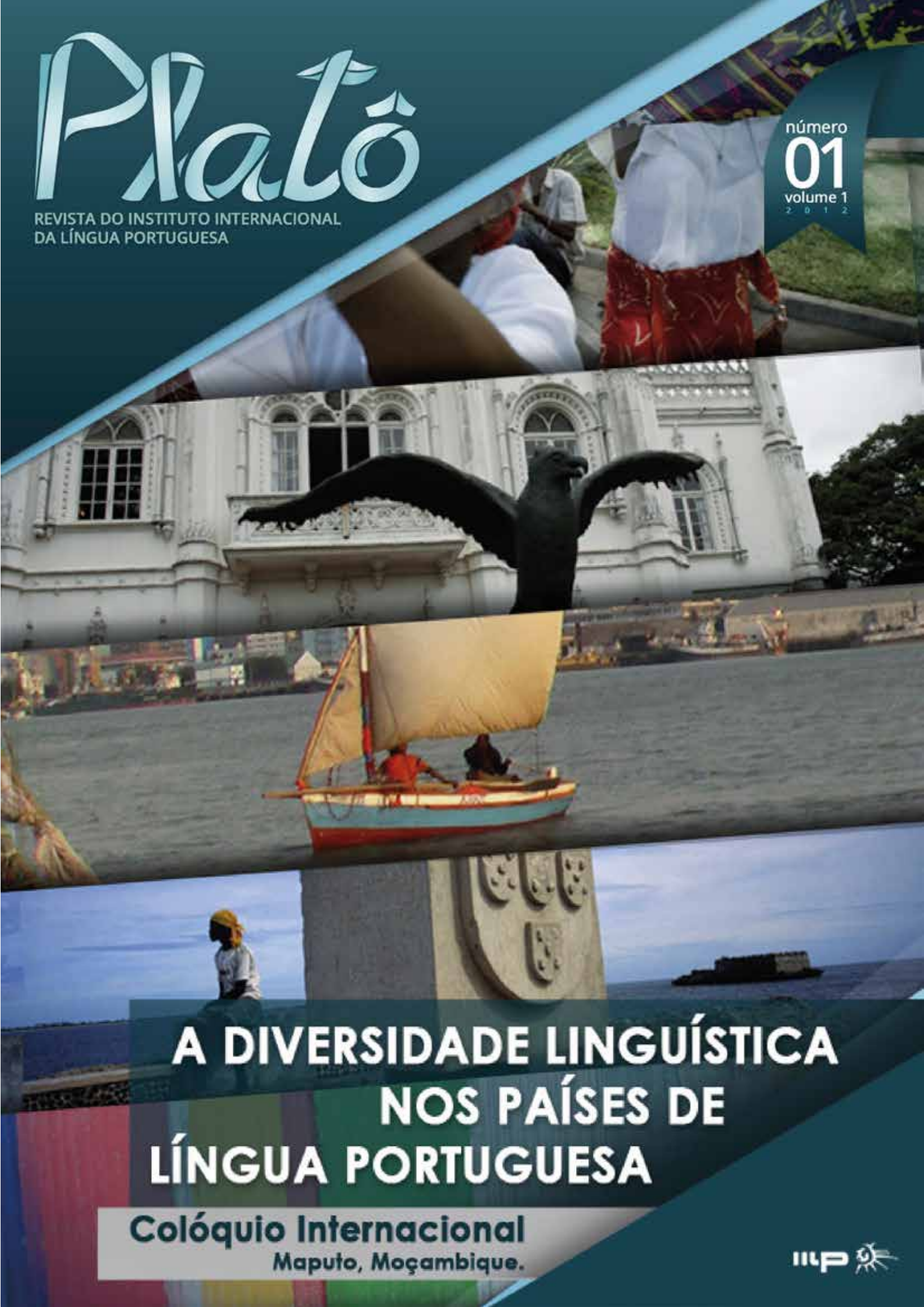


Platô

REVISTA DO INSTITUTO INTERNACIONAL
DA LÍNGUA PORTUGUESA

número
01
volume 1
2 0 1 2



A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Colóquio Internacional
Maputo, Moçambique.

Contato:
Instituto internacional da Língua Portuguesa (IILP)
Av Andrade Corvo, nº 8
Plateau, Cidade da Praia - Cabo Verde
Telefone: (238) 261 95 04
www.iilp.org.cv
www.riilp.org
e-mail: revistariilp@gmail.com

Colóquio Internacional de Maputo:

Volume 1 Número 1 2012

Gilvan Müller de Oliveira
Lourenço do Rosário
(organizadores)

Editores
Gilvan Müller de Oliveira
Rosângela Morello

Secretaria Executiva
Denise Fonseca

Comitê editorial
António Branco (Universidade de Lisboa, Portugal)
Clémence Jouët-Pastré (Universidade de Havard, Estados Unidos da América)
Emir José Suaiden (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT, Brasil)
Gregório Firmino (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Maria José Grosso (Universidade de Macau, Macau)
Guadalupe Teresinha Bertussi (Universidade Pedagógica do México, México)

Equipe Técnica
Alberto Gonçalves: revisor técnico
Ana Paula Seiffert: divulgação
Felipe de Almeida: design gráfico
Vanessa de Luca Bortolato: design gráfico

Ficha catalográfica (em tramitação)
Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (RIILP) - Instituto
Internacional da Língua Portuguesa (IILP) - V.1, N.1 (2012), Cidade da Praia,
Cabo Verde: Editora do IILP, 2012.

Semestral
ISSN: (em tramitação) (eletrônica)

Arte da capa: Felipe Almeida e Vanessa de Luca

ÍNDICE

04 APRESENTAÇÃO - A REVISTA DO IILP E AS LÍNGUAS DO ESPAÇO CPLP

Gilvan Müller de Oliveira

08 A POLÍTICA DE COOFICIALIZAÇÃO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Rosângela Morello

18 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL EM MOÇAMBIQUE

Ildizina Norberto Dias

33 POLÍTICAS E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

Susana Martelleti Grillo Guimarães

43 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E NAÇÃO-ESTADO EM ÁFRICA: O CASO DE MOÇAMBIQUE

Gregório Firmino

56 DIGLOSSIA E GESTÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: O CASO DO PORTUGUÊS DA GALIZA

Joám Evans Pim e Ângelo Cristóvão

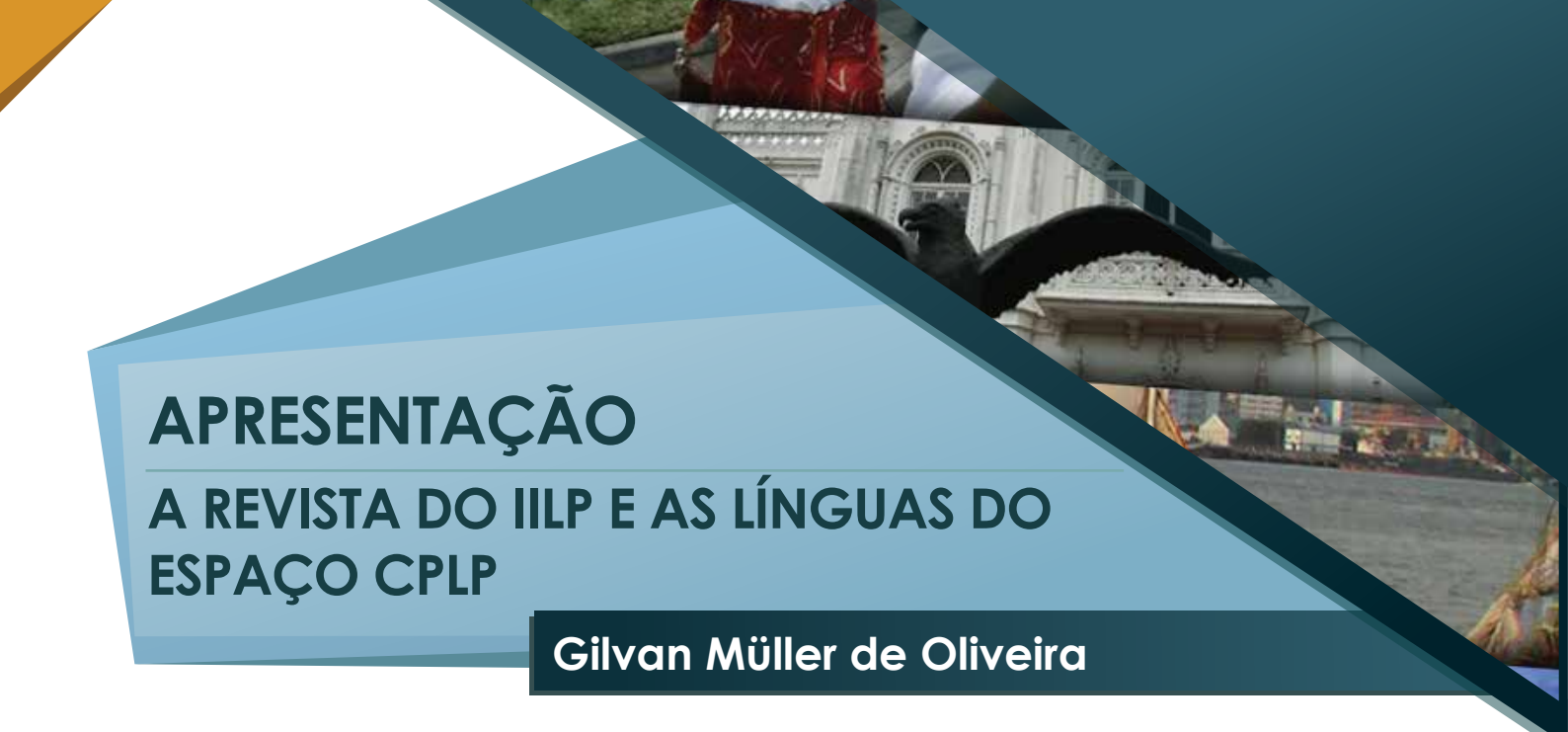
68 O LUGAR DA LÍNGUA CRIOULA CABO-VERDIANA NA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO PAÍS

Adelaide Monteiro

80 ENSINO SUPERIOR INDÍGENA BILÍNGUE: PRINCÍPIOS PARA AUTONOMIA E VALORIZAÇÃO NA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO, AMAZONAS

Ivani Ferreira de Faria e Gilvan Müller de Oliveira

99 CARTA DE MAPUTO



APRESENTAÇÃO

A REVISTA DO IILP E AS LÍNGUAS DO ESPAÇO CPLP

Gilvan Müller de Oliveira

Sobre o autor

Diretor Executivo do IILP.
Contato: iilpde@gmail.com

É com imenso prazer que lançamos o primeiro número da Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (RIILP), que apresenta algumas das contribuições dos Estados Membros do IILP que vieram à luz durante o *Colóquio Internacional de Maputo sobre a Diversidade Linguística nos Países da CPLP*, ocorrido de 12 a 14 de setembro de 2011. A RIILP terá uma periodicidade semestral e formato exclusivamente digital, com acesso gratuito através do sítio eletrônico do IILP.

A RIILP surge com a proposta de registrar os diferentes trabalhos realizados pelo Instituto e as discussões teórico-metodológicas que ilustram e dão consistência às políticas linguísticas consensuadas no espaço multilateral, e atualmente em curso, para o português e, eventualmente, também, para outras línguas que interagem com o português na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Neste momento histórico que ora vivemos, a atividade do IILP, plasmada nos diferentes planos de trabalho apresentados pela Direção Executiva e aprovados pelo Conselho Científico a cada ano, orientam-se pelo *Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa*, oriundo da *I Conferência internacional sobre o futuro do português no sistema mundial*, realizada na capital brasileira em março/abril de 2010, e que foi aprovado pelos Chefes de Estado e de Governo na Cimeira de Luanda, ocorrida em julho do mesmo ano.

O *Plano de Ação de Brasília* (PAB) apresenta preocupações que podem ser aglutinadas em quatro eixos, considerados estratégicos pelos Estados Membros da CPLP para as ações concertadas de promoção da língua comum, e que podem ser consideradas ações de *planificação do estatuto* do idioma em diferentes contextos: o português nas organizações internacionais, o português na internet e no mundo digital, o português nas diásporas e a relação do português, enquanto língua oficial dos Estados Membros, com as mais de 300 línguas faladas pelos cidadãos destes países.

Para aprofundarmos cada um dos temas estratégicos de modo a chegarmos bem preparados à *II Conferência internacional sobre o futuro do português no sistema mundial*, a ocorrer em outubro/novembro de 2013 em Portugal, e onde será produzido o *Plano de Ação de Lisboa para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa (2014-2018)*, organizamos quatro colóquios internacionais, em diferentes países da Comunidade, que reuniram mais de cem especialistas de 14 países, e que geraram quatro Cartas, cada uma delas sintetizando os resultados do respectivo encontro e fazendo recomendações gerais e especificamente ao IILP. São eles:

O Colóquio Internacional de Maputo sobre A Diversidade Linguística nos Países da CPLP, de 12 a 14 de setembro de 2011, em Moçambique;

O Colóquio Internacional da Praia sobre a Língua Portuguesa nas Diásporas, de 28 a 30 de novembro 2011, em Cabo Verde;

O Colóquio Internacional de Guaramiranga sobre a Língua Portuguesa na Internet e no Mundo Digital, de 23 a 26 de abril de 2012, no Brasil;

O Colóquio Internacional de Luanda sobre a Língua Portuguesa nas Organizações Internacionais, de 03 a 05 de julho de 2012, em Angola;

O primeiro colóquio realizou-se não apenas pela grande disponibilidade e agilidade da Comissão Nacional Moçambicana do IILP, presidida pelo Professor Doutor Lourenço do Rosário, mas igualmente pela importância do reconhecimento do caráter plurilíngue da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, conforme preocupação explícita do Plano de Ação de Brasília, e por uma nova postura de vários dos Estados Membros em relação à sua diversidade e à sua riqueza linguística, com várias consequências para os cidadãos dos nossos países.

Nossos países entram no século XXI acompanhando o movimento internacional de abertura dos Estados para a diversidade cultural e linguística da cidadania e para as mudanças nas estratégias de representação desta pluralidade nos programas de educação, cultura e comunicação social, entre outros.

Cerca de 330 línguas são faladas no Espaço CPLP – cerca de 5% da riqueza linguística do planeta – desde línguas à beira do desaparecimento, faladas por poucas pessoas, em geral idosas, até línguas faladas por milhões de indivíduos, em extensa geografia, mas muitas vezes ausentes do mundo da escrita, da escola, da indústria cultural contemporânea, baseada nos meios massivos de circulação de informação, e que não têm reconhecimento oficial no território onde é falada. Alguns dos Estados Membros fazem suas primeiras experiências com educação bilíngue, com construção de normas de escrita para outras línguas que não o português, com a oficialização de idiomas, com formação docente específica para as línguas com estatuto de nacionais, ou minorizadas, conforme o país.

Nossos países abrem-se, assim, a novas experiências e modalidades de representação da cidadania e passam, paulatinamente, a se legitimar em um contrato social novo, e cada vez mais presente, baseado na experiência de acolhimento do plurilinguismo e da diversidade cultural, conforme vai se estabelecendo por todo o mundo no século XXI.

O Colóquio de Maputo colocou em contato, pela primeira vez, os gestores do pluralismo linguístico dos países da CPLP, aproximando tradições oriundas de diversas fontes, e que se desenvolveram, muitas vezes sem algum contato entre si. A troca de experiência possibilitada pelo evento demonstra o potencial de aprendizado mútuo e de compartilhamento de conhecimentos que nossa língua comum permite e estimula, desde que nos orientemos para este fim. A RIILP 1, nesse sentido, é símbolo deste movimento centrípeto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, que se debruça sobre suas próprias tradições linguísticas.

O objetivo maior é, sem dúvida alguma, desenvolver a perspectiva contemporânea para o tema, de que não há uma oposição de fundo entre o português e as demais línguas, como era posição corrente na perspectiva colonial, de imposição de um modelo que valorizada apenas o português e que procurava evitar, senão eliminar, todas as demais tradições linguísticas, desclassificadas com o uso do termo *dialeto*, como na África ou, às vezes, *gíria*, como na Amazônia brasileira.

Os textos da RIILP 1 mostram este movimento no Brasil, Cabo Verde, Galiza e Moçambique e oferecem uma primeira aproximação sistemática do Instituto Internacional da Língua Portuguesa à questão.

Gregório Firmino reflete bem sobre esta oposição entre o português por um lado e as demais línguas por outro, quando se refere à oficialização sem nacionalização e à nacionalização sem oficialização de línguas em Moçambique e conclui que tanto o português como as línguas bantu moçambicanas precisam ser oficializadas e nacionalizadas. Ildizina Norberto Dias nos mostra os esforços que têm sido realizados, também em Moçambique, para a formulação de uma estratégia de formação de professores adequada ao novo contexto plurilíngue e pluricultural, sem a qual uma nova educação teria aplicação muito curta, senão impossível.

Susana Grillo Guimarães mostra as linhas gerais das políticas estatais brasileiras para a diversidade linguística e cultural, com especial referência aos programas para as línguas e culturas ameríndias. Rosângela Morello apresenta um dos programas mais criativos das atuais políticas linguísticas do país, o da cooficialização de línguas em nível municipal, através de lei ordinária da Câmara de Vereadores, que torna os municípios brasileiros, em número de quase seis mil, diversos deles com maiorias falantes de outras línguas que não o português, também gestores das línguas. Ivani Faria e Gilvan de Oliveira focalizam o esforço de formação de quadros para as escolas interculturais bilíngues na região mais plurilíngue da América do Sul, o Alto Rio Negro, no noroeste amazônico. Ivani Faria e Gilvan Oliveira, finalmente, mostram como a lei de cooficialização possibilitou a abertura de curso superior inovador pela Universidade Federal do Amazonas, como o curso funciona e que perspectivas epistemológicas e político-linguísticas se abrem com a nova política.

Joám Evans Pim e Ângelo Cristóvão descrevem a situação de diglossia em que se encontra o português (ou galego) na Galiza e os esforços que tem sido feitos nos últimos tempos para sua manutenção e desenvolvimento. Adelaide Monteiro, por sua vez, apresenta a relação português-língua caboverdiana e trata das políticas para a diglossia do país, em especial a oficialização e o desenvolvimento normativo da língua caboverdiana, suas dificuldades e o percurso jurídico que já foi realizado.

A RIILP 1 apresenta, ainda, a *Carta de Maputo*, que sintetiza visões que podem orientar o IILP e os países membros no desenvolvimento de políticas para a diversidade, bem como a participação dos nossos países nos fora internacionais sobre o assunto. O documento frisa a necessidade de incorporação desta temática de modo permanente nas práticas político-linguísticas dos Estados Membros e recomenda o mapeamento conjunto da nossa riqueza sociolinguística.



A POLÍTICA DE COOFICIALIZAÇÃO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Rosângela Morello

Sobre o autor

IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.
Contato: dandarim@gmail.com

Resumo

No Brasil vêm sendo implementadas, nas duas últimas décadas, importantes políticas de fomento da diversidade linguística, entre elas, a cooficialização de línguas por Municípios de vários Estados da federação. Importante passo na luta histórica por direitos linguísticos no Brasil, a política de cooficialização de línguas instala procedimentos jurídicos inovadores que encontram forte repercussão social e rápida aplicação em contextos de línguas diferentes. Neste texto, faremos considerações sobre o quadro de formulação dessa política no Brasil e seus desdobramentos para uma adequada produção dos conhecimentos gestados em tantas e diferentes línguas.

Palavras-chave

Política Linguística. Oficialização de Línguas. Direito Linguístico. Diversidade. Sociedade do Conhecimento.

1 - Introdução

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; **Hunsrückisch**, em Antônio Carlos, Santa Catarina e **Alemão**, em Pomerode, Santa Catarina: **oito diferentes línguas em onze municípios** compõem o atual quadro das línguas cooficializadas por municípios brasileiros¹. Há ainda tramitando processos para cooficialização do Guarani em Paranhos, Mato Grosso do Sul, e do Hunsrückisch em Santa Maria do Herval, Rio Grande do Sul. 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. O mapa que segue sintetiza o quadro.



Em uma história de quase 200 anos de independência e mais de 120 anos de República assentada na contínua produção da unidade e unificação do povo e da nação por meio da língua portuguesa², a política de cooficialização de línguas entra para o quadro político brasileiro em 2002 e alcança rápida repercussão. Mas em que se sustenta essa aderência social? O que constitui e qualifica essa política e quais seus possíveis desdobramentos em outros contextos? Com estas questões em foco, nos debruçamos sobre o processo de sua formulação, visando a detectar traços que a constituem.

¹ No momento de revisão deste texto, chegou a notícia da cooficialização da língua Akwê Xerente pelo município de Tocantínia, Tocantins (Jornal O Girassol, em: <http://www.ogirassol.com.br/pagina.php?editoria=%C3%9Altimas%20Not%C3%ADcias&idnoticia=38596>) acessado em 26/04/2012). Passamos, assim, para 9 línguas cooficiais em 12 municípios.

² O Brasil declarou-se independente de Portugal no ano de 1822, mantendo-se, todavia, governado pelo príncipe regente, coroado Imperador D. Pedro I. A República foi proclamada em 15 de novembro de 1889. No entanto, desde o Diretório dos Índios, aplicado no ano de 1758, a Língua Portuguesa tornou-se a única língua permitida e obrigatória no Brasil. O artigo 13 da Constituição Federal de 1988 ratificou essa dominância, designando a Língua Portuguesa, língua oficial do Estado Brasileiro. Somente em 2002 se reconheceu a língua de sinais brasileira – LIBRAS – também como língua oficial. Finalmente, em 2010, o Decreto 7.387 do Governo Federal instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística com o intuito de reconhecer como patrimônio cultural imaterial as línguas brasileiras presentes no país há pelo menos três gerações e que são, portanto, referência cultural.

