ao dono do restaurante, é a palavra "sorvete" na porta sem a letra "v", ficando "sorete" que no espanhol rio-platense é uma forma vulgar de referir-se às fezes.

Na primeira foto, na vitrine desta loja observa-se a substituição da preposição "até" pela sua equivalente em espanhol "hasta". Já na foto ao lado o que se tem é o emprego

direto do português, no caso a expressão gaúcha “bagual” e “lanches”, sem fazer nenhuma referência ao espanhol.

As imagens seguintes são exemplos registrados no Chuy, localizada no departamento de Rocha, cidade onde as pesquisas e os próprios entrevistados afirmaram não haver a mistura entre o português e o espanhol como acontece nas outras cidades de fronteira:

A abundância de exemplos encontrados coloca a cidade do Chuy no mesmo nível da outra cidade uruguaia aqui estudada. Na primeira fotografia vemos a palavra “açougue” seguida do nome do estabelecimento em espanhol. Na imagem ao lado temos o registro escrito marcado pela influência da oralidade em “esportação”, e logo a transcrição da palavra empregando a fonética do português, mas com as letras do espanhol: “picaña”. Logo abaixo encontramos uma parede pichada com um texto em português onde se percebe o uso da gíria “galera”. Mas é na última imagem que encontramos o principal registro, característico da fala fronteiriça. É uma lápide exposta na vitrine de uma funerária, na qual o texto em português demonstra traços do espanhol: *Te recordamos con muito amor y cariñho. Aunque voçe esteja no ceu e nos na terra. Seus Filhos, Netos e Sobrinhos*.

Na coleta de informações sobre a paisagem linguística, fizemos observações nos cemitérios da fronteira. Uma característica interessante desses locais é a sua uniformidade arquitetônica, pois são iguais nas duas cidades, tendo um formato retangular onde os túmulos mais antigos se encontram nas extremidades e no centro os mais atuais. Isso facilitou ter um registro sincrônico do emprego do português. Destacamos que nesses cemitérios foram encontradas mensagens em português ou com influências do português sobre o espanhol.

Uma constatação curiosa foi que, de certa forma, as lápides podem demonstrar tendências de uso da língua em diferentes épocas e que se relacionam com os dados percebidos entre as populações locais.

No cemitério de Río Branco identificamos a presença do português nos túmulos mais antigos, principalmente nos jazigos de pessoas falecidas até 1960. Em datas posteriores a incidência de textos em português começa a decrescer, sendo inexistentes a partir de 1980. Essa constatação coincide com a observação de que em Río Branco o português é empregado mais pela população mais velha do que pela jovem. A seguir apresentamos alguns exemplos recolhidos no cemitério de Río Branco:

Lápide de 1952:

Recuerdos de sus hijos, *gernos e nietos*.

A influência do português é observada na confusão entre yerno (espanhol) e genro (português) e no uso da conjunção "e", e não "y" do espanhol.

Lápide de 1956:

Saudades *de tu esposo e hija*.

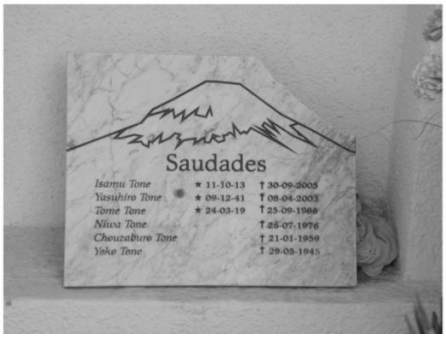
Aqui, emprega-se o substantivo *saudades* do português.

Está lápide de 1935 apresenta a inscrição praticamente apagada: Recordações eternas de teus paes e irmãos.

Aqui toda a frase foi escrita em português.

Uma situação contrária foi verificada no Chuy, onde, outros estudos indicavam que o português exercia pouca influência. No cemitério dessa localidade observamos a inexistência de textos em português nos túmulos mais antigos, destacando-se o emprego apenas do espanhol. No entanto, nos túmulos dos falecidos a partir do ano 2000 há um elevado número de mensagens em português, alternando com mensagens em espanhol. Essa constatação coincide com os dados observados na cidade, onde foi verificado que o português é usado muito mais pela população jovem do que pelos mais velhos.

Alguns exemplos dos textos encontrados no cemitério do Chuy:



Assim como em Río Branco, é possível verificar a ocorrência de *saudade(s)* junto a textos em espanhol: Saudades *de tu esposo e hija*. Saudades: *papá, mamá y hermana*.