A análise do processo que conduziu ao quadro de 8 línguas cooficializadas em um período de 8 anos, como anteriormente citamos, nos permite destacar três aspectos inerentes a essa política linguística:

1. Instalação do direito linguístico como enfrentamento do preconceito linguístico que assola o Brasil desde longa data;
2. Qualificação das relações sociais e políticas locais representadas nos âmbitos municipais;
3. Criação de uma nova jurisprudência necessária para a garantia dos direitos linguísticos, em sintonia com a agenda atual de países democráticos.

Cada um destes aspectos, articulados entre si, tanto caracterizam o espaço de formulação da política de cooficialização de línguas no Brasil quanto proporcionam parâmetros para que ela seja replicada. Eles designam, de fato, demandas sociais amplas, não restritas a uma língua, cultura ou região, motivo pelo qual engendram, desde nosso ponto de vista, as possibilidades para a implementação da política de cooficialização de línguas em outros contextos, seja com comunidades linguísticas distintas entre si em território brasileiro, seja em outras situações de outros países também plurilíngues. A eles nos remeteremos, portanto, nos parágrafos que seguem.

2 - Cooficialização e Direitos Linguísticos

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. Em 2006, após seminário reunindo representantes das comunidades linguísticas e entidades constituídas e atuantes na defesa dos direitos linguísticos, entre elas o IPOL, a cooficialização de línguas ganhou diretrizes para sua implementação no município³.

Ao contextualizar o fato político da cooficialização das línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira, Oliveira (2007) aborda 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. Segundo o autor, vulneráveis ao preconceito linguístico em virtude do não-domínio ou domínio restrito da língua portuguesa como segunda língua, “os problemas de discriminação se colocam fortemente para os falantes das quase 170 línguas indígenas [...] e para os falantes das quase 30 línguas de imigração” (OLIVEIRA, 2007:38). A eles se juntam os falantes de variedades não-padrão do português, também submetidos a variadas práticas de exclusão.

³ A elaboração e os encaminhamentos do projeto de oficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa à Câmara de Vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira foram aprovados no dia 24 de janeiro de 2000, no 12º. Congresso anual dos conselheiros da FOIRN, no qual estiveram presentes 195 delegados das 34 entidades constituídas da Federação. No dia 11 de dezembro de 2002, esse projeto converteu-se num instrumento legislativo real neste município, criando uma jurisprudência para outros casos no Brasil (OLIVEIRA, 2007, p. 46). Em 2006, o município aprovou o decreto dando as diretrizes para a implementação das línguas nos espaços de gestão pública e outros.

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, 2007:40-41).

A reivindicação pelo direito ao uso da língua e consequente interdição da discriminação estão incorporadas multiplamente nas leis. O artigo 4º. da lei nº. 145, de 11 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira, instala esse fato:

Art. 4º. Em nenhum caso alguém pode ser discriminado por razão da língua oficial ou cooficial que use.

Desde então, o direito ao uso da língua ecoará nas demandas das outras comunidades linguísticas, como é o caso dos falantes do Pomerano, Talian, Hunsrückisch, línguas de imigração. No projeto para a cooficialização do Pomerano no Município de Canguçu, Rio Grande do Sul, por exemplo, além da referência ao aparato jurídico (ao que voltaremos mais adiante) e ao fato desta língua já ser oficial em cinco municípios do Espírito Santo, podemos ler os seguintes considerandos (Projeto de Lei, junho de 2010):

Considerando que a Lei Estadual/RS nº 12998 de 08 de julho de 2008 – que instituiu o Dia da Etnia Pomerana no Estado do Rio Grande do Sul - oficializou o dia 18 de janeiro, como dia da etnia pomerana no Rio Grande do Sul, reconhecendo-os portanto como povos tradicionais;

[...]

Considerando que mais de cinquenta por cento de nossa população possui ascendência pomerana, com presença mais acentuada no: 1º, 2º e parte do 5º distrito de Canguçu, onde a utilização da conversação em pomerana é prática usual, havendo em alguns casos (principalmente nos idosos) a dificuldade de pronúncia da língua oficial do país;

Considerando que a utilização da língua pomerana, na sede do município, é bastante usual em especial nos estabelecimentos comerciais, onde não raras vezes é exigido no curriculum para preenchimento de vagas o domínio da língua pomerana; [...]

O valor que a língua assume desde o ponto de vista da identidade coletiva daqueles que a falam e das necessidades que manifestam constitui uma verdadeira reviravolta no trato político e ideológico tradicionalmente dado às línguas no Brasil. Compreender-se como parte de uma Comunidade Linguística, no sentido proposto pela *Declaração dos Direitos Linguísticos* (OLIVEIRA, 2003) comparece como um pilar para esse novo discurso, uma vez que a Comunidade se define pela identidade linguística e esta reúne grupos e pessoas espalhados pelo território. Na referida Declaração, lemos:

Título Preliminar Conceitos

Artigo I

Esta Declaração entende por comunidade lingüística toda a sociedade humana que, assentada historicamente em um espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se auto-identifica como povo e desenvolve uma língua comum como meio de comunicação natural e coesão cultural entre seus membros. A denominação língua própria de um território faz referência ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço (p. 23 e 24).

Título Primeiro Princípios gerais

Artigo 8

Todas as comunidades lingüísticas têm direito a organizar e gerir os recursos próprios, com a finalidade de assegurar o uso de sua língua em todas as funções sociais (p. 28).

Todas as comunidades lingüísticas têm direito a dispor dos meios necessários para assegurar a transmissão e a continuidade de futuro de sua língua (p. 28).

Falar uma língua engloba, assim, o autorreconhecimento do falante como parte dela e a possibilidade de apropriação coletiva dos seus espaços de funcionamento. Ganha proeminência, nesta perspectiva, o vínculo político do falante com uma memória e uma história, independente de onde ele esteja territorialmente situado, fato que amplia consideravelmente o raio de abrangência das demandas das comunidades linguísticas, ao mesmo tempo em que abre a perspectiva de soluções compartilhadas por distintas instâncias gestoras. A formulação em rede (de municípios, por exemplo) das demandas e estratégias necessárias ao fortalecimento das comunidades linguísticas se apresenta, portanto, como outro aspecto a ser destacado.

3 - O município e suas potencialidades

As características específicas do espaço municipal estão na base da política de cooficialização.

São Gabriel da Cachoeira é o município mais plurilíngue do Brasil. Em uma área de 109.184,896 km² vivem 37.300 hab. (IBGE/2010), dos quais aproximadamente 95% são indígenas de cerca de 23 etnias. Três grandes rios e seus afluentes constituem o sistema

hídrico e de transporte da região. Em cada um deles uma grande língua de intercomunicação, que funciona como língua franca, constitui, juntamente com as variadas outras línguas, um sistema de plurilinguismo ativo. As línguas Nheengatu, nos Rios Negro e Xié, Baniwa no Rio Içana e Tukano no sistema do Uaupés assumem essa função, com forte representação social. Sua cooficialização se legitima a partir destas condições históricas e são elas que ancoraram as iniciativas para implementação da lei. O mesmo será observado em relação às demais línguas cooficializadas. No Município de Tacuru, no Mato Grosso do Sul, a população falante do Guaraní será dominante. Já as línguas de imigração dominam o cenário nos estados do sul e sudeste do país.

Contrariamente ao que acontece em outros países, onde observamos línguas nacionalmente compartilhadas – como é o caso do Guaraní no Paraguai – ou então regionalmente funcionais – como na Espanha –, o Brasil não apresenta, além do Português e da LIBRAS, nenhuma outra língua de abrangência nacional ou mesmo regional. Por outro lado inúmeros são os municípios onde se falam majoritariamente línguas indígenas ou de imigração o que faz deles instâncias políticas e administrativas muito potentes para a gestão destas línguas. Salientando essa qualidade dos municípios, Oliveira (2007:41) comenta que é desde o cotidiano dos serviços locais que a população “exerce sua cidadania e se relaciona com o restante da sociedade brasileira”.

No entanto, a evidência histórica das práticas plurilíngues no Brasil e suas demandas explicitadas nos textos das leis se confrontou, logo de início, com uma legislação e um aparato de estado consolidados desde o ponto de vista do estado nacional monolíngue.

A tradição monolinguista do Estado brasileiro legitimou, em suas aparelhagens, apenas a Língua Portuguesa. Pouco se estruturou como campo de conhecimento sobre e nas demais línguas (cerca de 210), ficando elas, na maioria das vezes, alijadas dos mecanismos e instrumentos nacionais de análise e de promoção da educação, cultura, ciência ou tecnologia. Mesmo as línguas indígenas, com espaços educacionais e culturais diferenciados e constitucionalmente garantidos, não possuíam um aparato jurídico específico para um adequado planejamento das políticas linguísticas para além do campo educacional (MORELLO & SEIFFERT, 2011).

Só recentemente, sob o impulso de medidas de proteção e salvaguarda da diversidade cultural (Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, UNESCO, 2005) e de garantias de direitos das minorias étnicas e linguísticas em inúmeras convenções, entre as quais, a da Organização Internacional do Trabalho (OIT), as línguas, em sua diversidade, entraram na agenda política dos Estados.

No Brasil, o primeiro avanço notável se deu com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu aos indígenas o direito à cidadania, à sua cultura e à sua língua. No entanto, as inúmeras línguas de imigrantes (Talian, Italiano, Alemão, Ucraniano, Polonês...), os crioulos (Karipuna e Galibi-Marworno), as línguas de sinais (LIBRAS e Kaapor) e as afro-brasileiras permaneceram no silenciamento (MORELLO & SEIFFERT, 2011). Este panorama foi modificado, em nível nacional, apenas com a implementação da política de Reconhecimento e Registro de todas as línguas praticadas no Brasil através do Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil (INDL), instituído pelo Decreto no. 7.387/2010. De acordo com o relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística (GTDL), a política de Reconhecimento e Registro contempla todas as línguas que “tenham relevância para a

¹ Oliveira (2010) chama atenção para inviabilidade de, neste contexto, se usar noções como língua primeira e segunda língua, mediadas quase sempre pela centralidade de uma concepção de sujeito monolinguisticamente constituído.

memória e identidade dos grupos que compõem a sociedade Brasileira, sejam veículo de transmissão cultural e faladas no território nacional há pelo menos três gerações (ou 75 anos)” (Relatório do GTDL, 2007, p. 11).

Esta escalada em prol do reconhecimento das línguas no âmbito das políticas públicas nacionais reflete, na verdade, um reposicionamento do Estado brasileiro diante da diversidade linguística. Por outro lado, esse reposicionamento tem como pilar um processo de manutenção de um plurilinguismo ativo e constitutivo da sociedade brasileira, consolidado em âmbitos locais, muitas vezes por vínculos comunitários e familiares estruturantes das relações, inclusive de parentesco. São estas inúmeras comunidades distribuídas em quase uma centena de municípios brasileiros que formulam, agora, suas demandas, manifestando-as para além das tradicionais práticas culturais e educacionais.

Os municípios, espaços com funções jurídicas e administrativas específicas face às instâncias estaduais e nacionais, recebem as demandas colocando-se diante do desafio de criar as condições para atendê-las. Em vista deste contexto, o debate jurídico vai presidir as ações da cooficialização desde sua concepção, exigindo pareceres sobre a autonomia legislativa dos municípios em matéria de línguas e sobre suas atribuições nas leis de implementação de tais políticas face à Constituição Federal da República do Brasil de 1988 (BALDI, 2010; SOARES, 2008). Esse debate resultará em uma outra reviravolta no trato das línguas no Brasil, instituindo uma nova jurisprudência com capacidade legitimadora sem precedentes no Brasil.

4 - Uma nova jurisprudência

A cooficialização de línguas no Brasil constitui a primeira grande iniciativa de natureza jurídica e administrativa empunhada pela sociedade civil brasileira em prol da defesa e promoção de variadas línguas que a compõem. Suas implicações legais face à Constituição Federal da República do Brasil de 1988 e as incumbências administrativas dos poderes executivo, legislativo e judiciário passam a compor o cenário brasileiro.

Por ocasião da aprovação da lei 145/2002, por São Gabriel da Cachoeira, o informe 01/2003 do IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística trouxe o texto de Gilvan Müller de Oliveira que dizia: “trata-se da primeira vez, na história do Brasil independente, que três línguas indígenas são elevadas, por lei, ao status de língua oficial”. Informando ainda que o projeto havia sido solicitado ao IPOL pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), entidade fundada em 1984, Oliveira esclarece: “Fizemos o trabalho em conjunto com o advogado Márcio Rovere e desenvolvemos o conceito de co-oficialização para sinalizar total respeito ao artigo 13 da Constituição Federal, pelo qual o português é o idioma oficial da União”.

Ao produzir uma nova leitura sobre as formas das comunidades linguísticas poderem exercer seus direitos linguísticos, sustentadas nas ações municipais e locais, a ação empunhada por São Gabriel da Cachoeira inaugura uma via de ação jurídica sem precedentes no país. Com ela terá início um profícuo debate em torno das formas de se legislar e administrar a língua como um bem patrimonial de interesse comum (BALDI, C. A., 2010;

MORELLO, E. J. 2009; SILVA, P. T. G. da, 2011; SOARES, I. V. P., 2008).

No parecer jurídico sobre a cooficialização da língua pomerana no Município de Santa Maria do Jetibá, no Espírito Santo, ao tratar da língua como patrimônio cultural imaterial e da competência do Município para legislar sobre proteção a bens culturais, descrevendo também elementos para maior eficácia da lei, Evandro Morello (2009) afirma:

A possibilidade do município legislar sobre normas de proteção do patrimônio cultural está contida no artigo 30, incisos I e IX, da Constituição Federal, quando afirma:

Art. 30. Compete aos Municípios:

I – legislar sobre assuntos de interesse local

.....

IX – proteger o patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e ação fiscalizadora federal e estadual.

Desse modo, as competências legislativas do município caracterizam-se pelo princípio da predominância do interesse local (art. 30, inciso I, da CF), presumindo-se constitucionalmente como interesse local a proteção do patrimônio histórico-cultural local (hipótese descrita no artigo 30, inciso IX). Vale lembrar que a Constituição do Estado do Espírito Santo repete o texto da Constituição Federal, consagrando essa mesma competência aos Municípios do Estado, conforme estabelecido em seu artigo 28, incisos I e X.

Estabilizadas as linhas diretrizes que garantem aos municípios legislar sobre tal matéria, a cooficialização de línguas passa a se definir como um corpo de normas e instrumentos que fazem dela uma verdadeira tecnologia social disponível para toda e qualquer comunidade linguística que dela deseje fazer uso.

5 - A política de cooficialização no futuro das línguas

Incorporando uma reivindicação histórica pelo direito à diversidade, vitalizando os espaços locais – municipais – através do debate, do fortalecimento e da instalação de novas práticas sociais em prol desses direitos e estabelecendo princípios jurídicos para a consecução das ações, a política de cooficialização das línguas no Brasil ganha terreno e representatividade.

Além da dinâmica própria que essa política vem assumindo nos diferentes municípios – por exemplo, alguns, como Santa Maria do Jetibá, aprofunda fortemente o debate e a perspectiva de planejamento de políticas públicas com base em um censo linguístico (este é o primeiro município brasileiro a realizar esse tipo de levantamento), outros primeiramente replicam a lei e depois consideram outros fatores para sua implementação – a articulação dessa política com o Inventário Nacional da Diversidade Linguística - INDL inaugura uma via muito profícua para o fomento das línguas brasileiras. Primeira política linguística pública de abrangência nacional voltada para a salvaguarda e promoção das cerca de 210 línguas praticadas no Brasil, o INDL tem por objetivo conhecer a realidade linguística brasileira, ativando uma ampla discussão sobre a categoria de línguas brasileiras, sobre a metodologia de inventariar línguas e sobre as ações necessárias ao fomento das línguas. A oficialização

qualifica esse quadro, trazendo para a vida política a(s) língua(s) falada(s) pela maioria dos habitantes de um município, evidenciando desde essa base local os aspectos que fazem dela(s) referência(s) culturais e políticas para um mundo de todos.

Desde esse quadro histórico, a política de cooficialização implementada no Brasil pode dialogar com as mais de trezentas línguas dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP. O entendimento comum de uma história que precisa ser recontada na perspectiva de todos, compartilhada na diversidade e não mais no silenciamento e proibição das línguas, e a solidariedade política que tem marcado muitas das ações deste bloco de países sinalizam favoravelmente para a ampliação de espaços de diálogos que agora coloquem o foco também na sustentabilidade das línguas e dos conhecimentos que elas engendram e veiculam. Esse diálogo é tanto mais fundamental quando observamos as novas configurações da economia do conhecimento. Cada vez mais essa economia é dependente de redes de comunicação, e portanto, das línguas, cujo futuro merece, por isso, ser discutido.

Referências

BALDI, César Augusto. Justiça Federal: racismo, terras e direitos humanos. Seminário "Repensando o Acesso à Justiça no Brasil", realizado pelo Observatório da Justiça Brasileira, Belo Horizonte, 29/11 a 4/12 de 2010. http://democraciaejustica.org/cienciapolitica3/sites/default/files/justica_federal_racismo_terras_e_direitos_humanos_-_cesar_baldi_2010.pdf. (16 junho 2010).

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. 2009. Parecer jurídico: Co-oficialização 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.

MORELLO, Rosângela & Ana Paula SEIFFER T (Orgs.). 2011. *Inventário da Língua Guarani Mbya*. Florianópolis, SC: IPOL e Editora Garapuvu.

_____. & OLIVEIRA, Gilvan Müller de. 2007. Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. *Patrimônio - Revista eletrônica do IPHAN*, Campinas, SP, n. 6. <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=211>. (16 junho 2010).

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. 2010. O lugar das línguas: a América do Sul e os Mercados Linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil*, n. esp. 1, 21-30.

_____. 2007. Oficialização de línguas indígenas em nível municipal no Brasil – algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares. In: G. M. de OLIVEIRA et al. *Terra das Línguas*. Manaus: PPGSCA-UFAN / FUND. FORD.

_____. (Org.); 2003. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Florianópolis/SC; Campinas/SP: IPOL, Mercado das Letras e ALB.

Lei de Co-oficialização de línguas indígenas, informe em 01/01/2003.
<http://pib.socioambiental.org/en/noticias?id=7080>. (10 abril 2012).

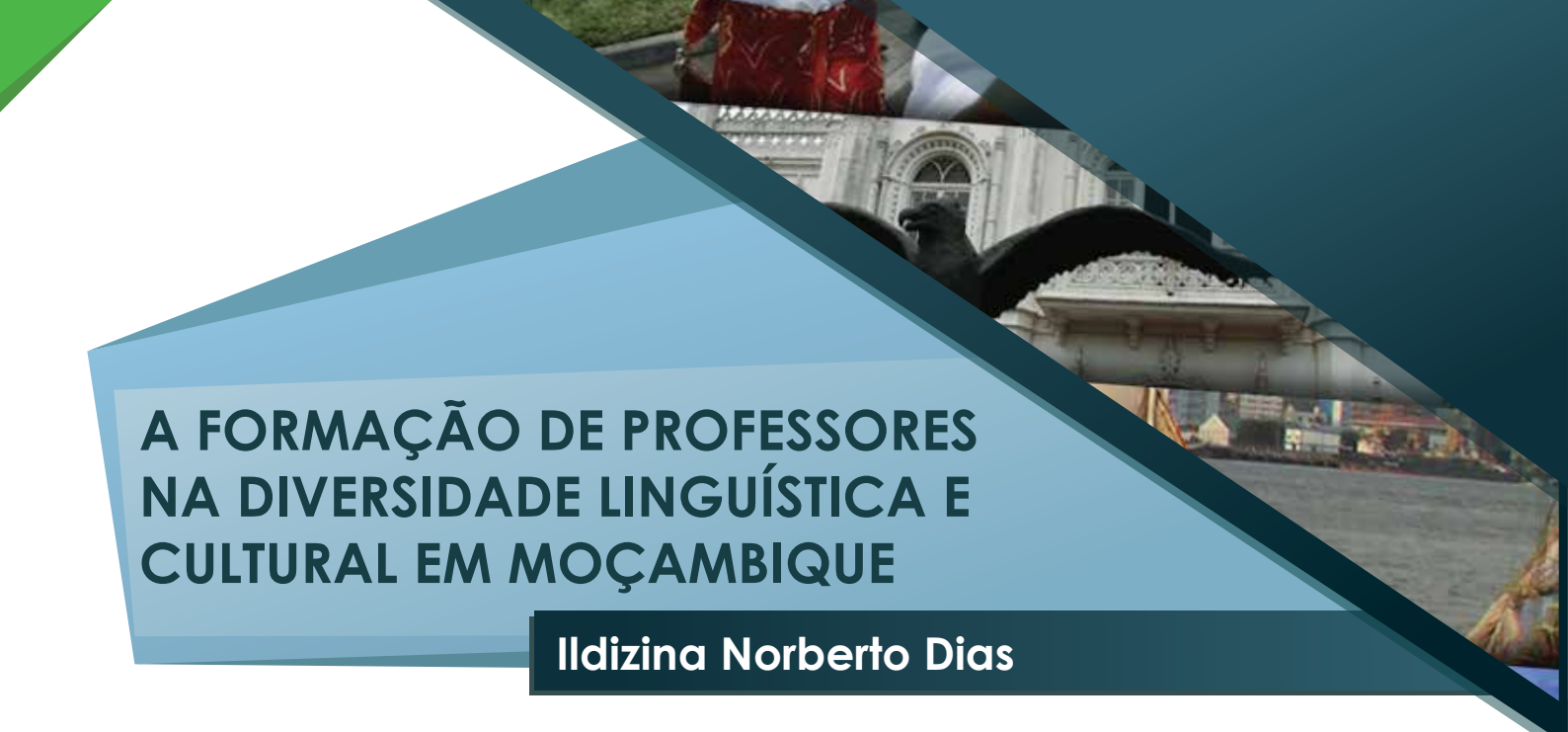
Projeto de Lei para a cooficialização da língua Pomerana, Canguçu.
<http://wp.clicrbs.com.br/maiscangucu/tag/cultura/>. (16 junho 2011).

Relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística no Brasil. 2007. Brasília/DF: GTDL, Câmara dos Deputados.

SILVA, Paulo Thadeu Gomes da. 2011. Direito linguístico: a propósito de uma decisão judicial. *Revista internacional de direito e cidadania*, n. 9, 183-187.

SOARES, Inês Virgínia Prado. 2008. Cidadania cultural e direito à diversidade lingüística: a concepção constitucional das línguas e falares do Brasil como bem cultural. *Revista internacional de direito e cidadania*, n. 1, 83-101.

UNESCO. 2005. *Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149742por.pdf>. Texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006, 2007.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>.
(01 maio 2012).



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL EM MOÇAMBIQUE

Ildizina Norberto Dias

Sobre o autor

Universidade Pedagógica, Moçambique.
Contato: hdias@up.ac.mz

Resumo

Uma das características mais preciosas de Moçambique é a sua diversidade linguística e cultural. A sociedade moçambicana é multilíngue e multicultural e a diversidade é a principal característica do seu património cultural. As instituições que formam professores têm a responsabilidade social e ética de desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes que possibilitem aos formandos trabalhar na diversidade linguística e cultural. A comunicação tem dois objectivos principais, designadamente: 1) reflectir sobre as questões que se colocam à formação de professores na situação de diversidade linguística e cultural e 2) apresentar as estratégias em uso na Universidade Pedagógica para formar professores na diversidade linguística e cultural. Para a reflexão adoptarei uma perspectiva intercultural crítica e analisarei a formação de docentes considerando duas dimensões fundamentais: a político-pedagógica e a metodológica. A conclusão da reflexão é que é necessário introduzir novas abordagens didácticas que ensinem os futuros professores a lidar com a complexidade do plurilinguismo e da diversidade.

Palavras-chave

Diversidade Linguística e Cultural. Formação de Professores. Ensino de Línguas.

1 - Introdução

Ao ser convidada para fazer uma comunicação para este Colóquio sobre a formação de professores na diversidade linguística, considere que seria para mim muito difícil falar de diversidade linguística, sem abordar em simultâneo a diversidade cultural, visto que as línguas são o principal veículo de transmissão da cultura e a diversidade linguística é uma das componentes da diversidade cultural. Ensinar e aprender uma língua permite aprofundar as relações que existem entre as culturas e é por essa razão que, hoje em dia, os professores de línguas são considerados como sendo “agentes interculturais” por serem os principais mediadores entre as diferentes culturas.

Ao reflectirmos sobre a formação de professores para a diversidade linguística é necessário aceitar que o plurilinguismo está intrinsecamente relacionado com a educação intercultural visto que não se pode deixar de lado as dimensões humana e política que devem ser incorporadas nos cursos de formação de professores.

Os países africanos, incluindo Moçambique, são ricos na sua diversidade biológica e cultural e um dos factores mais importantes da identidade é a manutenção das suas línguas e culturas. Devido aos esforços de homogeneização, durante algum tempo, a diversidade linguística era considerada um obstáculo para a unidade nas nações. No entanto, hoje em dia, há um entendimento diferente em relação à diversidade linguística e ela é considerada um potencial de comunicação que não deve entrar em choque com as necessidades da unidade e da globalização e da preservação da identidade cultural dos povos.

A preservação da diversidade cultural e linguística já foi enunciada em várias declarações de organismos internacionais, sendo a UNESCO a maior defensora do património linguístico. Neste momento, no mundo inteiro, incluindo a África, o plurilinguismo é um dos pilares básicos da identidade nacional e da preservação da diversidade cultural e linguística. O respeito da diversidade linguística faz parte da defesa dos direitos linguísticos, pois as línguas são as depositárias de culturas, de valores, de sentimentos, de memórias e de simbologias várias.

A sociedade moçambicana é multilíngue, pluriétnica, multirracial e socialmente estratificada. Existem em Moçambique várias formas de organização social, cultural, política e religiosa; há várias crenças, línguas, costumes, tradições e várias formas de educação¹. A principal característica do património cultural moçambicano é a sua diversidade.

A língua oficial em Moçambique é a língua portuguesa, mas ela é uma língua minoritária que foi escolhida para oficial por razões políticas relacionadas com a unidade nacional e com o facto de não haver à altura da Independência nenhuma língua que estivesse suficientemente “modernizada” para ser capaz de veicular a Ciência, a Tecnologia e ser capaz de servir de língua franca em todo o território nacional.

De acordo com dados do INE/NELIMO (2000:108) estão presentes no país 30 agrupamentos linguísticos. A maior parte das línguas são de origem bantu (24), mas também se fala, para além do Português, línguas europeias (Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Russo, Alemão), outras línguas africanas (Árabe, Sutho) e línguas asiáticas (Hindi, Gujurati e Chinês).

¹ Existe a educação formal que ocorre nas escolas e a informal que é transmitida por via de formas tradicionais, com particular incidência durante os ritos de iniciação das crianças e jovens.

O Português é falado, como língua materna, por 6% da população (INE/NELIMO, 2000), enquanto as línguas bantu são faladas por 93%. O Português é mais conhecido nas zonas urbanas (55%) do que nas zonas rurais (45%). A maior parte (61%) dos falantes do Português são homens. As línguas bantu são as que são faladas com mais frequência (90%) relativamente ao Português.

A matriz cultural do povo moçambicana é diversificada. A cultura moçambicana foi sempre marcada pela miscigenação cultural que advém das migrações bantu e do contacto que estes vão ter com outras civilizações, sobretudo a árabe e a asiática. A colonização portuguesa (iniciada em 1498) vai trazer influências europeias que vão ser acrescidas pelas culturas de comunidades imigrantes da Índia e da China que se vão fixar em vários pontos de Moçambique. Após a Independência e durante a época do Socialismo, os moçambicanos vão também adquirir valores culturais, éticos e morais que nos vão ser transmitidos pela política socialista e pelo contacto com “cooperantes” russos, cubanos, búlgaros, norte-coreanos, chineses, alemães (RDA).

Com a queda do socialismo e por influência da globalização e da adesão às novas tecnologias de informação e comunicação, promovem-se mudanças notórias de costumes e hábitos culturais e ocorre também a queda de identidades fortes, de grandes ideologias, projectos e utopias; proliferam as dependências às modas, ao consumismo, aos luxos desmedidos, ao esbanjamento etc. Apesar de estar a ocorrer a “desterritorialização” de hábitos culturais, num mundo transnacional, tal desterritorialização, contrariamente ao defendido por vários estudiosos, não vai provocar o desaparecimento das culturas locais, mas provoca uma reafirmação e revalorização das mesmas. Culturalmente, tanto se assumem valores culturais e línguas transnacionais, como também se revalorizam as culturas e as línguas locais. Exaltam-se os direitos e as liberdades individuais, bem como se preservam as particularidades e as singularidades. Defende-se a alteridade, a diferença, a subjectividade e é nesse âmbito que, nos dias de hoje, se defende a diversidade linguística e cultural como elemento importante do desenvolvimento nacional. Fala-se demasiado da “unidade na diversidade”.

A Universidade Pedagógica (UP) é uma Instituição de Ensino Superior (IES), com tradição na formação de professores para todos os níveis de ensino do Sistema Nacional moçambicano e recai sobre ela a grande responsabilidade na contribuição para a implementação de programas de respeito a diversidade linguística que contribuam para o desenvolvimento de uma cidadania responsável.

A UP tem consciência dos desafios a enfrentar para a implementação de uma educação para a diversidade. A nossa universidade, durante a presente década, tem dado vários passos no sentido de formar professores em paradigmas e modelos mais ajustados aos grandes desafios que se colocam neste momento em que é necessário formar cidadãos para enfrentar a complexidade do mundo Pós-Moderno.

2 - Formação de professores na diversidade linguística e cultural

A questão da diversidade linguística e cultural, do multiculturalismo e da construção das diferenças tem sido ultimamente colocada com muita ênfase na área do currículo e da formação de professores, pois são as áreas da educação que mais focalizam a problemática da formação de identidades (do aluno e do professor). De acordo com Canen, Arbache e Franco (2006, p. 1), os estudos sobre a diversidade cultural e o multiculturalismo têm trazido novas configurações e propõem “novos olhares, voltados ao reconhecimento e valorização das identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais”.

Na actualidade, a formação de professores começa a colocar nos seus conteúdos muitas questões referentes aos estudos culturais e pós-coloniais. As perspectivas multicultural e intercultural colocam a necessidade de repensar e ressignificar a concepção do educador e a formação de professores. Para Fleuri (2006), compete ao educador propor estímulos que activem as diferenças e será a partir do confronto das diferenças que se desencadeiam a elaboração e a circulação de informações.

No âmbito do desenvolvimento da formação de professores na e para a diversidade têm surgido várias propostas de criação de uma **nova Didáctica** capaz de formar na e para a diversidade. Tal Didáctica tem tido várias denominações: **Multicultural** (CANDAU, 2006); **da Diversidade** (DIAS, 2009); do **Plurilinguismo** (CASTRO; MELO-PFEIFFER, 2010); do **Interculturalismo** (BIZARRO; BRAGA, 2010).

Em 2007 (DIAS, 2009) sugeri a introdução em todos os cursos de formação de professores, que se encontram inseridos em contextos de diversidade, uma disciplina denominada **Didáctica da Diversidade (DD)** que tratasse especificamente dos assuntos relacionados com a diversidade.

A proposta que apresento sobre a DD surge baseada e na sequência de outras propostas já apresentadas por autores como Garcia (1999, p. 91-95) e Lynch (1989) e Zeichner (1992a), citados por Garcia (1999, p. 93-94), ao sugerirem conteúdos para a educação intercultural em cursos de formação de professores. Garcia (1999, p. 92-93) apresenta conteúdos agrupados em três categorias (teoria, sociedade e classe).

Tal disciplina seria uma área científica que englobaria conhecimentos das áreas dos Estudos Culturais, Antropologia Cultural, Pedagogia, Filosofia, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didáctica Geral, Psicolinguística, Sociolinguística e Teoria Curricular. A Didáctica da Diversidade poderia desenvolver-se como um campo de estudos multidisciplinar, tentando articular, permanentemente, as várias dimensões da didáctica, incorporando no seu seio a dimensão técnica e instrumental do ensino de línguas, de modo a não se transformar numa disciplina política, limitada ao âmbito da "consciencialização" da diversidade.

A formação de professores possuidores de uma competência plurilíngue e habilitados a trabalhar na e para a diversidade abarca, de acordo com Blank (2010), duas dimensões, nomeadamente: 1) dimensão político-pedagógica e 2) dimensão metodológica.

A dimensão **político-ideológica** tem a ver com a consciencialização e o respeito pela língua do outro, com a valorização da diversidade linguística e o desenvolvimento de atitudes positivas e a manutenção da igualdade entre as pessoas.

A **dimensão metodológica** "consiste em inter-relacionar dados linguísticos e não-linguísticos em situação de comunicação intercultural" (BLANK, op. cit.). A intercompreensão pressupõe que o falante tem um conhecimento prévio e referenciais linguístico-culturais de outras línguas.

Vejamos de seguida em que consistem cada uma destas dimensões.

2.1 - Dimensão político-pedagógica na formação de professores na diversidade

Lima (2006:273) considera que a formação de professores “culturalmente comprometidos” envolve três domínios: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade. Em relação aos **conteúdos**, os professores deverão receber uma formação polivalente que abarque uma sólida formação teórica e prática. Em relação às **metodologias**, os professores têm de conhecer múltiplas metodologias. No domínio da **sensibilidade** é necessário trazer a amorosidade, no sentido freiriano, de forma a serem capazes de combater o preconceito e trabalhar e respeitarem as diferenças.

Gomes e Silva (2002) afirmam que é necessário incluir na formação de professores discussões sobre “a construção das identidades, valores, ética, diversidade linguística, religião, relações de género, de raça, de trabalho”. Os mesmos autores (p.28) afirmam que é necessário formar professores “que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade”; tal afirmação implica a inserção na formação de professores de reflexões sobre “o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade”. Para além da competência técnica que habitualmente é desenvolvida nos cursos de formação de professores é importante criar, na formação de professores, uma **competência político-pedagógica** que possibilite a construção de uma postura ética nos professores.

Foram várias as abordagens teóricas que propuseram programas de educação multicultural para o desenvolvimento da competência político-pedagógica, em cursos de formação de professores. De acordo com Canen (2006:220), podem ser identificadas quatro abordagens de formação docente na linha multicultural, respectivamente: estrutural-funcionalista; teorias do conflito; fenomenologia; teoria crítica; perspectiva intercultural crítica.

Na perspectiva **estrutural-funcionalista**, conforme Canen (2006:221), o conteúdo dos cursos de formação é tratado como “único, inquestionável, e a perspectiva em relação à diversidade cultural é a de assimilação cultural”. O professor é formado num enfoque de “cativeiro etnocêntrico” e para lidar com alunos “culturalmente excepcionais”.

Para a mesma autora (op. cit.), as **teorias de conflito** denunciam a abordagem estrutural-funcionalista e mostram o carácter discriminatório da escola. Os professores a serem formados para a diversidade cultural deveriam estar conscientes da reprodução cultural e para o papel elitista e reprodutor da escola.

O foco da **fenomenologia**, para Canen (2006:223/224), dirige-se para a análise das relações intraescolares com ênfase em categorias como o “self”, a “construção de significados”, a “interacção”, a “motivação” e a “vontade”. A formação de professores incentiva para a reflexão “sobre a sua prática docente em termos do efeito desta prática nas relações humanas estabelecidas na sala de aula e no desenvolvimento da capacidade de auto-reflexão e auto-aceitação de cada aluno”. Esta perspectiva orienta-se para a aceitação cultural.

A **teoria crítica**, para a mesma autora, alerta para a necessidade de uma formação de professores imbuídos de uma consciência cultural. Esta perspectiva, cujo representante principal é Paulo Freire, reconhece as diversas “vozes” culturais e traduz-se “em práticas pedagógicas que incorporam tais vozes nas narrativas de sala de aula, ao invés de silenciá-las em uma narrativa única, asfixiante.” (CANEN, 2006:225).

A **perspectiva intercultural** filia-se a uma linha crítica e nesta perspectiva os professores são formados “para lidarem com a pluralidade cultural dos alunos” (CANEN, 2006:228) e para desafiarem preconceitos e estereótipos com relação à diversidade cultural e para problematizarem os conteúdos específicos e pedagógicos ministrados. Para a mesma autora (p. 230/231), um programa intercultural de formação de professores deve:

- reconhecer as “formas culturais que estão presentes na sociedade”;
- alertar para os “vieses em conteúdos veiculados”;
- conhecer as “implicações dos preconceitos em práticas docentes”;
- conscientizar para os “aspectos culturais envolvidos nos processos de avaliação”;
- reconhecer que “termos como desempenho, habilidade intelectual e acadêmica, entre outros, são constructos sociais, derivados de pressupostos culturais específicos”;
- avaliar as “implicações da diversidade cultural para o currículo e as estratégias metodológicas em salas de aula”.

Canen (2006:232) chama a atenção para o facto de que a formação docente numa perspectiva intercultural crítica não deveria se circunscrever à formação inicial, mas que deveria fazer parte de um processo permanente de aperfeiçoamento e aprofundamento reflexivo de professores.

Para além do desenvolvimento de uma competência político-pedagógica, a formação de professores em contextos de multilinguismo e plurilinguismo deve também desenvolver uma competência plurilíngue. Tal competência deve ser trabalhado no âmbito da dimensão metodológica que traz a debate novos conceitos como, por exemplo a “**intercompreensão**, a **competência plurilíngue**, a **competência pluricultural** e a **educação intercultural**”.

2.2 - Dimensão metodológica na formação de professores na diversidade

A partir de um novo entendimento sobre a diversidade linguística surgiram vários conceitos que tentam dar forma a preservação da diversidade, tais como intercompreensão, competência intercultural, competência de comunicação intercultural. A intercompreensão tem sido uma das formas usadas, no último quartel do século XX, para estabelecer uma comunicação efectiva entre falantes de línguas diferentes e resolver os problemas de comunicação mútua entre plurilíngues.

Nos finais dos anos 80 e princípios de 90, surge na Europa o conceito de Intercompreensão, referindo-se ao facto de falantes de línguas diferentes poderem se expressar na sua língua e poderem ser também entendidos pelos outros. A Intercompreensão tem sido usada com muita frequência nos contactos plurilíngues, mesmo antes de ser usado como conceito fundamental para fomentar o plurilinguismo.

A Intercompreensão tem sido uma prática comum em muitas famílias moçambicanas plurilíngues. Os falantes têm uma competência de produção oral numa L1, mas possuem muitas outras competências receptivas noutras línguas segundas e estrangeiras. Sobretudo nas zonas urbanas em que já existem gerações de crianças que se expressam apenas em Português, elas comunicam-se com os seus avós que se expressam apenas numa língua bantu, usando cada um a sua língua, mas percebendo também a língua do outro.

As ideias da intercompreensão e da competência plurilíngue procuram preservar as línguas e as identidades, incentivando o diálogo entre os povos que não precisam de enfrentar dificuldades de expressão para comunicarem as suas ideias.

Ao considerar a abordagem da intercompreensão é importante modificar, desmistificar e introduzir novas abordagens em Didáctica que criem novas metodologias de ensino e aprendizagem de línguas capazes de desenvolver a compreensão oral e escrita. As novas abordagens Didácticas devem operar rupturas com vários mitos que mantemos como, por exemplo, o do “falante nativo” ou o mito das “Didácticas específicas”, de carácter instrumental.

Actualmente assiste-se a defesa de uma Didáctica de Línguas que seja capaz de lidar com as questões do plurilinguismo e da diversidade, considerando estes fenómenos como elementos capazes de promover o diálogo entre os povos e que constituam um impulso fundamental para o desenvolvimento humano, social, cultural e económico.

O conceito de intercompreensão vai obrigar a Didáctica de Línguas a encontrar métodos e estratégias mais eficazes para que possa integrar os conhecimentos em construção pelos estudantes numa competência plurilíngue.

A formação de professores de línguas para o plurilinguismo e diversidade tem de ser modificada atendendo tanto a aspectos metodológicos e estratégicos mais particulares relacionados ao desenvolvimento de uma competência plurilíngue como também a aspectos político e ideológicos mais gerais, considerando a educação para a diversidade.

A formação para a intercompreensão deve ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional em que não toca apenas a educação linguística como a educação no seu todo, pois é necessário formar para a complexidade focalizando a relação entre educação, sujeito e sociedade.

Castro e Melo-Pfeiffer (2010:5) consideram que estamos perante “post-language pedagogies”, em que as abordagens de ensino-aprendizagem de línguas são mais plurais, em que “as línguas deixam de ser consideradas como realidades isoladas dependentes de uma aprendizagem em contexto formal, de contornos estáveis e definidas pelas suas diferenças, para serem percebidas nos seus traços de união, nas suas continuidades fluídas e nas suas dinâmicas mutuamente transformadoras”. As novas abordagens diferenciam-se das anteriores abordagens deficitárias em que a maior preocupação é com os erros dos aprendentes, com as interferências da L1 e com o alcance da competência do falante nativo (native speaker).

A Didáctica da Diversidade e do Plurilinguismo faz-nos repensar sobre as noções de LE e L2. Segundo Castro e Melo-Pfeiffer (2010:2), a LE é uma língua que tem relações com muitas outras línguas de cultura e é importante procurar os elementos que são semelhantes e deste modo, “as línguas tornam-se objectos viajantes, mestiços, feitos de interpenetrações várias, de que os estrangeirismos e os empréstimos são apenas alguns dos fenómenos observáveis. O estatuto de LE deve ser repensado considerando que uma LE pode ter um estatuto afectivo e cognitivo, estratégico-político ou social”.

3 - Programa e estratégias de formação de professores para a diversidade linguística e cultural na Universidade Ped-

A Universidade Pedagógica, inicialmente denominada Instituto Superior Pedagógico, é uma instituição que foi criada em 1985 com a missão vocacional de formar professores. De acordo com as Bases e Directrizes da UP (2008), os cursos da UP têm o **objectivo** de habilitar professores e profissionais de outras áreas para enfrentar os desafios e as exigências mais recentes da educação e de outros sectores de trabalho, proporcionando o desenvolvimento de competências teóricas ou resultados de aprendizagem, instrumentais e práticos.

A UP adoptou, preferencialmente, a concepção curricular construtivista e integrada, sem, no entanto, limitar a outras concepções curriculares. Definiram-se 4 (quatro) eixos fundamentais para a formação ao nível da Graduação: profissionalização, flexibilidade, pesquisa e interdisciplinaridade.

Por causa das carências de professores para as escolas secundárias e para ampliar as oportunidades de emprego, os cursos da UP têm currículos organizados em áreas de concentração maiores (major) e menores (minor), possibilitando duas saídas profissionais para os graduados. Isto quer dizer que, por exemplo, nas áreas das línguas, os formandos podem fazer cursos de:

1. Licenciatura em Ensino de Português (major) com habilitação em Inglês ou Francês;
2. Licenciatura em Ensino de Inglês (major) com habilitação em Português ou Francês;
3. Licenciatura em Ensino de Francês (major) com habilitação em Inglês ou Português.

Devido às dificuldades que enfrentamos em docentes para leccionarem as línguas bantu e as disciplinas teóricas em Línguas Bantu, a Faculdade de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes (FCLCA) da UP formou uma comissão que está a planificar a formação de professores de línguas bantu. Perspectiva-se, numa primeira fase, introduzir um minor em línguas bantu e, progressivamente, serão implementados majors em Língua Bantu conjugados com minors em Português, Francês, Inglês ou noutra língua bantu.