Entre as observações realizadas, e prova da diversidade linguística da região, encontra-se o túmulo de descendentes de japoneses, sendo que nas lápides são encontrados

textos em japonês, espanhol e português, além de textos que comprovam o contato linguístico da fronteira.

A paisagem linguística demonstra que o português é usado não apenas para a comunicação com brasileiros, mas também entre uruguaios, tendo em vista que a maior parte das ocorrências foi verificada nas regiões que estão distantes do fluxo turístico atraído pelos *free shops*. Estes dados comprovam que a fronteira não pode ser tratada de forma uniforme, pois cada ponto conserva uma identidade própria que deve ser levada em conta na hora de elaborar políticas públicas que envolvam questões linguísticas.

Referências

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

BARRRIOS; Graciela; PUGLIESE, Leticia. *Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua*. Vol. 23, 2006. Disponível em < http://elies.rediris.es/elies23/barrios_pugliese.htm> Consulta realizada em 17/11/2013.

FERNÁNDEZ, Freddy. *Polémica en Rivera por cartelería en portugués.* El País, Montevideo, 21 fev. 2014. Ciudades, B6.

SHOHAMY, Elana e GORTER, Durk. *Linguistic landscape.* New York: Routledge, 2009.

EL ENRIQUECIMIENTO DEL LÉXICO INGLÉS EN EL ÁMBITO DE LA ECOLOGÍA

M. Dolores Trebucq
Emilse García Ferreyra
M. Dolores González Ruzo
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Toda lengua se enfrenta a transformaciones dinámicas que reflejan la realidad cambiante a la cual representa. Este cambio lingüístico puede originarse en factores externos a la lengua como el contacto con otras comunidades lingüísticas, o en factores internos a la estructura de la lengua. A su vez, este cambio lingüístico se refleja en todas las áreas del lenguaje. Sin embargo, de éstas la más proclive a sufrir modificaciones a través del tiempo es el léxico. En efecto, Álvarez de Miranda (2009:135) sostiene que el léxico es "el sector más dinámico de una lengua, aquél en el que con mayor celeridad se suceden los cambios." Nuestra revisión bibliográfica revela que existen numerosos estudios sobre diferentes aspectos del léxico. Estudios sobre innovación léxica en internet (Zhang, 2013), en idiomas como el Iatmul (Jendraschek, 2008) o en revistas femeninas (Estornell Pons, 2012) reflejan el continuo interés por el cambio lingüístico a través del enriquecimiento del léxico. Cabe mencionar de manera especial la investigación realizada sobre la formación de nuevas palabras en el campo de las energías renovables, en la que Katic (2013) concluye que los neologismos y expresiones analizados no son tan "nuevos" sino que más bien son "reinvenciones" (nuestra traducción), aludiendo al proceso de derivación.

Nos interesa en este caso, focalizarnos en cómo la creciente preocupación por el cuidado del ambiente y la diversidad ecológica ha llevado a la sociedad moderna a desarrollar nuevos objetos de estudio y, a su vez, a crear nuevos vocablos que permitan referirlos con precisión. A fin de contextualizar el presente estudio, hemos escogido, por lo tanto, la temática ambiental. El origen de la ecología como disciplina surge en los años 1900-1920 y el término es acuñado por el zoólogo alemán Ernst Haeckel en su escrito "Generelle Morphologie der Organismen" (1866). El término original "Oekologie" surge de la composición de las palabras griegas "oikos" (casa) y "logos" (discurso, razón) y fue traducido al inglés como "ecology". Desde el comienzo podemos observar que el término

ecología ha experimentado un cambio semántico ya que su acepción como la ciencia que estudia los ecosistemas es reciente. Es importante diferenciar, además, el uso "técnico" que se realiza del término, de su uso "no técnico" (de Cózar Escalante, 2003: 141). En el caso de "ecología", coexisten múltiples significados y connotaciones. Podemos hablar de la "ciencia que estudia las relaciones de los seres vivos entre sí y con su entorno." (RAE), tanto como del movimiento político o social que plasma una actitud de protección de la naturaleza. Por otro lado, un gran número términos que provienen del área de la ecología acarrean cargas semánticas que promueven una visión instrumental de la naturaleza lo que a su vez, genera efectos directos en la acción humana sobre el mundo natural. Por consiguiente, creemos que la preferencia de un significado por sobre otro supone una elección cargada de intención y que, a menudo, existen políticas lingüísticas que imponen significados que responden a una cierta ideología.