Os planos de estudo da UP são constituídos por disciplinas ou módulos fixos e de frequência obrigatória que constituem a componente nuclear, ocupando 75% do currículo. A componente complementar ocupa 25% do número total de créditos do curso.

A organização curricular na formação de professores segue um modelo integrado em que são privilegiadas 3 (três) componentes de formação que têm os seguintes pesos relativos:

- a) Componente de Formação Específica (CFEs) – 65%;
- b) Componente de Formação Educacional (CFEd) – 25%;
- c) Componente de Formação Geral (CFG) – 10%.

A CFEs é constituída por disciplinas e/ou módulos que veiculam conhecimentos mais específicos e especializados sobre certas áreas do conhecimento ligadas às disciplinas que os futuros professores irão ensinar e nas quais os outros técnicos irão trabalhar. Cada curso determinará as disciplinas que englobam tais conhecimentos e habilidades.

A CFEd é particular para a formação de professores e integra as disciplinas, os módulos e as actividades das áreas da Pedagogia, Psicologia, Didáctica e Prática Pedagógica. As disciplinas obrigatórias (componente nuclear) da CFEd para todos os cursos de graduação são: Fundamentos de Pedagogia, Psicologia Geral, Psicologia da Aprendizagem, Didáctica Geral, Didácticas Específicas, Necessidades Educativas Especiais, Práticas Pedagógicas e Estágio Pedagógico.

De modo a respeitar o princípio da profissionalização, nos cursos de graduação os estudantes devem realizar práticas profissionalizantes ao longo do curso, i.e., desde o 1º ano. As práticas profissionalizantes assumem a forma de Estágio no 4º ano do curso.

Como dissemos no ponto anterior, a Faculdade de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes (FCLCA) forma professores de Português, Inglês, Francês e tem um curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA) que habilita os formandos para trabalharem nas áreas de tradução e interpretação nas 3 línguas anteriormente indicadas.

Por enquanto, a nossa estratégia principal de formar professores para a preservação da diversidade linguística é desenvolver nos formandos uma competência político-pedagógica que habilite os futuros professores a “saberem lidar pedagogicamente com a diversidade”. Para conseguirmos desenvolver tal competência, empenhamo-nos na formação de professores reflexivos e culturalmente comprometidos, que sejam capazes de reconhecer, respeitar e aceitar o outro que fala uma língua e tem uma cultura diferente. O nosso trabalho tem sido orientado para a construção de uma postura ética nos futuros professores.

Para a formação de professores reflexivos e culturalmente comprometidos baseamo-nos em 3 enfoques principais: **fenomenológico, teoria crítica e perspectiva intercultural**. Como vimos no ponto 2 desta comunicação, o **enfoque fenomenológico** visa incentivar a reflexão para o “desenvolvimento da capacidade de autorreflexão e autoaceitação de cada aluno” (CANEN, 2006:223/224). A **teoria crítica** alerta para a necessidade de uma formação de professores imbuídos de uma consciência cultural; e a perspectiva intercultural pretende formar professores para “lidarem com a pluralidade cultural dos alunos” e que sejam capazes de desafiar preconceitos e estereótipos em relação à diversidade linguística e cultural (CANEN, 2003:228).

A formação de professores culturalmente comprometidos na UP implicou a inclusão no currículo dos cursos de objectivos para o desenvolvimento de uma competência político-pedagógica como, por exemplo:

- a. desenvolver o respeito e a consideração das diferenças sociais, económicas e culturais (de género, raça, sexo, etnia, religião e língua) da sua comunidade;
- b. promover e valorizar as línguas moçambicanas;
- c. possuir conhecimentos relativos à gestão de conflitos para serem capazes de respeitar o pluralismo e a diversidade entre os seres humanos.

3.1 - Estratégias no domínio dos conteúdos

No domínio dos conteúdos, as estratégias usadas para formar para a diversidade (linguística e cultural) foram inserir conteúdos nas disciplinas e introduzir temas transversais.

Ao nível das disciplinas, todos os cursos da UP têm a disciplina de Antropologia Cultural Moçambicana que visa conhecer as diversas manifestações culturais em Moçambique. Nos cursos de Ensino de Línguas, algumas disciplinas contemplam nos seus programas conteúdos relacionados com a diversidade e pluralidade linguística como são os casos da Linguística Geral, Sociolinguística, Didática do Português, Estrutura das Línguas Bantu.

Para além da introdução de conteúdos disciplinares sobre a diversidade cultural e linguística nas disciplinas, os cursos da UP têm também temas transversais. A introdução de temas transversais pretende ser uma forma de abordagem das principais questões sociais, culturais (incluindo a língua), económicas e ambientais que preocupam o Ser Humano neste início do sec. XXI. Para o currículo introduzido em 2010 definiram-se os seguintes temas transversais: Empreendedorismo; Currículo Local; Saúde Reprodutiva (HIV/SIDA); Educação para a Paz; Género; Educação Ambiental; Ética e Deontologia Profissional. Os temas que vão trabalhar de forma mais particular a questão da diversidade serão o Currículo Local, a Educação Ambiental e a Educação para a Paz.

A introdução de temas transversais foi motivada pela percepção de que os conteúdos classicamente abordadas nas disciplinas não estavam a permitir explicar os vários fenómenos actuais nem seque adiantar soluções aos problemas que estão fora da escola, relacionadas com situações como a violência, as desigualdades sociais, linguísticas e culturais, a violação dos direitos humanos entre outras e que constituem, como afirmam Morin, Ciurana e Motta (2003:12) “a essência da existência humana”.

Os temas a serem abordados numa educação para a diversidade estão relacionados com as políticas de justiça e igualdades sociais e de oportunidades, com a gestão dos recursos e com o desenvolvimento humano. Tais conteúdos devem ser tratados de forma transversal em todas as disciplinas.

3.2 - Estratégias ao nível metodológico

As questões relacionadas com a diversidade linguística e cultural trazem novas abordagens metodológicas. Tais abordagens obrigam-nos a pensar em **mudanças intelectuais**, que deixem de lado um pensamento unívoco e fragmentado e que passem a ter um pensamento holístico e complexo sobre os fenómenos naturais e sociais.

O pensamento complexo na abordagem da pluralidade linguística exige que se pense seriamente na adopção de modelos curriculares inter e transdisciplinares. Apenas a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade poderão dar conta da emergência de novos conceitos ao nível da Pedagogia de Línguas como a **intercompreensão, a competência plurilíngue e intercultural**. O modelo curricular disciplinar predominante na educação constitui um obstáculo para uma abordagem holística e sistémica com vista a formação de uma competência plurilíngue.

Foi necessário também começar a introduzir mudanças ao **nível microcurricular** (na sala de aulas), nos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação. Por exemplo, a abordagem dos temas transversais exige a substituição da concepção bancária da educação², o ensino magistral, enciclopédico, meramente expositivo, por metodologias activas e participativas, nas quais o professor promova e assuma o papel de mediador da aprendizagem.

Ao ter como base uma Pedagogia da Aprendizagem, o professor deve ter em consideração que o seu trabalho deve incidir sobre o processo de aprendizagem, considerando que tal processo se refere ao crescimento e desenvolvimento de uma pessoa na sua totalidade, considerando, tanto a área cognitiva (mente e intelecto), como também a área afectivo-emocional (atenção, respeito, autoestima, autoconfiança, segurança etc.); a área das habilidades e também a área das atitudes e valores (respeito, solidariedade, criticidade, responsabilidade etc.).

A educação para a diversidade não se coaduna com uma pedagogia de transmissão dos saberes. Se queremos construir nas nossas escolas uma cidadania sábia e reflexiva é muito importante usar métodos pedagógicos que possibilitem a construção conjunta (entre aluno e professor) do conhecimento e daí a importância de uma postura sócio-construtivista.

3.3 - Estratégias de formação ao nível da sensibilidade

Como vimos anteriormente, há várias abordagens (estrutural-funcionalista, teorias de conflito, fenomenologia, teoria crítica e perspectiva intercultural) que apresentam diversas propostas para que a formação de professores inclua a dimensão cultural nos seus currículos.

Como afirmei anteriormente, com base num enfoque fenomenológico, baseado numa perspectiva intercultural crítica (cf. ponto 2 desta comunicação), na Revisão Curricular de 2004 introduzimos inovações curriculares na formação de professores que compreendeu uma alteração curricular importante que foi a mudança de um modelo sequencial de formação de professores para um **modelo integrado**. Esta inovação visava, de entre outros objectivos: (i) sensibilizar os formandos para o reconhecimento das formas culturais da sociedade e (ii) formar para saberem ensinar na e para a diversidade.

Um das principais mudanças na formação de professores foi a criação de programas de ligação entre a universidade e as escolas primárias e secundárias. Assim, definimos dois eixos fundamentais da formação de professores na UP (tanto no ensino em presença, como no ensino a distância): as *Práticas Pedagógicas* (PP's) e o desenvolvimento de *Pesquisas Educacionais*. As PP's devem ser transformadas em verdadeiras experiências de ensino, pesquisa, gestão e avaliação educacional.

A iniciação à pesquisa começa no 1º ano, tal como as Práticas Pedagógicas. Para a concretização das Práticas Pedagógicas foi proposta a criação de um Projecto de Escolas Integradas que visa criar uma ligação efectiva entre a UP, as escolas e a comunidade, de forma a que possa haver uma intervenção efectiva da UP nos assuntos que preocupam o desenvolvimento social, económico, cultural e ambiental de entre eles coloca-se também a questão da diversidade linguística e cultural.

²- A expressão "concepção bancária da educação" foi introduzida por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, publicado originalmente em Nova York em 1970.

O Projecto de Escolas Integradas corporiza as preocupações da instituição em relação a sua Responsabilidade Social e à possibilidade de passar do discurso para a acção. O projecto de Reforma Curricular em que a Universidade se envolveu, colocou no seu amêgo as preocupações com o compromisso social da Universidade e com o respeito da diversidade. Tais compromissos obrigaram-nos a reorientar o nosso olhar sobre a extensão universitária.

Decidimos “sair” da Universidade e proporcionar aos futuros professores uma formação prática e orientada para o quotidiano escolar real porque consideramos que a universidade não pode ficar alheia à realidade exterior, formando professores para realidades idealizadas. É necessário que os nossos estudantes vivenciem as precariedades, que convivam com a diversidade e as diferenças, que se confrontem com as consequências da globalização e dos desenvolvimentos desiguais que ameaçam o futuro da humanidade.

4 - Sucessos e constrangimentos na formação de professores para a diversidade cultural e linguística

Foram vários os sucessos alcançados nas acções que estamos a desenvolver para a formação de professores na diversidade linguística e cultural.

- **Ao nível epistemológico**

No âmbito do nosso compromisso e responsabilidade social, decidimos no início desta década passar para a acção, criando uma nova consciência (ainda a nascer) que fosse capaz de unir o que foi fragmentado como, por exemplo, as fragmentações entre teoria e prática (com os sistemas sequenciais de formação de professores); as fragmentações disciplinares extremas, as fragmentações entre Universidade e escolas primárias e secundárias. Iniciamos um processo de reflexão/acção e de transformação do paradigma epistémico dominante. Começamos a introduzir na universidade preocupações relativas a temas que antes não eram discutidos, como diversidade linguística e cultural, interdisciplinaridade, formação integrada, transdisciplinaridade, temas transversais, paradigma sócio-construtivista e desenvolvimento sustentável.

- **Ao nível intelectual**

Colocamos também nas nossas agendas as adequações a nova ordem económica mundial, ao paradigma da globalização e aos modelos políticos, económicos do neoliberalismo. No entanto, delineamos nosso posicionamento crítico e definimos nossos ideais humanitários relacionados com a democracia, justiça, equidade, glocalidade, confiança, responsabilidade social e excelência. Nossas acções orientam-se para a perspectiva de contribuir para uma sociedade mais harmoniosa em todas as áreas.

Estamos a viver momentos de avaliação crítica e autocrítica com vista a geração de uma nova consciência e de práticas que permitam superar os limites da narrativa moderna e de um desenvolvimento científico marcado pela racionalidade técnica, disciplinar e fragmentada em que a visão economicista impera sobre a visão cultural, social e ambiental, no qual o HOMEM perdeu a sua centralidade.

- **Ao nível do paradigma e modelo de formação de professores**

Criamos na UP um projecto de formação integrada de professores concretizado na actividade transversal de Práticas Pedagógicas. A Prática Pedagógica acompanhada da respectiva pesquisa educacional é desenvolvida pelos docentes e pelos estudantes de todos os nossos cursos.

A UP vem efectuando acções no sentido de dar uma formação prática aos futuros professores e de formar professores pesquisadores que sejam capazes de reflectir sobre a realidade que estão ou vão enfrentar. Uma formação de professores para a diversidade e para os problemas ambientais, económicos e sociais enfrentados por Moçambique obrigou-nos a colocar como prioridade a formação de um profissional prático e de um professor que soubesse reflectir sobre a sua realidade a fim de modificar essa mesma realidade. Para tal, a nossa instituição teve de encontrar formas de desenvolver competências, capacidades, habilidades e atitudes, i.e., saberes necessários para o trabalho na realidade moçambicana marcada pela pobreza, desigualdades, heterogeneidades e diversidade.

- **Ao nível da formação e educação para a cidadania**

Por causa da preocupação em formar e educar os cidadãos para uma cidadania responsável, de modo a integrar a dimensão social, económica, ambiental, cultural e linguística foi necessário introduzir temas transversais nos currículos que abordarão assuntos como: ética, moral, preservação do meio ambiente, do meio cultural e linguístico, prevenção de doenças endémicas e pandémicas, saúde escolar, género, currículo local etc.

- **Contrangimentos**

Os nossos constrangimentos na formação de professores para a diversidade cultural e linguística têm sido a ausência de cursos de formação de professores das línguas bantu e de cursos de formação de professores para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue.

5 - Perspectivas para a formação de professores na e para a diversidade linguística e cultural

Estamos a perspectivar várias formas de melhorar a formação de professores para a diversidade linguística e cultural, nomeadamente:

a. introduzir uma nova abordagem da Didáctica de Línguas que seja capaz de sistematizar o conhecimento acumulado sobre o ensino e aprendizagem na diversidade e que contribua efectivamente para desenvolver uma competência plurilíngue necessária para a preservação da diversidade linguística e cultural;

b. formar professores para ensinarem as línguas bantu;

c. desenvolver uma competência plurilíngue e a intercompreensão em mais de duas línguas para além da sua Língua Materna (L1), compreendendo sempre uma Língua bantu moçambicana e outra língua franca estrangeira (Inglês, Francês etc.);

d. criar um ambiente educativo motivador ao ensino das línguas faladas em Moçambique (línguas bantus, portuguesa, inglesa, francesa etc.) através de uma postura inclusiva e da melhoria do ensino das línguas (avaliar competências linguísticas, aperfeiçoar a formação de professores, produzir material didáctico, sobretudo materiais digitais interactivos para desenvolver a competência plurilíngue).

6 - Conclusões

A *formação de professores de línguas para o plurilinguismo e diversidade* tem de ser modificada atendendo tanto a aspectos metodológicos e estratégicos, mais particulares relacionados ao desenvolvimento de uma competência plurilíngue, como também a aspectos político e ideológicos mais gerais, considerando a educação para a diversidade.

As novas abordagens pedagogias e didácticas a serem adoptadas devem diferenciar-se das anteriores abordagens deficitárias, em que a maior preocupação é com os erros dos aprendentes, com as interferências da L1 e com o alcance da competência do falante nativo (native speaker). A Didáctica da Diversidade e do Plurilinguismo exige também que se repense sobre as noções de Língua Estrangeira (LE) e Língua Segunda (L2).

Ao redimensionar a formação de professores para o plurilinguismo e diversidade linguística e cultural, é necessário romper com certos mitos e modificar também as teorias, os modelos e as abordagens que dominam no ensino de línguas estrangeiras. Habitualmente, tais abordagens movem-se entre as teorias behavioristas, cognitivistas e sócio-construtivistas e abordagens ecléticas. Para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue que se caracteriza por ser heterogénea, instável, incompleta e desequilibrada é urgente procurar abordagens epistemológicas diferentes que ensinem a lidar com a complexidade do plurilinguismo e da diversidade.

É necessário criar um programa institucional de formação de professores que integre uma nova abordagem didáctica, a par de outras actividades curriculares que visam atingir os mesmos objectivos. Em todas estas actividades, é importante ter em consideração que a dimensão técnica e cultural, a ser trabalhada na formação de professores para o plurilinguismo, deve englobar também a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que sejam éticos e estéticos. Os aspectos culturais devem envolver tanto os saberes como também os procedimentos. Para que possamos realizar a educação torna-se necessário considerar o "outro" e o convívio com o outro realça a importância da ética na educação. Para além disso, ao falarmos de cultura falamos também de formas universais, particulares e singulares de cultura que desenvolvem a sensibilidade, a criatividade e a imaginação que são cruciais para as aprendizagens no domínio cognitivo.

Referências

- BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. <http://ler.letras.up.pt/>. (10 maio 2010).
- BLANK, Cintia. A intercompreensão em línguas romanas. *Revista Hispeci e Lema*. Pelotas, RS: Universidade Aberta do Brasil; Universidade Federal de Pelotas. www.fafibe.br/hispecielemaonline. (10 setembro 2010).
- CANDAU, Vera Maria. 2006. *Interculturalidade e educação escolar*. www.dhnet.org.br. (20 abril 2010).
- CANEN, Ana. 2006. Formação de professores e diversidade cultural. In: Vera CANDAU (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 205-236.
- CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula & FRANCO, Monique. *Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações*. <http://168.96.200.17/ar/libros/anped>. (20 junho 2006).
- DIAS, Ildizina Norberto. 2009. *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM.
- FLEURI, Reinaldo Matia. *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais*. www.ced.ufsc.br. (20 junho 2006).
- GARCIA, Carlos Marcelo. 1999. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GOMES, Nilma & B. G. Petronilha SILVA. 2002. O desafio da diversidade. In: Nilma GOMES & B. G. Petronilha SILVA (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica. 3-33.
- INE/NELIMO. 2000. In Gregório FIRMINO (org.). *Situação linguística de Moçambique*. Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997. Maputo: INE.
- LIMA, Emília Freitas. 2006. Multiculturalismo, ensino e formação de professores. In: Aida SILVA et al. *Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE. 263-282.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio & Raúl MOTTA. 2003. *Educar na era planetária: o pensamento como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez Editora.



POLÍTICAS E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

Susana Martelletti Grillo Guimarães

Sobre o autor

Ministério da Educação - Brasil.
Contato: susanaguimaraes@mec.gov.br

Resumo

O presente texto explora a história das políticas estatais no Brasil a respeito da diversidade linguística e cultural e a reforma constitucional que estabeleceu o reconhecimento do pluralismo cultural e da multiétnicidade com relação aos Povos Indígenas e outros grupos representantes da sociodiversidade, alterando o quadro legal e conceitual até então vigente¹. Apresenta algumas iniciativas indicadoras de práticas inovadoras no âmbito da afirmação da diversidade linguística em curso no país, a partir da mobilização dos falantes e do diálogo com os órgãos públicos para a formulação de políticas públicas, em nível regional e nacional, e os desafios a serem enfrentados para a constituição de uma abrangente política linguística para as línguas minorizadas.

Palavras-chave

Diversidade Linguística. Direitos Linguísticos. Boas Práticas. Política Linguística no Brasil. Desafios.

¹ No Brasil, usamos o termo indígena para nos referir de modo genérico aos povos com vínculos históricos com populações de origem pré-colombiana. O termo também é usado pelo movimento político desses povos, representando uma identidade pan-indígena (BANIWA, 2006, página 33) que os une em suas lutas comuns por políticas de reconhecimento da diversidade sociocultural e de garantia de seus territórios. O termo, por outro lado, não exclui a menção a povos específicos – os Panará, os Kaingáng, os Mebengôkré, os Guaraní Mbya. Nos últimos vinte anos muitos povos passaram a assumir sua autodenominação, recusando-se a continuar sendo chamados por etnônimos dados por outros povos ou mesmo pela população não-indígena, em sua maioria com forte marca pejorativa. A promulgação da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, em 2004, pelo Brasil, consagrou a expressão Povos Indígenas, depois de longos debates quanto à extensão política do termo por setores conservadores do Congresso nacional.

1 - Introdução

Neste texto procuro discutir alguns balizamentos sobre o tratamento que a diversidade sociocultural e linguística vem recebendo no Brasil, de um ponto de vista histórico, e dar notícia de algumas iniciativas recentes que partem tanto de comunidades de falantes quanto de instituições, que poderão subsidiar a definição de uma política linguística que efetive e amplie o que está garantido em documentos legais, fomenta a visibilidade e a valorização da diversidade linguística e a formulação de programas e projetos que protejam as línguas em situação de risco de extinção, característica marcante da realidade do Brasil atualmente – uma significativa diversidade linguística em que grande parte das línguas é falada por um reduzido contingente populacional.

No Brasil ainda é pouco conhecida e valorizada socialmente a variedade linguística, face a séculos de políticas de consolidação da dominância de uma língua nacional – a língua portuguesa – concebida ainda em muitos setores sociais e governamentais como única falada no país. Ainda se apregoa, nos dias atuais, que nosso país dispõe de favoráveis condições para seu desenvolvimento porque falamos uma única língua. Essa maneira de pensar tem raízes históricas profundas que subsumem a variedade de tantas línguas faladas a resíduos de um passado colonial ou mais recente, mas que são vivamente defendidas por seus falantes, o que vem alterando a concepção de uma única língua nacional, postulando-se o reconhecimento de outras línguas, também nacionais, já que faladas por cidadãos e cidadãs brasileiros/as, em diferentes contextos de bilinguismo ou multilinguismo.