Por otro lado, también nos centramos en el proceso de formación de palabras que ha dado origen a términos como *eco-activist, eco-tourism, eco-linguistics* y sus correspondientes equivalentes en español *eco-activista, eco-turismo, eco-lingüística*. La morfología léxica, es definida en el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Español* como la disciplina que estudia la estructura de las palabras y las pautas que permiten construirlas o derivarlas de otras (2009: 5). Al analizar la estructura interna de las palabras observamos que pueden estar formadas por un solo morfema o bien de una estructura más compleja. Estas palabras de estructura compleja están compuestas por una raíz y uno o varios afijos. Los afijos pueden anteponerse o posponerse a la raíz y se denominan prefijos y sufijos respectivamente. Las palabras compuestas por más de un morfema se forman a través de 3 procesos principales: la inflexión, la composición y la derivación. A través de la inflexión los sustantivos, por ejemplo, pueden reflejar número plural (*boys*) o caso genitivo (*boy's*). La inflexión no cambia la identidad de una palabra ya que la palabra sigue siendo el mismo lexema. En este sentido, este mecanismo no contribuye al enriquecimiento del léxico. Con respecto a la composición y la derivación, diversos especialistas en la lengua los identifican como las estrategias principales de formación de palabras. (Aronoff, 2011; Biber et al., 1999; Carstairs-McCarthy, 2002; Katik, 2013 y Spencer, 1998) Ellos hacen referencia a la composición (en inglés *compounding*), proceso por el cual dos raíces se combinan para formar un nuevo lexema, y a la derivación, proceso por el cual se forman

nuevas palabras agregando afijos a la base léxica o raíz. Los afijos tienen la capacidad de modificar tanto la categoría gramatical, por ejemplo el adjetivo *sustainable* derivado en *sustainability*, como así también el significado de la palabra, como *terrorist* y su derivado *eco-terrorist*. Este último proceso de formación de palabras por el cual nuevos sustantivos son creados a partir de la incorporación de afijos, la derivación nominal, constituye el objeto de estudio de este trabajo. Para delimitar nuestro foco de análisis, nos concentramos en la categoría gramatical sustantivo. Motivó esta elección el hecho de que Biber et al. (1999) en un corpus de más de 40 millones de palabras de diversos géneros, demostraron no solo que los sustantivos son las palabras de contenido más frecuentemente usadas (una de cada 4 palabras es un sustantivo) sino también que el artículo periodístico exhibe un mayor número de sustantivos que otros tipos de textos escritos. Hemos seleccionado artículos periodísticos porque consideramos que, al reflejar las temáticas de mayor impacto e interés social, hacen uso de los más actuales neologismos.

Dado que nuestro trabajo es de carácter exploratorio, no partimos de una hipótesis propiamente dicha. Por lo tanto, partimos del supuesto de que el vocabulario inglés se ha enriquecido en el ámbito de la ecología con sustantivos creados a través de la composición, de la derivación y de procesos de cambio semántico. Consideramos que los significados que estos nuevos términos adquieren, sin embargo, poseen una carga ideológica diferente si se los considera términos "técnicos" o "no-técnicos".

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

General:

Investigar el enriquecimiento del léxico inglés a través de la derivación morfológica en sustantivos relacionados con la temática ecológica.

Específicos:

1. Identificar los sustantivos formados por derivación morfológica (derivados nominales) en los artículos del corpus.
2. Determinar la frecuencia de uso de los afijos más productivos.
3. Dilucidar las relaciones entre los procesos de derivación identificados en el corpus y su productividad para crear nuevos sustantivos.

4. Estudiar los cambios semánticos experimentados por los términos y analizar la carga ideológica que se les inscribe.

MATERIALES Y MÉTODOS

El corpus del estudio está conformado por artículos periodísticos de habla inglesa. Los criterios de selección fueron los siguientes: a) que los textos pertenezcan a periódicos de amplia difusión; b) que estén disponibles online, lo que permite trabajar con las herramientas tecnológicas) que estén fechados en 2013 y d) que versen sobre cuestiones ambientales actuales tales como degradación ambiental, energías renovables, capa de ozono, efecto invernadero, lluvia ácida, desertización, erosión, biodiversidad, residuos tóxicos y sanciones.

Inicialmente se realiza un estudio piloto con tres textos para aunar criterios de selección e interpretación de los datos. Luego, se conforman equipos de trabajo, cada uno liderado por una investigadora categorizada y se distribuye el corpus para proceder a su análisis. Para ello, a) se identifican en cada texto, aquellos sustantivos que pertenecen al campo de la ecología; b) se individualizan aquellos conformados por derivación, esto es, que contengan prefijos y/o afijos; c) se determina la frecuencia de uso de cada grupo de derivación nominal y de los afijos más productivos en cada uno de ellos. d) se realiza una búsqueda etimológica para observar el cambio semántico experimentado y se contrasta el uso de los términos en diferentes contextos. Se lleva un registro de frecuencia de los tipos de derivación nominal detectados en el corpus y los hallazgos son cotejados por otros miembros del equipo de investigación. Los resultados parciales y finales de esta investigación son difundidos en reuniones académicas.

IMPORTANCIA DEL PROYECTO – IMPACTO

La importancia de este proyecto guarda estrecha relación con su aplicabilidad en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. En primer lugar, este trabajo contribuye al estudio del vocabulario inglés por parte de los estudiantes de la Facultad de Lenguas, transmitiendo la importancia del conocimiento de las estructuras internas que

conforman neologismos desconocidos por ellos. Si bien debido al alcance de este proyecto, nos centramos en el contexto de la ecología, sería deseable replicar este estudio en otros contextos de similar trascendencia global. En segundo lugar, creemos que el trabajo con cambio semántico, connotaciones, ideología y políticas lingüísticas aporta perspectivas interesantes a las discusiones científicas acerca de lenguaje y ecología, y promueve un uso crítico de los términos del área de la ecología por parte de los hablantes. Finalmente, creemos que los resultados de este trabajo podrían constituir un aporte en la confección de material didáctico que enriquezca tanto la competencia léxica de estudiantes de lenguas a través del reconocimiento de las estructuras morfológicas que generan nuevas palabras como su inserción en un contexto académico-científico actualizado.

Referencias

Álvarez de Miranda, P. (2009) Neología y Pérdida Léxica. *Panorama de la Lexicología.* Barcelona: Editorial Ariel 133-156.

Aronoff , M. & Fdeman, K. (2011) *What is Morphology?* 2nd. Edition. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Biber, D. et al. (1999) *Grammar of Spoken and Written English.* Edimburgh: Pearson Education Limited.

Carstairs-Mc Carthy, A. (2002) *An Introduction to English Morphology: Words and their Structure.* Edimburgh: Edimburgh University Press Ltd.

Cózar Escalante, de J. M. (1993) Lenguaje y Ecología en *Revista Contextos XI/21-22*, (pp. 133-144).

Estornell Pons, M. (2012) "Novedades léxicas en revistas femeninas: Procedimientos de formación y valor semántico pragmático de las unidades" Normas. Revistas de Estudios Lingüísticos Hispánicos Nro 2 págs. 77-108. Valencia: Universidad de Valencia.

Jendraschek, G. (2008) Lexical Innovation in Iatmul. Public Lecture at the University of Queensland. Brisbane, on Tuesday 30th, September 2008.

Katic, M. (2013) New Words and Word Formation Processes in Renewable Energy Sources Vocabulary Field. Sixth PSU-UNS International Conference on Engineering and Technology. Paper Nº T.7-2.11, pp. 1-4.

Real Academia Española, Asociación de Academias Americanas (2009) *Nueva Gramática de la Lengua Española.* España: Espasa Libros SLU.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Consultado en http://www.rae.es/rae.html

Verhoeven, L. (2003) The Role of Morphology in Learning to Read. Scientific Studies of Reading, 7 (3), 209-217.

Trujillo, J. R. (2007) Ecología de las lenguas y política lingüística: El español en la sociedad de la información, en *La difícil supervivencia de la especie humana: ecología y globalización* / coord. Tamames R, Trujillo J R (pp. 131-156).

Zhang, F. & Zhang, Ch. (2013) Interpretation of the Formation of Internet Neologisms and Their Translation from Pound's Perspective of Language Energy. International Journal of English Linguistics, 3 (2).

Zhang, D. & Koda, K. (2013) Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. Science Direct. System 41 (4), 901-913.

ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y LIBROS DE TEXTOS EN EL CICLO ORIENTADO EN CÓRDOBA, ¿HACIA UNA DIDÁCTICA FUNCIONAL?

Edith Carolina Vega
Martín Tapia Kwiecien
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

En el marco de las modificaciones realizadas a partir de la reforma educativa del año 2010 en Córdoba, que produjo cambios en los contenidos y diseños curriculares, se promueve la enseñanza de la "Lengua Extranjera- Inglés" desde la reflexión del sistema de la lengua. Por lo tanto, la educación formal debe proveer a los alumnos de estrategias necesarias no solo para la reflexión, sino también para el desarrollo de las diferentes competencias en la mencionada lengua extranjera.