2 – Um pouco de história e política estatal

No *Colóquio sobre a Diversidade Linguística*, no contexto da Comunidade de Países da Língua Portuguesa, ficou evidenciado um processo sociopolítico que nos une desde a origem de nossos estados nacionais – um longo histórico de desenvolvimento de concepções e práticas homogeneizantes, vinculadas à imposição de matrizes culturais europeias, formatou um ideário de sociedade monocultural e monolingüística que planejou políticas de Estado desde a colonização.

No Brasil, apesar da tendência diglôssica e de toda a legislação de caráter homogeneizante e destruidor da diversidade linguística, até a segunda metade do século XIX na Amazônia – extensa região onde está concentrada a maioria das línguas indígenas entre outras, a língua portuguesa permaneceu minoritária, como língua exclusiva da administração, mas não da população (BESSA, 2004:16). Mesmo quando em 1750, com o Diretório dos Índios², o uso da língua geral³ e de outras línguas indígenas nas escolas e nas operações comerciais foi proibido, a língua geral, ou o *nheengatu*, continuou sendo a principal língua da Amazônia nas relações interétnicas entre indígenas e neobrasileiros, expandida pelas missões jesuíticas, e que também foi usada para extinção de muitas línguas originárias. Ainda hoje é falada por muitas comunidades na região amazônica do Brasil e foi co-oficializada em 2002, no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, a partir de um projeto de lei apresentado por um vereador indígena. Somente no fim do século XIX, essa língua geral começa a se retrair, deixando de ser falada no espaço urbano, deslocada pela crescente hegemonia da língua portuguesa causada por ondas de migração de brasileiros de outras regiões.

² Diretório dos Índios, de 1757, constituiu-se em um dos muitos ordenamentos legais portugueses sobre os indígenas. Uma de suas medidas foi proibir o ensino das línguas indígenas, tornando obrigatório o português.

A ideologia predominante para a fundação do estado-nação concebia que a diversidade linguística e cultural eram “problemas” a serem enfrentados para a constituição de uma identidade nacional própria. Em vários documentos do órgão indigenista⁴ vamos encontrar a diversidade linguística dos povos indígenas definida como uma “barreira” a ser superada por meio de processos de assimilação e/ou integração dessa população originária, destituída de seus atributos identitários, junto aos marginalizados e excluídos socialmente.

No campo educacional, na década de 1970, como corolário das políticas de assimilação, foi implantado o *ensino bilíngue* em algumas escolas indígenas dentro da metodologia do *bilinguismo transicional*, correspondente às políticas anulação da diversidade sociocultural. Com a política linguística adotada, as línguas de indígenas eram reconhecidas, mas subalternizadas, servindo como *ponte* para o aprendizado da língua portuguesa e dos valores da sociedade eurocêntrica. Atores dessa metodologia eram os próprios indígenas treinados para serem “monitores bilíngues”, ou seja, alfabetizadores na língua materna, operadores da aprendizagem da língua portuguesa que passava a ser a língua de instrução.

No entanto, foi a partir da atuação desses “monitores bilíngues” que surgiram as primeiras iniciativas em se repensar o papel e a função da escola para os povos indígenas, em um cenário de descolonização, e a gestão das línguas nesse contexto. Com a finalidade de promover a afirmação das línguas e, por consequência, de seu modo de viver, pensar e produzir cultura, muitos “monitores bilíngues” se recusaram a seguir o esquema do bilinguismo transicional (GUIMARÃES, 2002:36). A partir de suas percepções sobre o *status* de suas línguas e o processo de descaracterização sociocultural, passaram a ensinar suas línguas para crianças que já não a tiveram como primeira língua. Aspecto relevante é que o ensino dessas línguas levantou a questão das práticas socioculturais alimentadas pelo seu uso – algumas comunidades vitalizaram rituais não mais realizados, retomaram a produção de cultura material como esculturas em cerâmicas, artes plumárias e outros materiais e recuperaram relações intraétnicas para se fortalecerem em seus projetos de continuidade socioambiental (SILVA, 2009:58). Tais incipientes experiências de autonomia na condução dos processos educativos promoveram um espaço de constituição de um pensamento indígena quanto às potencialidades da instituição *escola* passar a ser favorável às perspectivas de autonomia política dos povos indígenas quanto à condução de seu destino a partir de prioridades, projetos e concepções próprios de desenvolvimento.

A mudança desse cenário desfavorável ao plurilinguismo inicia-se em meados da década de 1970, a partir da mobilização social de muitos povos indígenas que passam a se organizar politicamente e a participar de encontros, assembleias, seminários, para a defesa de interesses comuns. No final da década é criada a primeira organização indígena no país – a União das Nações Indígenas/UNI como interlocutora legítima junto à sociedade civil e ao Estado brasileiro – era o emergente exercício de protagonismo numa história marcada pelo regime tutelar do Estado⁵.

³ Língua Geral ou Nheengatu “foi a principal língua da Amazônia presente nas aldeias, povoações, vilas e cidades de toda a região. Durante dois séculos e meio (...) se firmou como língua supra-étnica, difundida amplamente pelos missionários.” (BESSA, 2004, página 17)

⁴ Fundação Nacional do Índio, criada em 1967, era a instituição responsável pelas políticas indigenistas, até 1991, quando algumas de suas ações passaram a executadas por outros órgãos do Estado brasileiro.

⁵ Até 1988, a legislação tratava os indígenas como relativamente capazes, assemelhados aos órfãos, pessoas com problemas mentais e que, por isso, seriam tutelados pelo Estado. Com esse instrumento se promoveu a remoção forçada de comunidades de suas terras para liberá-las para terceiros, além de negar-lhes o direito de conduzir seus próprios destinos e de auto-representação.

Com o fim da ditadura militar (1964-1985), se instala o processo de redemocratização do país que culminou com promulgação da nova Constituição em 1988. Durante a Assembleia Constituinte, houve a intensa mobilização de lideranças indígenas que, junto a parlamentares comprometidos com os direitos humanos, conseguiram inserir na Constituição um capítulo relativo aos direitos dos povos indígenas sob novo paradigma - o da pluralidade étnica, ou seja, afirmando o direito de continuarem sendo povos com identidade própria. Desse pressuposto decorreram direitos territoriais originários, culturais, educacionais, linguísticos, de auto-representação no diálogo com o Estado.

Dessa forma, rompe-se com o paradigma assimilacionista e o país se reconhece e se exhibe pluriétnico e multicultural e com a nova Constituição a perspectiva da garantia dos direitos humanos, entre eles os étnicos, torna-se uma diretriz estruturante para as novas políticas públicas⁶.

Aos demais segmentos da sociedade brasileira, também representantes da diversidade sociocultural e linguística, são reconhecidos direitos culturais e afirmado o dever do Estado em proteger e promover suas manifestações - populações afro-brasileiras, remanescentes de quilombolas, de origem europeia, asiática, ciganos ou outra. No entanto, somente aos povos indígenas foram reconhecidos direitos linguísticos.

A partir desse novo cenário legal e conceitual, a diversidade linguística e sociocultural deixa de ser tratada como "problema" para ser considerada um direito - reconhecendo-se o valor social, epistemológico e de expressão de uma particular organização social e representação do mundo presentes nas línguas - e patrimônio da nação. Em decorrência desses novos marcos consolidados pela Constituição de 1988, textos legais foram e estão sendo produzidos regulamentando os direitos reconhecidos e gerando novas políticas públicas educacionais, culturais e outras⁷.

Para efetivar os direitos educacionais, culturais e linguísticos dos povos indígenas várias políticas públicas, no âmbito do Ministério da Educação, foram sendo criadas com a correspondente e significativa ampliação das linhas de financiamento público⁸. Como programas prioritários para garantir esses direitos criou-se uma política de formação inicial de professores/as indígenas oriundos de seu próprio povo (em nível médio e superior)⁹ em programas específicos de acordo com as práticas bilíngues/multilíngues de suas comunidades,

⁶ As comunidades remanescentes de quilombolas, negros que sofreram a diáspora causada pela escravização, se refugiaram no interior do país para se proteger dessa violência, criando comunidades - quilombos - que conquistaram o direito de terem reconhecidos como propriedade coletiva os territórios ocupados, desde suas lutas de libertação.

⁷ Políticas de patrimonialização da diversidade cultural, por meio do reconhecimento de bens materiais e imateriais e instituição de procedimentos de salvaguarda, estão sendo implementados pelo Ministério da Cultura, por meio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, a partir da edição do Decreto nº 3.551/2000 que institui o registro de bens culturais de natureza imaterial, constituintes do patrimônio cultural brasileiro e cria o programa nacional do patrimônio imaterial.

⁸ Em 2004, durante a gestão do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, foi criada a SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no Ministério da Educação, que passou a dar foco político, gerencial e orçamentário às questões da diversidade sociocultural visando a superar as desigualdades educacionais decorrentes das diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero entre outras.

⁹ Em decorrência dessa política, hoje no Brasil mais de 95% dos professores das escolas indígenas são indígenas de sua própria etnia. Chamamos de formação inicial a formação que habilita professores e professoras para a docência, tanto no nível médio - Magistério, quanto em cursos universitários.

contextualizados às relações interétnicas, a seus projetos de autonomia política, sustentabilidade socioambiental, melhoria das condições de vida e concernentes às suas concepções de *bem viver*¹⁰. Para apoiar a docência intercultural dos/as professores/as indígenas, desenhou-se também um programa de produção de material didático e paradidático de acordo com as realidades socioculturais e sociolinguísticas, em diferentes suportes – livros, CDs, DVDs, cartazes – para valorizar a oralidade na expressão das culturas indígenas. Trata-se de materiais de autoria coletiva, elaborados a partir de pesquisas feitas pelos/as professores/as indígenas com os sábios e especialistas de suas comunidades, contando com assessoria de linguistas, pedagogos e antropólogos¹¹, tanto na formação de docentes indígenas quanto na produção de materiais didáticos as concepções linguísticas e pedagógicas orientadoras são:

- Promover a valorização e revitalização das línguas originárias ou da variedade do português adotada por determinado povo como primeira língua;
- Promover o uso das línguas indígenas como línguas de instrução e de construção de conhecimento;
- Acessar conhecimentos de metodologia de ensino de segundas línguas, seja para a língua portuguesa, seja para a língua indígena;
- Formar para a realização de pesquisas de natureza sociolinguística – usos linguísticos, levantamento da literatura oral tradicional e atual, relações entre oralidade e escrita;
- Promover o bilinguismo/multilinguismo, reconhecendo que cada língua tem papéis e usos diferenciados para cada povo e que as competências linguísticas também variam, buscando fomentar o uso das línguas indígenas em espaços de prestígio social;
- Promover estudos das línguas indígenas, visando ao seu desenvolvimento e valorização de seu uso pelos falantes;
- Valorizar o estudo de temas relevantes como gestão e sustentabilidade dos territórios e culturas dos povos indígenas;
- Possibilitar a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas;
- Desenvolver a capacitação política dos/as professores e professoras indígenas como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades.

¹⁰ A expressão *bem viver* vem sendo empregada pelos representantes dos povos indígenas, no diálogo com o Estado brasileiro, para expressar suas concepções, perspectivas e prioridades de desenvolvimento.

¹¹ No período de 2003-2010, foram publicadas 127 obras e outras 76 estão em fase de impressão, em 2012. No entanto trata-se de um número insuficiente diante da diversidade representada por 225 povos indígenas e mais de 180 línguas faladas. De acordo com o Censo Escolar de 2010, cerca de 38% das escolas indígenas têm acesso a esses materiais, a maioria ainda direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental. Na Amazônia, onde são faladas a maioria das línguas indígenas existentes, somente 22% das escolas dispõem desses materiais.

3 - Boas práticas na área da diversidade linguística

O Brasil dispõe de instrumentos legais concernentes à política linguística – no caso dos povos indígenas existem direitos linguísticos, como já foi dito – mas que não abrangem todas as outras línguas existentes, como é o caso das línguas de migração – europeias, asiáticas e outras, faladas por significativo contingente demográfico. Muitas comunidades de falantes pressionam o Estado para a ampliação do reconhecimento da diversidade linguística e são protagonistas hoje de algumas decisões e práticas que podem induzir e orientar uma ampla política linguística a ser desenhada.

Dessa forma, existe uma grande mobilização social pelos direitos humanos – sociais, econômicos, culturais de diferentes grupos – indígenas, ciganos, quilombolas, afro-brasileiros, descendentes de migrantes, comunidades tradicionais do campo – que estão interpelando os órgãos públicos a definir novas políticas e programas adequados a cada realidade sociocultural. Dessa mobilização, decorreu a formação de um Grupo de Trabalho para a Diversidade Linguística, coordenado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ligado ao Ministério da Cultura, cujo resultado foi a publicação do Decreto no. 7.383/2010 que criou o *Inventário Nacional da Diversidade Linguística* com a finalidade de dar visibilidade às línguas faladas no país e instar os órgãos públicos a criarem mecanismos de reconhecimento e promoção dessas línguas. Também em decorrência das discussões do GT, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, responsável pelo Censo Populacional realizado a cada dez anos, inseriu em 2010 quesitos sobre as línguas indígenas – quantos falantes, onde estão e transmissão geracional. Esses dados propiciarão um panorama sobre as línguas indígenas faladas no Brasil que servirá de subsídio para a(s) política linguística(s). Foi um grande avanço, mas infelizmente não se incorporaram falantes de outras línguas na pesquisa.

Também o Ministério da Cultura, por meio da Secretaria de Diversidade Cultural, tem apoiado projetos elaborados por várias comunidades indígenas, mediante a apresentação de propostas de revitalização de práticas socioculturais, com recursos financeiros que possibilitam a retomada e o registro de tais projetos. Nesta publicação temos um artigo que apresenta outras importantes iniciativas do Ministério da Cultura.

Na formação dos professores indígenas e em sua prática docente, o recurso à pesquisa como eixo organizador da formação e metodologia de ensino tem incentivado uma maior consciência quanto aos riscos de extinção que línguas faladas por poucos falantes sofrem frente à língua majoritária, gerando reflexão e proposição de estratégias sociais que enfrentem essa realidade. Muitos docentes indígenas habilitados/as se tornaram formadores de professores indígenas em nível médio e nível superior, ampliando os espaços de uso e o valor sociocultural das línguas indígenas, empregando-as na formação. Também a formação dos primeiros Mestres e Doutores Indígenas em Linguística, e outras áreas de conhecimento, em várias Universidades públicas, alguns com apoio da Fundação Ford, tem ampliado o conhecimento sobre essas línguas, a partir dos próprios falantes, e fortalecido seu uso.

¹² O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, em articulação com a Fundação Carlos Chagas, é uma iniciativa no âmbito das políticas de ação afirmativa, com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior e apoiar a formação de uma nova geração de líderes da justiça social, oferecendo bolsas de pós-graduação. Atua em 22 países da Ásia, África, América Latina e Rússia. No Brasil, foram selecionados 250 bolsistas de descendência africana ou indígena.

¹³ Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O Ministério da Educação assinou com o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação/CONSED, em 2004, o *Protocolo Guarani*. Trata-se de uma iniciativa de coordenar instituições e programas de interesse dos Guarani Mbya cujas comunidades estão localizadas ao longo do litoral de seis estados brasileiros. Um inovador programa de formação de professores/as Guarani Mbya de acordo com essa territorialidade foi realizado, como forma de fortalecimento da identidade, da língua originária e de intercâmbio para proposições de articulação intraétnica, como foco na territorialidade e na dinâmica social dessas comunidades.

Do mesmo modo que na política de educação, a política de atenção à saúde indígena está fundamentada na formação de Agentes Indígenas de Saúde e de Saneamento do próprio povo para promover os serviços de assistência básica à saúde, reconhecendo concepções e práticas de saúde próprias e promovendo a humanização dos serviços com profissional falante da língua do povo e conhecedor de seus costumes, valores e concepções.

Uma importante iniciativa da Secretaria dos Direitos Humanos/SDH se dá em regularizar o Registro Civil de cidadãos/cidadãs indígenas com a correta escrita dos nomes nas línguas originárias, sem a necessidade de acrescentar nomes na língua portuguesa. Em muitos cartórios, ainda é comum a recusa em aceitar o registro em nomes nas línguas indígenas ou quando isso é feito os nomes recebem grafias incorretas, por isso a SDH trabalha também com a perspectiva de informar e formar funcionários de cartórios sobre o tema.

No Ministério da Educação, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD, com o objetivo de superar desigualdades no acesso e permanência no ensino escolar, decorrentes da desvalorização das diferenças culturais e seu impacto sobre a aprendizagem de milhares de crianças de comunidades do campo, povos indígenas, comunidades quilombolas, ciganos, afro-brasileiros, reconhecendo que essas populações têm outros projetos de vida para as gerações mais novas, não conformes às realidades contextualizadas aos centros urbanos, está gerando políticas públicas de reconhecimento dessa diversidade.

Como suporte dessa política de Estado, o Ministério da Educação vem implementando pesquisas sobre os projetos pedagógicos das escolas indígenas, com a finalidade de se criarem instrumentos específicos para a avaliação do desempenho dos estudantes indígenas levando em conta o processo de letramento, a aprendizagem nas suas línguas e o ensino intercultural. Um dos instrumentos é o diagnóstico da situação das escolas indígenas registrado no Censo Escolar do Ministério da Educação, realizado todos os anos. Estas escolas são destacadas pelos aspectos de oferta de um ensino diferenciado, pelos usos bilíngue ou multilíngue nas práticas educativas, identificando quais as línguas são faladas e ensinadas, se há acesso a material pedagógico específico, quais os níveis de ensino oferecidos, qual a formação de seus/suas professores/as. A partir de 2013, o Censo também identificará os povos indígenas atendidos por cada escola.

Quanto aos usos das línguas indígenas em outros contextos, citamos a publicação no Diário Oficial da União de contratos bilíngues, firmando acordos entre órgãos públicos e povos indígenas¹⁴ e a publicação, em 2011, de cartazes e de manuais em 33 línguas indígenas para divulgar o funcionamento do Programa Bolsa Família, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome.

¹⁴ Contrato entre o Museu do Índio/FUNAI-Ministério da Justiça e o Povo Ikpeng para documentação de suas manifestações culturais foi publicado também na língua deste povo, no Diário Oficial da União.

Um relevante processo de afirmação da diversidade linguística está na iniciativa de cooficialização das línguas indígenas e de imigração, em alguns municípios brasileiros, a partir da mobilização das comunidades de falantes – indígenas e de migrantes. São iniciativas de âmbito local, que envolvem uma negociação entre a sociedade interessada e o poder público, como resultados de exercícios de democratização das relações entre o Estado e a sociedade e o desenvolvimento de políticas de garantia de direitos. Também esse processo de cooficialização será objeto de artigo nesta publicação. Esta iniciativa, e outras na área da cooficialização, conta com a parceria e assessoria do IPOL-Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas, uma organização da sociedade civil, fundada em 1999, e constituída por profissionais de diversas áreas do conhecimento, para realizar projetos de interesse político-linguístico.

No âmbito das políticas curriculares, tivemos a edição das Leis no. 10.639/2003 e no. 11.645/2008 que tornaram obrigatória a inserção da Temática da História da África e da História e das Culturas dos Povos Indígenas nos currículos de todas as escolas brasileiras, como estratégia de combate à discriminação, superação de preconceitos e reconhecimento do valor social da diversidade sociocultural. Abrem-se com isso perspectivas de formação de professores/as, de técnicos/as e de gestores/as das redes de ensino e de publicação de material pedagógico para qualificar as novas propostas curriculares de todas as escolas.

Em 2002, foi publicada a Lei no. 10.436 que instituiu a LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais como componente curricular obrigatório na formação de professores/as. Com isso foram criados cursos de licenciaturas em LIBRAS e de especialização em tradução e interpretação de LIBRAS e a língua portuguesa. A partir daí órgãos públicos e a mídia promoveram a contratação de tradutores de LIBRAS.

Por último, gostaria de citar a criação de espaços de pesquisa, registro e divulgação pública sobre as línguas indígenas. O Programa de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas, iniciativa governamental no âmbito da política linguística, a partir de uma parceria Museu do Índio, integrante da estrutura da FUNAI, e UNESCO, politicamente empenhada no fortalecimento das línguas e culturas indígenas, com início de seus trabalhos em 2009, financiando 13 projetos de documentação de línguas indígenas em risco de extinção.¹⁶

4 - Desafios para o desenvolvimento da diversidade lin-

A diversidade linguística no Brasil, com suas 180 línguas indígenas, 40 línguas de migração, línguas afro-brasileiras, LIBRAS, variedades regionais e étnicas da língua portuguesa, ainda não gerou uma política nacional discutida, consensuada com seus falantes e articulada nas várias dimensões (mídia, educação, cultura, saúde, assistência social, assistência jurídica e outras) e a criação de instituições que promovam estudos e práticas de reconhecimento, fomento e fortalecimento dessa diversidade.

Existe uma grande desarticulação entre as instituições coordenadoras e executoras de políticas educacionais quanto a uma orientação consistente a respeito da diversidade linguística – em muitos setores que lidam com políticas de caráter universalizante o foco é centrado na língua oficial – o português, sem menção à diversidade linguística. Ainda é muito presente o

¹⁵ O IPOL tem sede em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Acesso <http://www.ipol.org.br/>.

¹⁶ <http://doc.museudoindio.gov.br/progdoc/>.

preconceito linguístico e a negação arraigados contra línguas minoritárias nas instituições públicas (escolas, justiça, polícia, hospitais, tribunais, cartórios etc.) e na mídia, do que decorrem atitudes de baixa estima dos falantes que tendem a afetar seus usos linguísticos, contribuindo para acelerar a extinção de muitas línguas. Este fato aponta para a urgência na execução de políticas e programas de ampla disseminação em várias dimensões da vida social sobre a diversidade linguística e de seu valor para a nação, seus falantes e humanidade.