El presente trabajo pretende analizar y describir críticamente la oferta educativa de la "Lengua Extranjera- Inglés" en los secundarios con orientación en Economía y Gestión, la cual comprende los últimos tres años de la escolaridad obligatoria de la mayoría de las escuelas públicas (y de gestión privada). Para lograr este objetivo, la investigación se centra en la enseñanza a partir de la implementación de libros de textos en las aulas, en cuanto promotora del desarrollo de la competencia léxica y gramatical a partir de ejercicios que se suponen contextualizados, ya que es el punto clave en la teoría Sistémico Funcional (Halliday, 1976) sobre la cual se hace hincapié en la Ley N.º 9870/2010 y en los correspondientes contenidos curriculares. El libro de texto que examinaremos en función de esta propuesta didáctica es el *What's Up 2 Student's Book*[221], uno de los más utilizado en la orientación mencionada.

[221] Jackson, S. et al. (2011). *What's Up? 2 Student's Book*. Buenos Aires: Pearson Educación SA. Second Ed.

Enseñanza del inglés desde las planificaciones lingüísticas

Dentro de los lineamientos curriculares para el ciclo orientado en Economía y Gestión, se presenta la enseñanza de la lengua inglesa como un potencial para crear significados. De este modo, se fomenta que el alumno desarrolle las habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas para la comprensión y la producción de textos orales y escritos. Para ello, es imprescindible explorar y reconocer los modos de organización textual, comprender el léxico y construir el sentido del texto (*Contenidos…*, p. 139).

Las planificaciones lingüísticas cordobesa promueven "la construcción de estrategias de aprendizaje para la formación de un interlocutor autónomo, que posibiliten la reflexión meta cognitiva, meta-comunicativa, (...) que sean significativas y socialmente relevantes" (p. 140).

En esta línea, las planificaciones proponen la enseñanza de la lengua extranjera desde el enfoque sistémico-funcional. Es así como establece:

- "[la] selección y uso de vocabulario relevante y expresiones idiomáticas pertinentes a los campos temáticos de cada orientación" (p. 142; 4to. año);
- "[el] desarrollo de estrategias para la producción de textos escritos de acuerdo al contexto, los destinatarios y los propósitos" (p. 142; 5to. año);
- "[la] aplicación de las nociones de coherencia discursiva: oración principal y subordinada, tópico, organización y distribución de la información" (p. 142; 5to. año);
- "[el] empleo de nociones de oración, tópico, organización y distribución de la información como herramientas del procesamiento lector" (p. 143, 5to. año);
- "[la] producción autónoma de textos escritos sobre temáticas propias del área o de otros espacios curriculares, poniendo en juego saberes lingüísticos, pragmáticos, discursivos y estratégicos" (p. 142; 6to. año).

What´s Up 2: Student's Book

Todo proceso de aprendizaje está sustentado en la explicación de contenidos por parte del docente y en la práctica que debe realizar el alumno. Los recursos didácticos más usados son los libros de textos. Por ello, analizaremos cómo se presentan los contenidos en el libro objeto de análisis para corroborar si estos tienen el enfoque funcional propio de la teoría hallidayana planteada en los contenidos curriculares (Cfr. Oddo, Scocozza y Vega, 2013; Scocozza y Vega, 2013).

En nuestro análisis, nos enfocaremos en tres aspectos: los ejercicios pertinentes para el desarrollo léxico, la enseñanza de conceptos gramaticales y la pertinencia genérica de aquellos textos propuestos en el material de lectura.

El libro cuenta con seis unidades organizadas según áreas temáticas relacionadas con el ocio, el hogar, el cine, los saludos, las comidas y los talentos. Lo primero que advertimos es que el libro no está dirigido a alumnos que hayan escogido la orientación mencionada, ya que no se evidencian contenidos asociados a los negocios o la administración, lo cual debería ser el objetivo de la modalidad/orientación.

Cada una de las seis unidades se subdivide en secciones que desarrollan un aspecto de la lengua en el área temática correspondiente. Estas secciones son: vocabulario, lectura y gramática (en las cuales nos enfocamos en el presente trabajo), junto con escucha y oralidad, pronunciación, escritura y tarea final, que propone ejercicios de integración.

Desarrollo léxico

La gramática sistémico-funcional enfatiza que "la lengua siempre se usa y se comprende en un contexto" (Halliday, 1975; Ghio, 2005). Siguiendo esta línea, la enseñanza del léxico debería presentarse en contexto apropiado, y en consonancia con el campo semántico, los roles establecidos entre los hablantes (*tenor)* y el propósito. Asimismo, esta perspectiva evita el uso de ejercicios que aíslen los ítems léxicos y los presenten como entidades fuera de un texto contextualizado.

Al llevar a cabo el análisis hemos advertido que, en la práctica, los ejercicios son presentados en forma aislada, sin un contexto apropiado, que fomenten que el alumno

pueda relacionar ciertos ítems léxicos con ciertos campos semánticos en los que aquellos suelen concurrir. Se proponen, en las secciones de vocabulario, ejercicios que enseñan los distintos tipos de saludos a través de la asociación de imágenes y de la utilización de verbos como abrazar *(to hug)*, besar *(to kiss)* y sonreír *(to smile)* para completar oraciones sueltas de no más de diez palabras cada una.

Si bien el objetivo de esta actividad radica en presentar las distintas formas de saludar, no se establece un contexto ni se especifica quiénes serían los participantes en cada una de estas situaciones. Es el alumno el que debe inferir en qué situaciones puede utilizar estos ítems léxicos y así decidir si son o no apropiados. ¿En qué cultura hay que inclinarse para saludar? ¿En qué ámbitos pueden llevarse a cabo las situaciones presentadas? ¿Cuál/es es/son el/los rol/es que se establecería/n entre los participantes que opten por un saludo u otro? Estos interrogantes nos llevan a replantearnos si el objetivo de actividades como estas fomenta el incremento léxico del alumno o si estos ejercicios podrían contribuir a reflexionar sobre cómo se saluda en las distintas culturas, promoviendo una perspectiva intercultural.

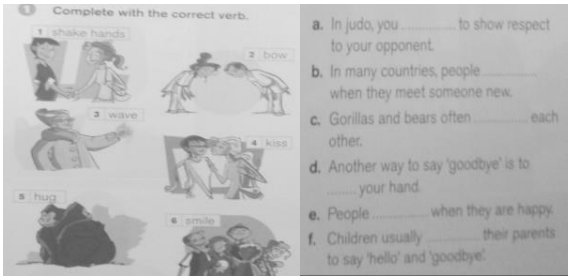


Figura 1: Unidad 4 (p. 40)

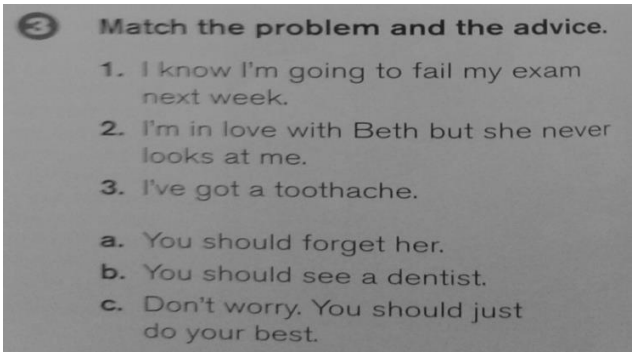
Gramática

En el contexto del nivel secundario, entendemos que la enseñanza de la léxico-gramática es fundamental para que los alumnos tengan las herramientas necesarias para comunicarse en una lengua extranjera y puedan insertarse en un mundo laboral globalizado. Por ello, los temas gramaticales deben atender, no solo a la forma (estructura) como, por ejemplo, el uso correcto de los tiempos verbales, sino que también deben atender a su función/significado; es decir, atender, también, al *meaning* ya que este es útil para las situaciones comunicativas.

En los ejercicios analizados, hemos notado que se enfatiza la estructura "correcta" de tiempos verbales en oraciones descontextualizadas. Asimismo, estas oraciones suelen utilizar pronombres personales como él *(he)* y ella *(she)* que no tienen ningún referente, pues, precisamente, no están contextualizadas. En cuanto a los contenidos enseñados, además de tiempos verbales y cuestiones morfológicas de sustantivos y adjetivos, destacamos la enseñanza de distintas instancias lingüísticas para la expresión de lo que la teoría sistémica denomina "metafunción interpersonal de la lengua" (Halliday, 1976). Así, se enseña de manera simplificada el *sistema de modalidad* que permite al usuario usar determinadas estructuras para dar consejos, para expresar la idea de frecuencia y la posibilidad de hacer pedidos amablemente (*polite requests*).