À guisa de conclusão, no contexto da CPLP, devem-se promover intercâmbios de experiências e iniciativas no âmbito dos marcos legais e das políticas públicas, pois temos muito a aprender, compartilhando processos de democratização, descolonização e de construção da cidadania que tenham como uma de suas dimensões éticas o direito inalienável de usar, se comunicar, transmitir às novas gerações, construir conhecimento nas diferentes línguas que lutam por respeito e reconhecimento, tendo a tecnologia da comunicação¹⁷ com possibilidade de potencializar, dar visibilidade e prestígio social ao uso dessas línguas.

¹⁴ Com apoio da instituição Vídeo nas Aldeias (www.videonasaldeias.org.br), vários indígenas foram formados como cineastas, com produtos premiados internacionalmente, em que os temas são a realidade da vida nas comunidades, a dramatização de mitos de origem ou as lutas pela defesa de seus direitos. Por outro lado, os Kaingang criaram o primeiro sítio exclusivamente na língua indígena (www.kanhgag.org) e grupos de indígenas criaram e gerenciam sítios onde expõem suas ideias, projetos e questões. Ver www.indioeduca.org, www.coiab.com.br, www.apoinme.org.br, www.indiosonline.com.br, www.grumin.org.br, www.thydewa.org.br, entre outros.

Referências

ALMEIDA, Rita Heloísa de. 1997. *O Diretório dos Índios – projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

FREIRE, José de Ribamar Bessa. 2004. *Rio Babel – a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Atlântica.

BANIWA, Gersem José dos Santos. 2006. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília.

GOMES, Mercio Pereira. 1991. *Os Índios e o Brasil – Ensaio sobre um holocausto e uma nova possibilidade de convivência*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.

GUIMARÃES, Susana M. Grillo. 2002. *A aquisição da escrita e diversidade cultural – a prática de professores Xerente*. FUNAI-CGDOC. Brasília.

SANTILLI, Márcio. 2000. *Os brasileiros e os índios*. São Paulo: SENAC.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. 2009. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia/GO: Editora da Universidade Católica de Goiânia.



DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E NAÇÃO-ESTADO EM ÁFRICA: O CASO DE MOÇAMBIQUE

Gregório Firmino

Sobre o autor

Universidade Eduardo Mondlane. Moçambique.
Contato: gregoriofirmino@gmail.com

Resumo

O tema da comunicação está no cerne das questões com que se debatem os países pós-coloniais, como os africanos, em que o desafio da construção de uma nação-estado passa por uma gestão eficiente da diversidade linguística. Assim, a comunicação centra-se sobre a problemática da diversidade linguística prevalecente nos países pós-coloniais. Partindo do caso de Moçambique, discute a chamada questão linguística em África, focalizando na coexistência entre as línguas oficiais, geralmente com uma origem colonial, e as restantes línguas africanas. Tendo em conta as implicações desta coexistência no processo da edificação de uma nação-estado, a comunicação tece algumas considerações sobre as funções e usos das diferentes línguas, depois de caracterizar a questão linguística em África. No fim, apresenta algumas propostas relacionadas com a gestão da diversidade linguística.

Palavras-chave

Diversidade Linguística. Questão Linguística. Nação-Estado. Línguas Oficiais. Línguas Africanas. Moçambique.

1 - Introdução

O tema desta comunicação está no cerne das questões com que se debatem os países pós-coloniais, como os africanos, em que o desafio da construção de uma nação-estado passa por uma gestão eficiente da diversidade linguística. De facto, uma discussão perene, que sempre se levantou em muitos países de África, em alguns casos mesmo antes da ascensão à sua independência, está relacionada com o tipo de diversidade linguística que os caracteriza. A maioria dos países africanos são plurilíngues, neles coexistindo línguas africanas, tidas como endógenas, juntamente com línguas de origem exógena, na sua maioria oriundas da Europa, que, devido às suas funções sociais, acabam assumindo papéis preponderantes, geralmente como línguas oficiais. Esta situação acaba tendo um impacto no funcionamento das nações-estado africanas, mormente na participação dos cidadãos na vida nacional, ou mesmo, nas interacções internacionais, tão necessárias no mundo globalizado de hoje. Assim, a comunicação centra-se na problemática da diversidade linguística prevalecente nos países pós-coloniais africanos. Partindo do caso de Moçambique, discute a chamada questão linguística em África, focalizando na coexistência entre as línguas oficiais, geralmente com uma origem colonial, e as restantes línguas africanas. Tendo em conta as implicações desta coexistência no processo da edificação de uma nação-estado, a comunicação tece algumas considerações sobre as funções e usos das diferentes línguas. No fim, apresenta algumas propostas relacionadas com a gestão da diversidade linguística.

1 - A “questão linguística” em África

Uma questão que muitos analistas da situação linguística na África pós-colonial têm levantado com frequência refere-se à necessidade de uma redefinição de políticas linguísticas, de modo a se fazer uma gestão mais adequada do tipo de diversidade linguística prevalecente em muitos países do continente. Tal necessidade deriva do pressuposto mantido por vários observadores de que em África existe uma “questão linguística”, relacionada com o contínuo uso e/ou oficialização das línguas ex-coloniais, usadas por segmentos sociais minoritários, ao mesmo tempo que as línguas locais são relegadas para um plano secundário, apesar de faladas pela maioria dos cidadãos. É por isso que HEINE (1990; 1992) informa que na África sub-sahariana, predominam políticas linguísticas exoglóssicas, isto é, em muitos países africanos, línguas de origem europeia como o português, francês, inglês ou espanhol, são as línguas oficiais. Assim, não é surpreendente que, em muitos países africanos, as línguas ex-coloniais continuem a desfrutar de um estatuto superior, atendendo a que estão associadas aos ambientes oficiais, meios urbanos, vantagens económicas, mobilidade social ascendente ou prestígio social, o que para alguns observadores da cena africana é problemático.

Por exemplo, Mazrui e Tidy (1984), embora admitam que as línguas ex-coloniais têm um papel a desempenhar no desenvolvimento de África, consideram que elas limitam a “integração nacional”, o que só se pode atingir com o recurso às línguas africanas. Estes autores colocam a questão também em termos de descolonização cultural, ou seja, argumentam que as

políticas exoglóssicas atentam contra o ideal independentista dos países africanos por (1) proporcionarem um clima favorável à dependência mental e cultural em relação ao antigo colonizador, (2) desmotivarem a quebra dos laços com a potência colonizadora e (3) estimularem o nascimento de uma vontade de emular o Ocidente. Ideias similares ecoam no escritor queniano, Ngugi Wa Thiongo. No seu conhecido livro, *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*, justifica o seu abandono ao uso do inglês nas suas obras insurgindo-se fortemente contra as línguas ex-coloniais com o argumento de que elas (1) reflectem uma experiência exógena e (2) foram usadas para dominar o universo mental do colonizado, de forma a aliená-lo do seu ambiente (NGUGI WA THIONGO, 1987:16-7). Outros ainda têm ligado as políticas exoglóssicas (1) a políticas elitistas dos governos africanos, por contribuírem para o fechamento das elites (MYERS-SCOTTON, 1990) e (2) à estagnação económica, por impedirem a participação activa das massas na conceptualização e implementação de acções de desenvolvimento nacional (DJITÉ, 1991).

É este conjunto de considerações que induzem muitos políticos e intelectuais interessados em questões africanas a insurgirem-se contra as chamadas políticas linguísticas exoglóssicas, quase sempre com uma proposta similar: **promoção e recurso às línguas africanas**. Veja-se o caso da seguinte proposta de Ernest Mohochi, professor de Kiswahili:

[...] África tem um problema único que deriva da sua situação multilíngue e do facto de haver línguas ex-coloniais lutando pela supremacia no continente. Uma vez que estas muitas línguas estrangeiras são conhecidas por um número insignificante, a única forma de trazer muitos africanos para as nossas próprias iniciativas de desenvolvimento é através da mudança na política linguística. Nós devemos desenvolver as nossas línguas para se conseguir uma efectiva comunicação com as massas. Nós propusemos o Kiswahili como a língua mais adequada para ser desenvolvida como língua para a união africana. Se tal for não fácil de obter a curto prazo, podemos desenvolver inicialmente um número de línguas africanas. **Para este fim, podemos escolher Hausa na África Ocidental, Árabe no norte; Zulu na África do Sul, Kiswahili na África Central e Oriental, ao mesmo tempo que se encoraja o desenvolvimento contínuo do Kiswahili. Se, por razões válidas, Kiswahili não for aceitável, eu votarei por uma outra língua, desde que seja uma língua africana** (MOHOCHI, 2002, ênfase minha)¹.

Porém, o cumprimento de uma proposta deste género não tem sido fácil e duas razões fundamentais têm sido invocadas:

- 1) o efeito negativo que se supõe que as línguas locais teriam no exacerbamento de fricções sociais, principalmente as de carácter étnico e regionalista;

¹ No original: "[...] Africa has a unique problem stemming from its multilingual situation and the fact that there are a number of ex-colonial languages competing for supremacy in the continent. Since these many foreign languages are known by a very insignificant few, the only way of bringing as many Africans to own our development initiatives is by a shift in the language policy. We must develop our languages for effective communication with the masses. We have proposed Kiswahili as the language best suited for development as a language for the African union. If that is not easy to attain in the short term, we can develop a number of African languages initially. Towards this end we can pick on Hausa for West Africa, Arabic in the north; Zulu in South Africa, Kiswahili in East and Central Africa while encouraging the continued development of Kiswahili. If for valid reasons Kiswahili is not acceptable, I will vote for any other language as long as it is an African language" (MOHOCHI, 2002)

2) a suposição de que as línguas africanas não estão adequadamente equipadas para responder ao que delas se esperaria como línguas oficiais.

Por exemplo, Milton Obote, quando era presidente do Uganda nos anos 60, defendeu não ter outra alternativa senão usar o inglês como língua oficial porque, *inter alia*, (1) a preferência por uma das línguas ugandesas poderia causar distúrbios ou instabilidade sociais, (2) nenhuma língua ugandesa era falada por todos os cidadãos, incluindo os funcionários do estado, o que tornaria a administração do país difícil e (3) o recurso a uma língua ugandesa conduziria ao isolamento do país do resto do mundo (OBOTE, 1967:6). Apesar disso, Milton Obote estava ciente de algumas desvantagens inerentes a esta opção, como o facto de o inglês ser a língua conotada com o antigo colonizador e conhecida por um grupo de privilegiados ugandeses. Porém, para ele, a pior desvantagem era a ironia de ter que “pensar numa língua estrangeira para se dirigir a africanos sobre questões afectando africanos” (OBOTE, 1967:6).

Para além da perspectiva pragmática exemplificada por Milton Obote, uma observação mais atenta da situação africana permite verificar que há aspectos mais complexos a considerar. Por um lado, nota-se que, apesar de apelos insistentes pela reversão das actuais políticas exoglóssicas, não se registam muitos casos de mudanças efectivas. Atente-se ao caso das inúmeras recomendações e iniciativas encetadas por vários governos ou organismos internacionais como UNESCO ou antiga OUA, cuja implementação, no geral, tem sido, um fracasso (BAMGBOSE, 1991). Isto se calhar pode significar que a promoção e o recurso às línguas africanas não podem ser vistos de uma forma linear, principalmente caso se assuma, como um dado adquirido, que, necessariamente, estas línguas resolvem os problemas associados às línguas ex-coloniais. Repare-se nos casos do Sudão ou Somália que, apesar de seguirem políticas endoglóssicas, nem por isso ultrapassaram os problemas que são associados a outros países com políticas exoglóssicas, como, por exemplo, o da integração nacional. Parece claro que a integração nacional não decorre necessariamente da oficialização ou das línguas ex-coloniais ou das línguas africanas. Também a visão de que as línguas africanas contribuem para a eliminação de desigualdades sociais e reforçam a autenticidade cultural não é necessariamente verdadeira, podendo ser falaciosa. Note-se alguns exemplos. Um estudioso do ex-Zaire (GOYVAERTS, 1995), argumentou que o alargamento do uso de Lingala como língua franca, durante a vigência do regime de Mobutu, um dos defensores da *politique de la authenticité africaine*, ligava-se ao predomínio económico e simbólico de estratos sociais relacionados com elites políticas baseadas na capital, Kinshasa. Refere-se também na literatura que a promoção de Chichewa, por Banda, no Malawi, era um mecanismo de invenção de uma tradição que legitimava a institucionalização do poder de Banda, que pressupunha a alienação do sistema nacional de grupos etnolinguísticos simbolizados por outras línguas, como o caso dos Tumbukas (FOSTER, 1994; KISHINDO, 1994; VAIL, 1981). Está claro, portanto, que tal como se supõe com o caso das línguas ex-coloniais, as línguas africanas podem ser manipuladas para servir interesses sectaristas e elitistas.

Assim, recentemente, no debate à volta da questão linguística tem-se apontado que não se deve perder de vista as peculiaridades que o cenário linguístico vai assumindo, mormente o facto de que as línguas não são estáticas, tal como as próprias sociedades africanas. Por outras palavras, tanto as línguas africanas como as ex-coloniais têm passado por um processo constante de transformação, resultante da sua manipulação por actores sociais imersos em processos sócio-históricos complexos, guiados por uma diversidade de interesses conjunturais. Neste sentido, uma vez que as contingências sócio-históricas sofrem variados contornos, as formas de implantação das diversas línguas presentes em sociedades africanas não podem ser assumidas como um dado adquirido. Ou seja, os valores e usos associados às diversas línguas, sem excepção, devem ser objecto de uma inquirição permanente e não inferidos nem *a priori* nem uniformemente. É com base nesta pressuposição que, presentemente, há reservas

relativamente a análises que traçam dicotomias rígidas no relacionamento entre línguas africanas e línguas ex-coloniais, em termos, por exemplo, da oposição entre tradição e modernidade, entre autenticidade africana e alienação colonial ou entre endogenia e exogenia (FIRMINO, 1995). Por isso, tem-se proposto que, da mesma forma que as línguas africanas podem assumir, contrariamente à expectativa normal, valores e usos negativos, as línguas ex-coloniais podem também assumir valores positivos, isto é, não é intrínseco que as línguas africanas tenham necessariamente efeitos positivos como também não o é que as línguas ex-coloniais tenham necessariamente efeitos negativos. Mais do que isso, as línguas ex-coloniais podem entrar num processo de transformação que as coloca como entidades comunicativas e simbólicas legítimas dentro do mosaico linguístico que caracteriza as sociedades africanas. De facto, a africanização das línguas ex-coloniais, um fenómeno amplamente documentado, é o corolário deste processo.

Em jeito de conclusão desta parte introdutória, pode-se apontar que a resolução da questão linguística em África deve partir do reconhecimento do carácter dinâmico das sociedades africanas, onde quer as línguas propriamente africanas como as ex-coloniais podem ser componentes legítimos da vida nacional. Deste modo, a questão linguística em África não pode ser vista necessariamente como uma questão de opção ou pelas línguas africanas ou pelas línguas ex-coloniais. O objectivo que se deve perseguir é a busca de soluções que derivem de um entendimento dos processos dinâmicos através dos quais todas as línguas se vão institucionalizando. Como afirma Tengan (1994): "se o desenvolvimento e planificação linguísticos não devem ser feitos no vácuo, mas antes devem reflectir as autênticas necessidades sociais e culturais da sociedade, então o carácter plurilíngue da sociedade terá que ser reconhecido e todas as línguas, qualquer que seja a sua origem genética, devem ser reconhecidas pelo que representam hoje. É somente através deste reconhecimento que o autêntico processo histórico relacionado com África pode ser adequadamente entendido" (TENGAN, 1994:133)².

Ideias similares às que foram expostas nos parágrafos anteriores também informam a discussão sobre a questão linguística em Moçambique. Assim, tomando em consideração argumentos anteriormente expostos, passamos a analisar o caso de Moçambique. O nosso objectivo é mostrar a peculiaridade da "questão linguística" em Moçambique e apresentar aspectos com relevância para a gestão do tipo de diversidade linguística que caracteriza o país. Incidiremos nos seguintes dois aspectos:

- 1) situação linguística de Moçambique;
- 2) política linguística em Moçambique.

3 - O Caso de Moçambique

3.1 - Situação linguística

Moçambique é um caso típico de um país africano linguisticamente heterogéneo, onde coexistem diversas línguas, nomeadamente, línguas africanas da família

² No original lê-se: " if language planning and development are not to be done in a vacuum but are to reflect authentic social and cultural needs of society, then the multilingual character of society will have to be recognized and all languages, in spite of their parental origin, must be recognized for what they represent today. It is only by means of such recognition that the authentic historical process pertaining to Africa can adequately be understood." (TENGAN, 1994, p. 133)

Bantu³, português, diversas línguas estrangeiras e ainda outras línguas de emigrantes e/ou seus descendentes⁴. Com efeito, podem reconhecer-se em Moçambique diversas línguas africanas, todas pertencentes a família das línguas bantu, conhecidas como línguas maternas pela maioria dos cidadãos. O português é conhecido como língua materna por uma minoria, embora no censo de 2007⁵, cerca de 51,0% dos inquiridos tenham declarado que sabiam falar português.

As línguas bantu são usadas primariamente, por exemplo, entre familiares ou pessoas partilhando a mesma origem étnica e/ou regional, geralmente em domínios “baixos, inferiores” (isto é, *low domains*, segundo Ferguson, 1959), portanto, fora dos contextos institucionais. Por vezes, são também usadas em domínios mais formais, como sejam, a comunicação radiofónica, religiosa ou mesmo política. Também são usadas como línguas de ensino em programas de ensino bilíngue, em algumas escolas primárias nas diversas províncias do país. As línguas bantu exercem também funções simbólicas importantes, principalmente porque são socialmente construídas como principais indicadores de identidades étnicas.

A implantação do português em Moçambique liga-se à imposição do domínio colonial. Com efeito, um dos esteios principais da colonização portuguesa em Moçambique assentava no uso da língua portuguesa, não só como instrumento linguístico oficial mas também como símbolo essencial do próprio processo de colonização. Note-se, por exemplo, que para o nativo passar ao estatuto de assimilado, precisava de provar que tinha o conhecimento do português (MONDLANE, 1976[1969]:46; NEWITT, 1995:442). A língua portuguesa era **a língua**, contrariamente às línguas bantu, relegadas ao estatuto subalternizado e derogatório de línguas nativas/indígenas, ou simplesmente dialectos. Como consequência desta ideologia colonial, o português fica conotado como **a** língua dos domínios institucionais, da mobilidade social e de prestígio.

Na altura em que o colonialismo terminou em Moçambique, a língua portuguesa era parte do repertório linguístico de um grupo minoritário de moçambicanos, residentes principalmente nos centros urbanos. Para muitos desses falantes, o português era uma língua-segunda, aprendida formalmente na escola e usada frequentemente em domínios institucionais. Com a independência de Moçambique, a associação do português com prestígio e mobilidade social não desaparece e, pelo contrário, ela fica mais reforçada com a adopção e promoção da língua portuguesa como um importante símbolo da unidade nacional e promotor da consciência nacional. As primeiras indicações do desenvolvimento de um ambiente ideológico conducente a esta situação foram dadas durante a luta armada anti-colonial para a libertação de Moçambique, quando o movimento nacionalista FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) decidiu adoptar a língua portuguesa com a finalidade de preservar a unidade entre os moçambicanos de diferentes origens envolvidos na sublevação. Esta decisão politicamente estratégica assinalou a primeira apropriação do português e a consequente expurgação das suas conotações coloniais.

² As línguas bantu (alguns preferem bantas) formam um ramo do grupo benue-congolês da família linguística nígero-congolesa, com mais de 600 línguas. São faladas sobretudo nos países africanos a sul do Equador, por cerca de 300 milhões de pessoas. A palavra bantu foi primeiramente usada por W. H. I. Bleek (1827-75) com o significado de pessoas ou povo. Em muitas destas línguas, usa-se a palavra ntu ou dela derivada referindo-se a um ser humano; ba- é um prefixo que indica o plural para seres humanos em muitas destas línguas.

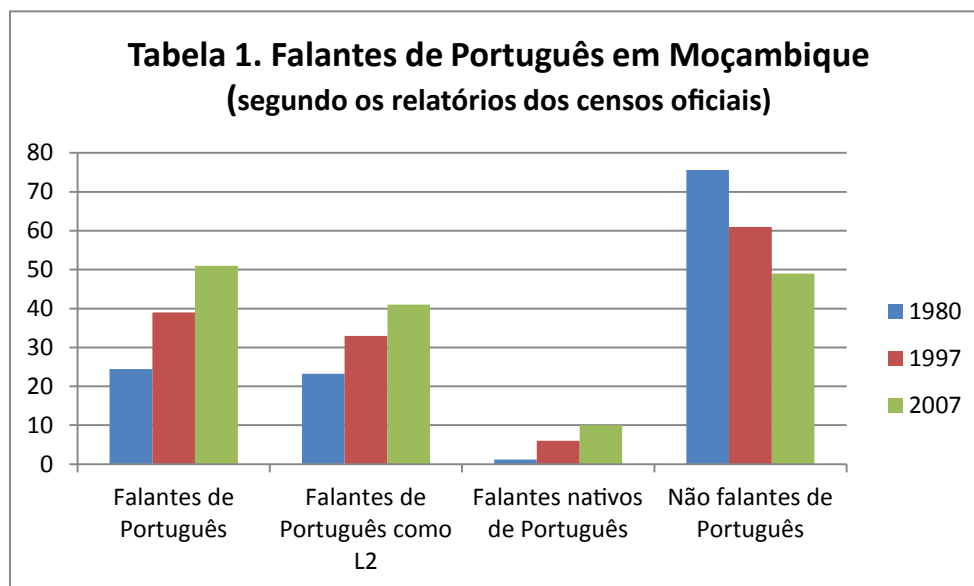
³ No presente artigo não se dará destaque a línguas estrangeiras como inglês ou francês, ou ainda a língua de emigrantes, como Hindi ou Gujrati.

⁴ Estes dados referem-se à população inquirida com 5 anos de idade ou mais.

⁵ Contudo, não se pode pôr de lado o contributo de outras gerações ligadas às fases do protonacionalismo, cuja relação com a língua portuguesa caminhou no sentido da sua apropriação.