Sin embargo, consideramos que la falta de un contexto de uso afecta negativamente el aprendizaje ya que podría fomentar la memorización de meras estructuras gramaticales en lugar de lograrse un aprendizaje que promueva la reflexión de la lengua como un potencial para crear significados (Halliday, 1976).

Si analizamos el ejercicio 3 (ver figura 2), notaremos que plantea la asociación de un problema con un consejo a modo de diálogo. Hay un "yo" que explica qué sucede y al que el otro participante se refiere con "*you*" para proponer una solución. Pese a que estos ejercicios tienen como finalidad desarrollar la competencia comunicativa, no sabemos quiénes son estas personas ya que no se establecen roles propios de situaciones comunicativas dadas en contextos reales. Ese mismo diálogo puede establecerse entre un profesor y un alumno, padre e hijo, entre otras posibles situaciones. Esta descontextualización lleva a que el alumno tenga que hacer un esfuerzo cognitivo para aplicar estos conocimientos en textos que él mismo produzca. El nivel de abstracción elimina toda la carga informativa que una instancia de la lengua transmite. Un claro ejemplo es el *registro*: ¿qué participante usaría estas frases y en qué contexto? ¿Se adecua lo expresado a los roles establecidos entre los participantes?



3 Match the problem and the advice.

1. I know I'm going to fail my exam next week.
2. I'm in love with Beth but she never looks at me.
3. I've got a toothache.

a. You should forget her.
b. You should see a dentist.
c. Don't worry. You should just do your best.

Figura 2: Ejercicio 3 (p. 42)

Textos propuestos en el *What´s Up 2*

El texto, entendido desde una perspectiva sistémico-funcional, es cualquier instancia del lenguaje, oral o escrita, breve o extensa. Este enfoque destaca la utilización de textos auténticos, en otras palabras, textos que existen en el mundo real y sin ningún tipo de adaptación o edición con fines pedagógicos. En los documentos analizados para el Ciclo Orientado, se pone énfasis en el uso de material auténtico que permita al alumno usar la lengua extranjera como un potencial para crear e intercambiar significados en situaciones que se llevan a cabo diariamente y que estén en relación con la función experiencial/ideacional de la lengua.

En nuestro análisis del material didáctico, solo nos enfocamos en aquellos que *What's Up 2* propone en las secciones de lectura. Cada unidad presenta un género distinto: transcripciones de entrevistas en la calle, un cuestionario en línea, una biografía, un artículo de diario, un artículo de blog y por último un artículo, posiblemente, de revista.

Luego de haber leído y analizado los distintos géneros del material, hemos deducido que los textos fueron creados con un propósito meramente didáctico, que no tienen fuente y que la realidad descripta en cada uno de ellos no está en concordancia con la realidad extralingüística de los alumnos.

Como consecuencia de esta descontextualización, pareciera que se tiende a una homogeneización del lenguaje utilizado en los diferentes géneros. Si analizamos el

siguiente texto, notamos que, a pesar de que dicen ser entrevistas en la calle transcriptas, estas tienen pocas características del lenguaje oral. Casi no hay muletillas, no hay titubeos, no hay errores ni autocorrecciones, entre otras características. Exponer al alumno a estos elementos ayudaría al desarrollo de un inglés más natural, y se evitarían problemas muy frecuentes como el uso de muletillas propias del español en textos orales de la lengua extranjera:

> Do you exercise in your free time?
>
> "Samantha (14): I get a lot of homework so I don't have much free time, but I exercise once or twice a week. I sometimes go cycling in the park. And at my best friend´s home, we sometimes play Wii Fit Plus!"
>
> "John (65): We have lots of free time and there are many activities for pensioners in our town. On Mondays we go dancing. On Tuesdays we do gymnastics. On Thursdays we go swimming, and on Fridays we play chess. It´s not a bad life" (p. 9)

Conclusiones

La nueva Ley de Educación de la provincia de Córdoba 9870/2010 y los contenidos curriculares que se aprobaron junto con ella han propuesto la enseñanza del inglés desde un enfoque funcional. Una perspectiva que enfatiza la lengua en uso; es decir, cómo los hablantes usan la lengua para comunicarse en determinados contextos. De este modo, la enseñanza de la "Lengua Extranjera- Inglés", debería promover distintas instancias en las que los alumnos no solo aprendan contenidos léxicos-gramaticales, sino que también reflexionen sobre el sistema de la lengua.

El libro *What's Up 2 Student's Book* presenta características típicas de la gramática tradicional y contradice gran parte de los principios básicos del enfoque propuesto por las nuevas políticas lingüísticas provinciales. Dicho de otro modo, se aborda la enseñanza del inglés como si esto se tratara solamente de aprender estructuras y vocabulario de la L2.