De acordo como alguns participantes na epopeia anti-colonial, apesar de que a maior parte dos membros da FRELIMO não o conheciam ou não o usavam, o português era entre eles entendido como a língua de consenso que poderia nivelar as diferenças linguísticas e ajudar a manter a unidade dentro do movimento, bem como ajudar a conhecer o inimigo comum (GANHÃO, 1979).

O facto de o português, a língua do inimigo, ter sido apropriada pela FRELIMO no início da luta de libertação, conferiu uma forte legitimidade para sua adopção no Moçambique independente, sem que se pudesse invocar o efeito da nostalgia colonial. O português tornou-se, conseqüentemente, um meio primário de comunicação nos domínios públicos, não somente em cenários institucionais mas também nas interações quotidianas urbanas em espaços públicos, tais como restaurantes, ruas, mercados etc. Foi feito um esforço para alargar a comunidade de falantes do português através da expansão da educação e campanhas de alfabetização, sendo que ambos os processos foram conduzidos nesta língua. Esta política favorável ao português levou a um clima conducente à sua apropriação, com a conseqüente expansão para novos falantes e novos domínios. À medida que as pessoas usavam o português de diferentes maneiras, ele começou a transcender o seu papel de instrumento político e administrativo para se tornar veículo de novos tipos de mensagens comunicativas e simbólicas, relacionadas com a vitalidade da nova nação-estado. O número de falantes do português também subiu significativamente, especialmente nos centros urbanos (Tabela 1).



Saliente-se que a expansão do português, principalmente nas zonas urbanas, não significou a desapareição das línguas bantu, que continuam sendo amplamente faladas, mesmo nos meios sub(urbanos), embora haja já indícios de uma disputa de espaço, nas zonas urbanas. Nas zonas urbanas, nas camadas jovens escolarizadas, parece haver um fenómeno de *language shift*, que conduz a apropriação do português, em detrimento das línguas bantu.

3.2 - Política linguística em Moçambique

A oficialização do português, facto que ficou consagrado pela primeira vez na constituição de 1990 (Título I, capítulo I, artigo 5. 1), marca o aspecto essencial do que está claramente definido no âmbito da política linguística moçambicana. Nesta constituição, relativamente às línguas bantu, nada existe consagrado formalmente em termos de funções, apesar de haver referências nos discursos oficiais e/ou públicos à sua condição de repositórios da herança cultural moçambicana. Na nova constituição de 2004, actualmente em vigor,

nota-se a mesma situação. O artigo 10 especifica que “Na República de Moçambique, a língua portuguesa é a língua oficial”, ao mesmo tempo que o artigo 9 da Constituição aponta que “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”.

A adopção do português como língua oficial e de unidade nacional tem várias implicações, principalmente as que resultam do facto de esta língua não ser falada por todos os moçambicanos e também do facto de muitos moçambicanos servirem-se unicamente das línguas bantu. Uma outra implicação é que o português reforçou a sua posição como língua de estatuto elevado, própria dos domínios “altos” (isto é, *high domains*, segundo Ferguson, 1959). Como as práticas linguísticas são parte integrante das práticas políticas, económicas e sociais, a oficialização do português acaba por afectar a participação e o posicionamento dos cidadãos na vida nacional. Com efeito, o cenário linguístico nacional reforça um ambiente político, económico e sócio-cultural favorável às camadas urbanas, escolarizadas e falantes de português, em detrimento dos cidadãos não falantes de português, maioritariamente nos meios rurais. Terá sido esta constatação que motivou a recomendação para o alargamento social do uso do português, feita em 1979, no 1o Seminário sobre o Ensino da Língua Portuguesa. Esta constatação motivou também o surgimento, a partir dos anos 80, de uma nova perspectiva que, sem pôr em causa a oficialização do português, defende a promoção das línguas bantu. O aparecimento desta perspectiva tem o seu ímpeto num grupo de investigadores associados ao NELIMO (Núcleo de estudo de Línguas Moçambicanas) e ao ARPAC (Arquivo do Património Cultural). O argumento básico apresentado por estes estudiosos da situação linguística moçambicana era similar: a reconstrução nacional, nos seus múltiplos aspectos, requer o recurso às línguas bantu. Apesar de ter sido influente nas discussões sobre a questão linguística em Moçambique, o impacto deste argumento foi reduzido, como se pode notar na persistência de uma política linguística que assenta no uso do português e no florescimento de um discurso ambíguo e contraditório que, ao mesmo tempo que reconhece as discrepâncias inerentes à política vigente e valoriza as línguas bantu como património nacional, evita a sua incorporação em domínios públicos, formais e oficiais, onde o português é a única língua autorizada. Concomitantemente, apesar de ser reconhecido como símbolo de unidade nacional e ser usado como língua oficial, não se concede ao português o estatuto de língua nacional ou, mesmo, o de língua nacionalizada. É por isso que ao português reserva-se, geralmente, a designação de **língua oficial** ou **língua de unidade nacional** e quase nunca a de **língua nacional** e, muito menos, à de **língua moçambicana**. Às línguas bantu reserva-se à de **línguas nacionais**, ou mesmo **moçambicanas** e nunca a de **línguas étnicas** (e muito menos de **língua oficial**). É, pois, uma visão que perpetua a **oficialização sem a nacionalização do português** e a **nacionalização sem oficialização das línguas bantu** (FIRMINO, 1995:283-4). cremos que o grande problema da política linguística moçambicana reside nesta oficialização sem a nacionalização do português e na nacionalização sem oficialização das línguas bantu. Na nossa perspectiva, a alteração deste estado de coisas passa pela resolução deste problema com a nacionalização e oficialização tanto das línguas bantu como do português.

Primeiramente, pode-se argumentar que a nacionalização das línguas bantu deriva da percepção social de que elas se associam ao que é visto como “moçambicanidade genuína”, ao passo que a do português emana da sua apropriação como língua oficial e de unidade nacional, o que condicionou a sua transformação estrutural e, sobretudo, sócio-simbólica, condicionando a expansão dos seus usos e utentes.

Por outro lado, a oficialização das línguas bantu relaciona-se com a promoção da cidadania e o reforço do sentimento de pertença ao Estado. Com efeito, as condições conducentes à aprendizagem e domínio do português, ou mesmo à motivação social para falar

esta língua, não estarão disponíveis a todos os moçambicanos e, de facto, grande parte da população moçambicana continuará a usar na sua vida quotidiana as línguas bantu. Deste modo, não parece racional condicionar o acesso e participação em instituições estatais, na condição de cidadão nacional, ao uso do português. Daí que se justifique a necessidade da oficialização das línguas bantu, abrindo-se a possibilidade do seu uso em contextos institucionais e actividades públicas.

Pelo que acaba de ser apontado, fica claro que uma política linguística para Moçambique não pode ser vista como uma questão de opção ou pelas línguas bantu ou pelo português, mas sim como um mecanismo de reconhecimento e aproveitamento de todos os recursos linguísticos para o bom funcionamento do país, tendo em conta:

- a) a necessidade de se garantir a funcionalidade do Estado, quer sob o ponto de vista da operacionalização das suas instituições, quer sob o ponto de vista do envolvimento dos cidadãos nas políticas estatais, quer ainda sob o ponto de vista da integração efectiva do país num mundo globalizado;
- b) necessidade de se fomentar a unidade nacional e de se preservar a identidade sócio-cultural.

Assim, no nosso entender, uma gestão da diversidade linguística em Moçambique deve criar as condições conducentes a um uso mais alargado no português e também à possibilidade do uso das línguas bantu em contextos institucionais ou públicos. Por exemplo, para o caso das línguas bantu, pode-se perspectivar o uso destas línguas na educação formal, por exemplo, nos primeiros anos de escolaridade, como já está a acontecer, na administração, por exemplo, na apresentação de requerimentos, petições ou publicação de informação oficial, nos tribunais, em actividades económicas, como, por exemplo, em anúncios publicitários, em campanhas de saúde nas zonas rurais ou mesmo suburbanas etc.

Um factor-chave na disseminação do português será a melhoria do nosso conhecimento sobre a situação do português, através, por exemplo, da realização de estudos que identifiquem as formas da sua implantação que importa disseminar. Um inquérito linguístico do português seria um estudo bastante valioso. A importância deste aspecto pode ser avaliada se se assumir que o português está em mudança, estando a passar por um processo de nativização, o que inevitavelmente afecta os padrões linguísticos.

Efectivamente, em consequência da expansão do seu uso, o português começou a ocupar novas funções discursivas ligadas às novas atitudes sociais que têm surgido no Moçambique pós-colonial. A língua passa também a expressar uma nova ideologia e a veicular novos valores simbólicos, que se correlacionam com novas características gramaticais e retóricas que os seus falantes têm de manipular. Deste modo, o português acaba por ser visto cada vez menos como um elemento intruso e exógeno para as realidades moçambicanas, especialmente nas áreas urbanas, uma vez que passa a ser usado para pôr em prática relações tipicamente moçambicanas e para invocar realidades sociais particulares do Moçambique actual, inserindo-se, consequentemente, no contexto sócio-cultural do Moçambique pós-colonial. Este processo corresponde ao desenvolvimento de uma nova ideologia linguística, à medida que as autoridades oficiais e a opinião pública concebem e reconhecem o português como uma língua oficial e língua franca, ou seja, língua da unidade nacional. Paralelamente ao desenvolvimento e consolidação desta ideologia linguística, a língua portuguesa em Moçambique vai incorporando novas características linguísticas distintivas. É assim que se tem argumentado que o português está a passar por um processo de nativização, que compreende duas dimensões: uma sócio-simbólica, com a emergência de novas atitudes e ideologias sociais

face ao uso da língua; outra linguística, com o desenvolvimento de novas formas de uso da língua. Há, deste modo, o surgimento e/ou reconhecimento social de variadas manipulações destas formas linguísticas, que acabam tipificando o português falando em Moçambique. Estas formas não estão uniformemente distribuídas por todas as pessoas em Moçambique, nem são usadas em todas as situações comunicativas. As atitudes de aceitação, tolerância ou rejeição podem variar de falante para falante, de situação para situação ou de acordo com a própria forma linguística. Assim, o português em Moçambique pode ser visto como um *continuum* que oscila desde as formas do “mau” português (pejorativamente chamado pretuguês) até às formas mais próximas do português europeu, cujo modelo ainda é considerado como o padrão e, teoricamente, continua a ser difundido nas escolas. Isto implica que a maior parte das formas valorizadas e/ou formais do português em Moçambique tendem a apresentar poucos desvios. As pessoas, porém, também reagem negativamente face a tentativas explícitas e exageradas de seguir as formas mais próximas do português europeu. Deste modo, o modelo europeu que é valorizado em Moçambique tem estado a ser reconstruído para seguir padrões linguísticos específicos socialmente aceitáveis. Por outras palavras, há, em Moçambique, uma construção social do português, um processo que criativamente faz uso dos recursos disponíveis no modelo europeu, bem como de inovações enraizadas nas condições políticas, económicas, sociais, culturais e linguísticas prevalentes no país, como se pode notar nas características lexicais, fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas, retórico-discursivas do português usado em Moçambique, ou mesmo na forma como o cidadão “olha” para a língua.

Como consequência da nativização do português, poderá ser necessário o estabelecimento de novos padrões, novas gramáticas de referência, novas estratégias pedagógicas para o seu ensino etc., o que só poderá ser alcançado com sucesso depois de estudos adequados. A forma exacta de pôr em prática as sugestões apresentadas, principalmente, no que diz respeito a oficialização das línguas bantu deverá adaptar-se às condições de cada local. Obviamente, esta política deve garantir uma maior participação do cidadão na vida nacional, sem, todavia, fomentar a confusão e ineficiência. Por exemplo, o conhecimento eficaz de cada local – seja ele uma província, distrito ou posto administrativo – deve ser uma das condições para a determinação da viabilidade do uso das Línguas Bantu escolhida para qualquer tipo de actividade. Para tal, tornar-se-á igualmente necessário proceder à avaliação dos conhecimentos e práticas linguísticas relacionadas com as línguas bantu, de tal maneira que a política emergente possa basear-se em dados de uma investigação segura. Esta avaliação pode incidir, *inter alia*, em:

- a) traços linguísticos das várias línguas (isto é, estudos descritivos);
- b) padrões de bilinguismo (por exemplo, que tipos de bilinguismo há em Moçambique? Que línguas tendem a ser faladas em regimes monolíngue ou bilíngue? Que atitudes são manifestadas perante as várias línguas, por quem, quando, como, por quê, onde?);
- c) padrões de mudança linguística (por exemplo, há comunidades mudando de língua ou dialecto? Há comunidades mudando para o Português? Que grupos populacionais tendem a mudar ou a reter a sua Língua Bantu se souberem Português? Nos centros urbanos, onde se concentram pessoas de origens diferentes, que língua(s) tende(m) a ser aprendida(s), desprezada(s), abandonada(s) ou retida(s)? Que efeitos têm o género ou idade sobre estes fenómenos?
- d) Padrões das avaliações da variação inter e intra-linguística (por exemplo, que agrupamentos dialectais podem ser efectuados? Quais as fronteiras linguísticas reconhecidas pelos actores sociais? Os falantes e os analistas terão as mesmas percepções da variação linguística?)

Resumindo, as sugestões para gerir a diversidade linguística em Moçambique permaneceriam inócuas sem a preparação das condições para a sua aplicação. Há um conjunto de acções, que se situam ao nível do que geralmente se chama na literatura sociolinguística por **corpus language planning**, que seria necessário encetar. No fundo, trata-se de um trabalho de avaliação das condições linguísticas para se garantir a viabilidade das diferentes opções estratégicas para a implementação da política linguística. Estas medidas e acções envolvem riscos e custos, desde os financeiros até os políticos. Talvez seja por isso que a discussão à volta da questão linguística em Moçambique tende a ser feita em surdina.

4 - Conclusão

Esta comunicação teceu considerações à volta da diversidade linguística em Moçambique, tendo como ponto de partida o debate sobre a questão linguística em África. Depois de caracterizar sumariamente o panorama linguístico nacional, sugeriu uma política que mantenha um equilíbrio entre as línguas usadas em Moçambique e reconhecidas como parte integrante da sociedade moçambicana. A proposta apresentada visa ultrapassar, através da nacionalização e oficialização das línguas bantu e do português, o carácter ambíguo e contraditório de que enferma a actual política linguística em Moçambique, que oficializa sem nacionalizar o português e nacionaliza sem oficializar as línguas bantu.

Referências

- BAMGBOSE, Ayo. 1991. *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- COOPER, Robert L. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: CUP.
- DJITE, Paulin G. 1991. Langues et Developpement en Afrique. *Language Problems and Language Planning*, vol. 15, No. 2, 121-138.
- FERGUSON, Charles A. 1959. Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- FIRMINO, Gregório. 1995. *Revisiting the "Language Question" in Post-Colonial Africa; The Case of Portuguese and Indigenous languages in Mozambique*. Dissertação de Doutorado, Universidade da Califórnia, Berkeley.
- FOSTER, Peter G. 1994. Culture, Nationalism, and the Invention of Tradition in Malawi. *The Journal of Modern African Studies*, 32, 3, 477-497.
- GANHÃO, Fernando. 1979. *O Papel da Língua Portuguesa em Moçambique*. Comunicação apresentada no I Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa, Maputo, Moçambique.
- GOYVAERTS, Didier L. 1995. The Emergence of Lingala in Bukavu, Zaire. *The Journal of Modern African Studies*, 33, 2, 299-314.
- HEINE, Bernd. 1990. Language Policy in Africa. In: B. WEINSTEIN (Ed.). *Language Policy and Political Development*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. 167-184.
- HEINE, Bernd. 1992. Language Policies in Africa. In: R. K. HERBERT (Ed.). *Language and Society in Africa*. Johannesburg: Witwatersrand University Press. 23-35.
- KATHUPA, J. M. M. 1985. *O Panorama Linguístico de Moçambique e a Contribuição da Linguística da Definição de uma Política Linguística Apropriada*. Paper presented at I Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Lisbon, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- KISHINDO, Pascal. 1994. The Impact of a National Language on Minority Languages: The Case of Malawi. *Journal of Contemporary African Studies*, v. 12, n. 2, 127-150.
- MAZRUI, Ali & M. TIDY. 1984. *Nationalism and the New States in Africa*. London: Heinemann.
- MCHOMBO, Sam A. 1995. *The Democratic Transition in Malawi: Its Roots and Prospects*. ms. University of California at Berkeley.
- MEC-GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA CULTURA. 1983. *Contribuição para a Definição de uma Política Linguística na República Popular de Moçambique*. Maputo: Secretaria de Estado da Cultura.
- MOHOCHI, Ernest. Comunicação apresentada na 10ª Assembleia Geral da CODESRIA, Kampala, Uganda, 8-12 de Dezembro de 2002.
- MONDLANE, Eduardo. 1976[1969]. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Sá da Costa.

- MYERS-SCOTTON, Carol. 1990. Elite Closure as Boundary Maintenance: The Case of Africa. In: B. WEINSTEIN (Ed.). *Language Policy and Political Development*. Norwood, NJ: Ablex. 25-42.
- MYERS-SCOTTON, Carol. 1993. Elite Closure as a Powerful Language Strategy: The African Case. *International Journal of Sociology of Language*, 103, 149-163.
- NEWITT, Malyn. 1995. *A History of Mozambique*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- NGUGI WA THIONGO. 1987. *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Harare: Zimbabwe Publishing House.
- OBOTE, Milton. 1967. Language and National Identification. Opening Addressing delivered before a Seminar on Mass Media and Linguistic Communications in East Africa. *East Africa Journal*, Nairobi: The East African Institute of Social and Cultural Affairs, v. IV, n. 2, 3-7.
- TENGAN, A. B. 1994. European Languages in African Society and Culture: A View on Cultural Authenticity. In: M. PUTZ (Ed.). *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 125-138.
- VAIL, Leroy. 1981. Ethnicity, Language and National Unity: The Case of Malawi. In: P. BONNER (Ed.). *Working Papers in Southern African Studies*. v. 2, Johannesburg: Ravan Press.



DIGLOSSIA E GESTÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: O CASO DO PORTUGUÊS DA GALIZA

Joám Evans Pim* e Ângelo Cris-

Sobre o autor

*Academia Galega da Língua Portuguesa.
Contato: cri@academiagalega.org

**Academia Galega da Língua Portuguesa.
Contato: cri@academiagalega.org

Resumo

O caso da Galiza, onde o português, sob a denominação autóctone de “galego”, partilha o estatuto de cooficialidade com o espanhol ou castelhano assim como o reconhecimento de “língua própria” da Comunidade Autónoma, é um contraponto interessante para entender a gestão da diversidade linguística no universo da língua portuguesa. Não há nenhum país da CPLP onde não exista diglossia. Mas enquanto na maioria dos Estados da CPLP a língua portuguesa representa o registro de maior prestígio social, sendo as línguas “próprias” ou “nacionais” relegadas a usos restritos ou ambientes informais, na Galiza e nos territórios limítrofes de língua portuguesa a situação é a inversa, ficando o português em uma posição de subordinação frente a outra língua dominante. Esta comunicação pretende apresentar a situação atual da língua portuguesa na Galiza assim como os esforços realizados nas últimas décadas para a sua preservação e dignificação.

Palavras-chave

Galiza. Língua Portuguesa. Diglossia. Línguas Nacionais.

1 - Introdução

Um dos grandes problemas históricos da Galiza, em questão de língua, é termos perdido muito cedo a ligação com os movimentos culturais europeus que conformaram a realidade presente. Se nos séculos XIII e XIV os galegos fizemos, através dos cancioneros, algum contributo notável à cultura europeia, a nossa evolução posterior assemelha-se a um desaparecimento. Lluís V. Aracil assinalou como a grandeza da literatura medieval galaico-portuguesa contrasta com a sua posterior fragilidade. Uma literatura comum à Galiza e Portugal – até ao ponto de não poder-se atribuir uma grande parte dos autores a uma ou outra nacionalidade – e que desfrutou de elevado prestígio na corte castelhana, parece ter-se esvaído pouco tempo depois de grande parte do território originário: a Galiza. Não é um caso isolado na Europa. Catalão, Gaélico e Ocitano estiveram em situações semelhantes, com desiguais resultados.

Resulta evidente que entre os cancioneros e o romantismo a Galiza perdeu o seu lugar na história e na cultura europeia. Parece trivial mas é fundamental salientar este facto por constituir uma pista fundamental para compreender como é que temos chegado à situação presente. Na perda desta continuidade linguística e cultural a dominação política castelhana foi, sem dúvida, determinante. Basta citar a influência que o breve período filipino, formalmente considerado entre 1580 e 1640, exerceu sobre os usos linguísticos em Portugal, com a introdução de léxico castelhano que hoje passa inadvertido, não cingindo-se só a neologismos próprios da época, como também em substituição de léxico patrimonial, como é o caso de “repolho” e “cavalheiro”, palavras que qualquer galego reconhece como castelhanismos evidentes, em substituição dos genuínos “repolo” e “cavaleiro”. Essa influência do castelhano na língua portuguesa foi muito além do período filipino na produção escrita de autores significativos. Se a restauração da independência não evitou a prolongação de uma certa castelhanização de uma parte considerável dos escritores portugueses, podemos imaginar o que pode ter acontecido na Galiza. Contudo, os fatores políticos não podem excluir outras razões do período de decadência cultural galega, que não poderemos analisar neste texto.

Por outro lado, é também evidente que a língua vulgar continuou a ser falada na Galiza, mas este facto não constitui um mérito preferente. A cultura é, por definição, por conceito, artificialidade.

2 - A Galiza na história linguística da Europa

O português, que tinha nascido na velha Gallaecia, continuou a desenvolver-se no Reino de Portugal até converter-se em língua nacional e instrumento de comunicação nos cinco continentes. Vamos fazer uma comparação com o contexto exterior para tentar perceber a diferença que houve entre o que poderíamos chamar, historicamente, a Galiza que constituiu Portugal e a Galiza que ficou na órbita espanhola.