Si se considera que el enfoque funcional "implica reconocer la posibilidad del individuo para [realizar opciones dentro del sistema de la lengua] y para interactuar con otros" (Ghio, 2005), es necesario un cambio de bibliografía por material más actualizado a nivel didáctico y lingüístico, con bases más innovadoras y que se adecúen a las nuevas

corrientes. En este cambio, también es vital tener en cuenta la necesidad de un material especializado en la orientación de la escuela.

Por último, nos preocupa la complejidad del material, es decir, el poco grado de dificultad a nivel léxico-gramatical. ¿Cómo se supone que alumnos del Ciclo Orientado van a desempeñarse en un mundo globalizado si estos no logran concebir la lengua como un sistema de potencial de significados? Probablemente, los objetivos planteados en los contenidos curriculares queden como tales, y el proceso de enseñanza-aprendizaje no sea percibido como un proceso social. Pero dejamos este análisis para futuros trabajos de investigación.

Referencias

Ghio, E. y Fernández, M. (2005). *Manual de la Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española.* Universidad Nacional del Litoral.

Halliday, M.A.K and Matthiessen, Christian (2004). *An Introduction to Functional Grammar.* Published by Arnold. Great Britain. Third Edition.

Lock, G. (1996). *Functional English Grammar. An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010a). Desarrollo curricular de la Educación Secundaria, Lenguas Extranjeras/Lenguas. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area1/gestioncurricular/lenguasextranjeras.php# (último acceso: 22 de febrero de 2014)

_____ (2010b). Diseño curricular de Educación Secundaria. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf (último acceso: 22 de febrero de 2014)

_____ (2010c). Diseño curricular formato del Ciclo Básico. Disponible en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Dise_Curricular/Formatos_30-03-10.pdf (último acceso: 22 de febrero de 2014)

Oddo, F.; Scocozza, G. y Vega, E. (2013). "Perspectivas acerca de la enseñanza de la lengua extranjera en el nivel secundario de la provincial de Córdoba". Nalú Frrenzena (Comp.) *VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Porto Alegre, Brasil, Universidade Federal do Río Grande do Sul.

Scocozza, G. y Vega, E. (2013). "Diversidad lingüística y enseñanza de la lengua en el nivel secundario en Córdoba". AA.VV. *Actas de las II Jornadas Internacionales Lavandera. Sociolingüística y Análisis del Discurso.* Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (en prensa).

Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, 14 a 16 de Setiembre de 2015

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Dr. Francisco Tamarit, Rector

Dra. Silvia Barei, Vicerrectora

FACULTAD DE LENGUAS

Dra. Elena del Carmen Pérez, Decana

Mgter. María Belén Oliva, Vicedecana

Mgter. Patricia del Valle Lauría, Secretaria Académica

Lic. Silvina Perrero de Roncaglia, Prosecretaria Académica

Dra. Graciela Ferrero, Secretaria de Posgrado

Mgtr. María José Buteler, Prosecretaria de Ciencia y Tecnologia

Lic. Candelaria Luque, Secretaria de Relaciones Internacionales

Mgtr. Valeria Wilke, Secretaria de Extensión

Mgter. Griselda Bombelli, Secretaria H. Consejo Directivo

Mgter. Florencia Giménez, Coordinadora Departamento Editorial

COMITÉ ORGANIZADOR INTERNACIONAL NEPI-AUGM

Nalú Farenzena (UFRGS, Coordinadora)

Luis E. Behares (UdelaR, Coordinador del Programa Integración de Posgrado)

Dóris Pires Vargas Bolzan (UFSM, Coordinadora del Programa de Políticas Educativas)

Alejandra Reguera (UNC, Coordinadora del Programa de Políticas Lingüísticas, NEPI/AUGM, Coordinadora General del VII EIIPL)

COMITÉ ACADÉMICO LOCAL DEL VII EIIPL

Silvana Marchiaro

Ana María Carullo

Alejandro Ballesteros

Andrea Gambini

Nelly Barrionuevo Colombres

Darío Delicia

Paula García Ficarra

Susana Prolo

Martín Tapia Kwiecien

Susana Caribaux

Luis Romano

Carolina Massimino

Sofía Bianco

Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO

UNC Universidad Nacional de Córdoba

FACULTAD DE LENGUAS

Dpto. EDITORIAL FACULTAD DE LENGUAS

ISBN 978-987-1976-41-6