Enquanto o humanismo greco-latino entrava na Corte de D. João II nos últimos anos do século XV em Portugal, da mão de Cataldo Siculo Parisio, a mesma língua deixava de escrever-se na Galiza. Alguns textos galegos que ainda podemos ler em bom português daquela época são os escritos notariais. Um exemplo é o Livro de Notas do Notário de Rianjo Aluar Peres, texto publicado sob a organização de Fernando R. Cabo Tato. Nesse texto observa-se que, em 1457, ainda a qualidade da linguagem notarial era boa. Fica patenteada, nas suas páginas, a dependência política da Galiza. Exemplo claro é a reclamação do castelhano Rodrigo de Luna, Arcebispo de Compostela, contra o rianjeiro Sueyro Gomes de Soutomayor, sob o título «Testimoyo autorizado sóbrela casa de Rrião» (p. 145-149). Trata-se

de um documento notarial longo – para o habitual nessa época – com o texto ‘oficial’, em português, seguido da carta em espanhol do arcebispo, respondida posteriormente na língua da Galiza pelo destinatário da carta, o citado Sueyro. Notário e nobre escrevem em vulgar galego; a autoridade político-eclesiástica em castelhano, o que revela a hierarquia entre as línguas.

A imprensa converteu-se numa indústria nos fins do século XIV, uma atividade empresarial generalizada que criou um público leitor. É claro que isto aconteceu apenas nalguns países europeus. Dois aspetos interessa salientar especialmente:

Primeiro, obrigou os editores a fazer escolhas para a escrita, fomentando a sua unificação. No contexto do humanismo greco-latino publicaram-se as primeiras gramáticas das línguas vulgares. Na nossa os principais autores desta época foram Fernão de Oliveira (1536), João de Barros (1539) e Nunes de Lião (1576). Dois séculos mais tarde seria difundida oficialmente a *Arte da Grammatica da língua portugueza* de António José dos Reis Lobato (1770), durante o governo do Marquês de Pombal.

Segundo, a difusão desta indústria ajudou também à promoção da língua vulgar reconhecida pelas autoridades dos reinos e principados da Europa, ocupando estas um espaço entre os meros vulgares orais e o latim, a *grammatica*, em que se desenvolvia a cultura não popular. A imprensa facilitaria, também, a difusão dos clássicos greco-latinos, primeiramente no original e, posteriormente, nas traduções para as línguas vulgares através do humanismo vulgar nos séculos XVII e XVIII. Ficava assim estabelecida a primeira diferença entre as línguas que atingiriam, já nessa altura histórica, um mínimo grau de difusão e conhecimento internacional, e outras que ficariam como meros vulgares restringidos à oralidade, como o português na Galiza.

Uma tarefa fundamental do humanismo vulgar foi o fomento das línguas através da tradução das obras mais importantes em latim, o que Aracil (2004) define com uma “transferência de tecnologia”, para as respetivas línguas das *nationes*. É, evidentemente, o caso da *Arte Poética* de Horácio (*Epistula ad pisonem*, 10 a.c.) traduzida pela primeira vez à nossa língua por Aquiles Estação e publicada em 1553 em Antuérpia. Para o espanhol as duas primeiras traduções foram publicadas entre 1558 e 1591, por Francisco Sánchez de las Brozas, El Brocense. Coisa semelhante acontece com as outras línguas europeias. A *Arte poética* era estudada pelos bacharéis e serviu de modelo literário durante séculos. A época em que foi traduzida, para cada língua, serve de indicação do estágio de desenvolvimento das comunidades linguísticas na Europa.

Capítulo especial merece a tradução da Bíblia e o papel da Igreja no controle das oficinas tipográficas, na maior parte dependentes dela. Dois aspectos interessa salientar:

O primeiro, citado por Aracil (2004), é a diferença evidente entre a Igreja católica e a reformada. Uma das ideias defendidas pelos pregadores protestantes era a necessidade de aproximar a palavra de Deus do povo. Por isto traduziram a Bíblia. É dentro da Igreja que surge a necessidade de traduzir e dignificar a língua vulgar, mas isto só podiam fazê-lo pessoas com conhecimentos de *grammatica*. Nos países católicos só os autorizados, os sacerdotes, podiam ler e interpretar as Sagradas Escrituras. Por isso a introdução dos vulgares na liturgia se produziu mais tarde. Como é lógico, os sacerdotes protestantes fomentavam a alfabetização em vulgar porque isto permitia aos fieis terem acesso direto ao Livro e participarem em igualdade na liturgia. Os fieis já não precisavam intermediários para o diálogo com Deus e, além do mais, podiam fazê-lo na sua língua, sem necessidade de aprender latim. Séculos mais tarde, no XIX, saber ler e escrever se tornaria condição indispensável da dignidade pessoal e social.

Esta diferença histórica entre católicos e protestantes é semelhante à existente no procedimento judicial. Tradicionalmente, na Inglaterra, por exemplo, o cidadão pode representar-se a si mesmo perante a justiça, renunciando mesmo ao advogado se for o seu desejo. Nos países católicos estamos necessariamente representados por um *letrado*. O mesmo nome implicava a suposição de o representado não saber de letra: ser analfabeto.

As traduções da Bíblia foram um indício do nível de desenvolvimento das línguas europeias. No nosso caso o Antigo e o Novo Testamento foram traduzidos por João Ferreira de Almeida (1628-1691). O facto de ser presbiteriano e não católico responde ao contexto da época, tendo de exercer as suas funções na Holanda. Contudo, a Bíblia completa em português viria a ser impressa em 1753, provavelmente em Amesterdão. O caso mais citado nas bibliografias europeias é a tradução que fez Lutero (1486-1546) para o Alemão. Todavia, a primeira publicação parcial nesta língua data de 1471. Vale a pena referir o precedente de Meister Eckhart (1260-1327).

Além do caso precoce do alemão, vale a pena virar os olhos para o catalão, em cuja língua a primeira edição completa da Bíblia data de 1478. Na opinião de Adrian Hastings isto fala muito favoravelmente da cultura medieval catalã (ou aragonesa). A evolução posterior não condiz com este precedente mas fica como um indício do que poderia ter sido o Reino de Aragão se o seu desenvolvimento político tivesse sido bem sucedido. Em castelhano traduziu-se pela primeira vez no século XVI mas, por algum motivo, não ficou nenhum exemplar.

O impulso para as traduções surgiu, pelo menos em grande parte, no seio da Igreja e teve por protagonistas personagens que, maioritariamente, seriam excomungados e perseguidos por heresia pela Igreja Católica. A principal instituição da Igreja criada para reprimir os hereges foi a Inquisição, encarregada, entre outras tarefas, de destruir os livros proibidos e perseguir esses escritores. Uma edição de 1597 do *Index Librorum Prohibitorum*, do Papa Inocêncio XI, explicita na «Regula IV» os critérios de censura, não apenas para as edições de livros sagrados mas, em geral, qualquer publicação em língua vulgar, com ordens explícitas para bispos e outras autoridades sobre os procedimentos a ser utilizados. A mesma *regula*, acrescentada de outras com conteúdo semelhante, seria publicada em sucessivas edições.

Relativamente à *Respublica Litterarum*, a República Literária, resulta difícil resumir a sua relevância na história da cultura. Limitar-nos-emos a salientar alguns aspetos. Dela fizeram parte as personalidades mais notáveis da Europa durante mais de dois séculos. Era o equivalente a uma classe intelectual internacional com regras de admissão e de comportamento concretas, cuja característica principal consistia na difusão livre e universal do conhecimento (censuravam a ocultação das descobertas entre os membros), o fomento das boas relações entre os povos e o emprego do latim para a comunicação interna e as publicações. Esta *Respublica* continuou a existir apesar das guerras de religião e outras lutas, representando uma consciência de comunidade europeia numa unidade que ultrapassava os Estados e as diferenças religiosas.

O jornal intelectual mais impotante da República Literária, e da Europa, foram as *Acta Eruditorum*. Publicadas em Leipzig de 1682 a 1782 – de 1732 a 1782 como *Novo Acta Eruditorum* – tratavam temas de *Libri Théologici, & ad Historiam; Ecclesiastican spectantes; Libri Juridici; Libri Medici & Physici; Libri Mathematici; Libri Historici, Geographici, Miscellanei*. Nele podemos ver nomes de autores franceses, ingleses, alemães, italianos e até algum português, como Petri Almeidæ (Pedro de Almeida): «*Commentarius in C. Suetonis Tranquilli de XII Casaribus Libros VIII*», mas provavelmente não haja um só galego.

A Academia Francesa seria criada pelo Rei para fazer concorrência contra os membros da República Literária que, num princípio, nem faziam caso da sua existência e, posteriormente, acabariam por se integrar nela. Foi este o âmbito em que nasceram noções como a *opinião pública*. Foi na França onde os correios foram impulsionados para favorecer a comunicação entre os membros da república das letras. Foi, evidentemente, o âmbito e o contexto intelectual do iluminismo.

Quando este foro transnacional dos notáveis europeus se dissolveu, a meados do século XVIII, constituíram-se Repúblicas Literárias nas respetivas nações. Esta dissolução foi percebida como um desastre por pessoas como Germaine de Staël-Holstein (Madame d'Estaël), cujo texto mais conhecido é *De l'Allemagne* (1820). Não só pela perda do uso do latim e a dissolução da unidade entre os sábios da Europa; também pela ameaçante situação que se estava a criar.

Houve uma edição alemã, as *Deutsche Acta Eruditorum*, de 1712 a 1739, o que indica em que medida Alemanha esteve no centro da cultura europeia e continuaria a estar durante muito tempo. É questão que mereceria maior comentário.

Em termos de história sociolinguística da Europa, a situação atual de minorização linguística, a hierarquia entre o castelhano e o português da Galiza – e também do catalão, do bretão, do basco, etc. – cujo desequilíbrio já vinha de séculos, acelerou-se a partir de meados do século XVIII. O castelhano – como o italiano, francês, alemão, inglês, português, polaco e alguma outra – substituiu o latim nas suas funções, nomeadamente no ensino, e tornou-se língua nacional. Por exemplo, comprovamos como em Portugal se ensina a «Gramática latina» do P.^o Manuel Francisco de Miranda (1866-1921), com explicações em português e reeditada até meados do século XX. Na Espanha (incluída a Galiza), difunde-se a «Gramática hispano-latina», de Raimundo de Miguel (1816-78) cuja primeira edição é de 1848.

Na Europa, desde meados do século XVIII, conforme ao grau de evolução social, política e económica dos países, produziu-se a substituição do latim como língua da literatura, do ensino do bacharelato, das universidades e das publicações científicas, por esta ordem. Nalguns casos de forma progressiva e noutros de forma brusca, coincidindo com as mudanças de regime político ou revoluções, foi abandonada a língua comum, código de comunicação da comunidade científica durante mais de mil anos, em que se tinha produzido a mais importante parte do conhecimento, dividindo ao mesmo tempo o espaço editorial, o mundo do saber e a solidariedade entre os *savants*, as classes letradas, para entrarmos na época das línguas nacionais como modelo praticamente universal. É o cânone europeu em que, com ligeiras variações conforme os continentes, continua a ser a referência principal.

Nos últimos dois séculos e meio, e com mais força no século XX, tivemos diversos modelos e exemplos de organização linguística dentro dos estados e entre os estados. Assim, na Suíça, sob o princípio da territorialidade, coexistem as comunidades linguísticas do alemão, francês e italiano, além do reto-romano, que mantém uns milhares de utentes e recebe tratamento de língua oficial no Parlamento, em que a tradução simultânea é norma. No caso da Bélgica assistimos à progressiva recuperação do espaço da língua neerlandesa, e ao fortalecimento da sua comunidade linguística. Há 150 anos o flamengo (o Holandês da Bélgica) encontrava-se num estado de abandono literário e desprestígio social, e o francês era a língua em que se exprimiam todos os notáveis belgas, quer valões, quer flamengos. Nesta restituição foi muito importante o debate entre o particularismo separatista flamengo e a tendência ao reconhecimento da unidade da língua. Em meados do século XIX adotaram a *Neerlandesa Taalunie*, a União da Língua Neerlandesa, tratado internacional assinado entre o Rei da Bélgica e a Rainha dos Países Baixos em que se aprovava legalmente um Acordo político que inclui

também a ortografia e gramática, que ratificou a aceitação pelos flamengos das regras ortográficas do holandês, e o reconhecimento pelos holandeses das peculiaridades da variedade flamenga. A mudança de paradigma, de um flamengo encerrado no seu espaço territorial à abertura à literatura holandesa, com a consequente valorização da língua, foram um elemento decisivo neste processo de socialização, não isento de conflito.

Refira-se o francês como o modelo mais centralizador. Sempre vale a pena reler o Relatório do Abbé Gregoire à primeira Assembleia Nacional sobre a situação linguística da França nos fins do século XVIII e os *meios* que ele propunha para *anneatir les patois* (aniquilar os patoás). Na França da atualidade continua a falar-se outras línguas diferentes do francês, no entanto, carecem de reconhecimento oficial e a sua continuidade futura está em causa.

Historicamente, a criação e extensão das línguas nacionais converteu-se no mais universal dos modelos, até ao ponto de que mesmo a China, que durante séculos foi um império multinacional e multilíngue, vai a caminho da redução da sua diversidade pela divulgação do mandarim. Esta é uma das consequências deste modelo. Diversos autores reconhecem, por contra, que a substituição do latim pelas línguas nacionais favoreceu a alfabetização, e este é provavelmente o logro mais salientável, o contributo mais reconhecível que, no entanto, continua a produzir, pela sua conceção, problemas de aplicação e de convivência.

Recuperar o tempo perdido, ligar com os processos históricos que conformaram as línguas nacionais, conseguir o apoio e a solidariedade internacional – primeiramente de Portugal e, em segundo lugar, doutros países europeus – foi uma das principais tarefas dos escritores e políticos galegos do ressurgimento, iniciado em meados do século XIX com três autores extraordinários: Rosalia Castro, Eduardo Pondal e Curros Henriques. Foi também o desejo dos movimentos galeguistas do século XX, num processo que continua na atualidade.

3 - O quadro teórico da sociolinguística galega

Assinalamos que nesta comunicação usaremos o conceito de *língua nacional* no sentido europeu originário, sendo preciso distingui-lo do conceito de *língua oficial*. De facto, na história sociolinguística da Europa houve vários casos de línguas nacionais antes da existência do estado, sendo o mais notável o checo. Portanto, não pode fazer-se uma tradução literal a situações linguísticas e culturais diferentes, como a angolana ou a moçambicana, em cujas constituições são nomeadas diversas *línguas nacionais*, num sentido diferente ao que se aplica nesta comunicação.

O professor Josep Conill (2004) assinala, no seu artigo “Dizer o sentido” dois paradigmas ou teorias gerais da sociolinguística, modelos e conceções divergentes em que o conceito de diglossia é utilizado em sentidos contrapostos. São, provavelmente, os modelos teóricos mais citados na bibliografia sociolinguística não só galega, como espanhola: o modelo araciliano do “conflito linguístico” e o modelo fergusoniano da “diglossia”.

O primeiro foi apresentado pela primeira vez por Aracil (1965) no artigo “Conflit linguistique et normalisation dans l’Europe nouvelle”, posteriormente modificado por J. Fishman (1991, 2001) para referi-lo à situação de línguas em contato, que por sua vez foi divulgado no espaço espanhol o professor catalão Ninyoles (1969, 1975), e que chegaria à Galiza da mão de Francisco Rodríguez no seu livro *Conflito e Ideoloxía lingüística na Galiza* (1976). Poderia dizer-se que é um modelo dinâmico ou instável. Diglossia refere-se neste caso à existência de uma língua A (dominante e alheia ao território referido) e outra B (baixa, língua

nativa), em situação de inferioridade.

O modelo originário do Conflito Linguístico de Ll. Aracil desenvolve conceitos novos e aparentemente contraditórios, que J. Conill (2004) resume e avalia no seguinte parágrafo:

Tal plano equivale – mesmo se Aracil não o disse de forma explícita – a considerar o sistema linguístico como um sistema aberto, sempre em equilíbrio precário por causa das coerções contraditórias procedentes do meio ambiente social. Conforme aos princípios da cibernética da época (Bertalanffy, 1968), caberia levar na linha de conta, também, as duas possibilidades de resposta sistémica a estas coerções: por um lado, a retroalimentação [feedback] negativa (= extensão dos usos da língua nativa), responsável pelos comportamentos «propositivos» ou auto-regulados; e por outra, a retroalimentação positiva (= substituição linguística pela língua dominante), referida aos processos auto-catalíticos ou de crescimento do sistema. No primeiro caso, podemos afirmar que este atua no sentido de reduzir a entropia interna. No segundo, por contra, a entropia sofre um acrescentamento e todo o sistema se encaminha para a sua dissolução. O conflito, então, consistirá no stress provocado pelas disfunções do sistema linguístico a respeito dos reptos procedentes do próprio entorno.

O segundo modelo, fundamentado no conceito de diglossia de J. Ferguson, teria quatro características essenciais na sua definição originária, seguindo a análise de António Gil e Rabunhal Corgo (1989):

1. A unicidade, geralmente aceite, de *língua* enquanto “sistema sógnico de comunicação” num determinado território e para uma dada Comunidade de utentes, por isto mesmo considerada Comunidade Linguística.
2. A diferenciação funcional de duas variantes: uma, superior (S) high, unificada; outra, inferior (I) low, diversificada.
3. A teor das situações a que se refere Ferguson, a normalidade dos usos idiomáticos, pelo menos relativa.
4. A distribuição estável das variantes S e I segundo âmbitos de uso considerados também superiores e inferiores, sem grandes interferências mútuas.

O autor cita e comenta os casos do árabe (clássico e egípcio), grego (*katharevusa* e *dhimotiki*), alemão suíço (*Shriftsprache* e *Hoochtüütsch*) e crioulo do Haiti (*français* e *créole haitien*). Poderia dizer-se que esta situação relativamente estável é característica das línguas nacionais europeias. Neste sentido faz parte do *desideratum* de muitas comunidades linguísticas europeias. Assim, o professor Conill (2004) faz uma pertinente apreciação a este conceito de diglossia:

o que resulta evidente neste caso é a distância existente entre o modelo araciliano e a diglossia, tanto no referente à versão fergusoniana original do conceito quanto à taxonomia posterior de Joshua A. Fishman, onde aparece em combinação com o bilinguismo. Em muitos sentidos, trata-se de formulações opostas. O modelo conflitual de Aracil pretende dar conta de um processo dinâmico, que tem pouca relação com o estatismo característico da diglossia.

Com efeito, a estaticidade assinalada por Conill não permite analisar toda a complexidade das situações de contato de línguas, mas representa a normalidade das línguas nacionais, o mesmo que António Gil adjetivou como “correlacionamento diglósico” entre uma forma alta e unitária da língua, e os falares.

A descrição da realidade linguística da Galiza não pode esquecer a sua comparação com a situação em que se desenvolve o português em comunidades linguísticas como a portuguesa.

Se a estaticidade descrita no modelo de língua fergusoniano é aceitável, podemos dizer que é também desejável para a Galiza. Portanto, além *desideratum*, representa um dever para as pessoas que têm alguma responsabilidade nas decisões académicas e políticas. Por outro, ajuda a calcular a distância que medeia entre a realidade atual e um futuro desejável. A convivência com o castelhano tem de resolver-se nos parâmetros da normalidade da língua nativa, como língua nacional, isto é, comum a toda a população, sem reduzir a posição institucional do castelhano como língua oficial do estado.

Portanto, uma explicação completa da realidade linguística galega tem de utilizar ambos os modelos, do conflito linguístico, que ajuda a entender a dinâmica do contato do português galego e o castelhano, e a diglossia fergusoniana, que representa o modelo de equilíbrio na norma linguística das línguas nacionais e resulta imprescindível organização da comunidade linguística. A integração entre ambos os esquemas é um repto que nos levará a uma melhor compreensão da situação.

O sociolinguista que mais influência teve na Galiza dos últimos 30 anos foi provavelmente o professor Francisco Rodríguez Sánchez, sendo a sua obra *Conflito Linguístico e Ideoloxía na Galiza* (1976) o mais divulgado. O autor aplicou ao caso galego o conceito de diglossia previamente introduzido por Ninyoles (1969). Trata-se do maior intento de desvendar os mecanismos por que no contato de línguas entre o castelhano e o galego aquela tem todas as vantagens, embora tenha prestado mais atenção os aspetos sociais e externos, deixando em segundo plano a consistência estrutural do modelo.

Segundo o autor, diglossia é a situação em que uma língua A (o castelhano) ocupa progressivamente as funções e espaço social da língua B (o galego), num processo de substituição que conduz inevitavelmente à desapareição do galego, ou à sua conversão em idioma com uso residual. Se a explicação de Francisco Rodrigues cumpriu uma função social e política, ajudando à tomada de consciência da situação, e à denúncia dos mecanismos de dominação linguística, falhou historicamente em oferecer um modelo condizente para a construção da comunidade linguística galega. Em grande medida, a geração do autor, educada na luta contra o regime político da ditadura espanhola, deixava toda esperança numa solução política para realizar um planeamento linguístico que conseguisse repor o galego no espaço oficial que, no seu entender, lhe correspondia. Assim, foi preterida também qualquer tendência à promoção de uma norma culta da língua, legitimando a castelhanização da escrita do galego, da norma linguística, afastando-a dos formatos empregues pelas línguas nacionais. Dizia o autor em 1980:

É inevitável que calquer proceso de restauración social dun idioma conleve un período de práctica dubidosa contraditória e mesmo "incorrecta" desde unha estrita posición normativista anclada nun sistema liguístico "puro". Se queremos que o galego seña unha língua viva, com práctica social detrás, teremos que pasar por un proceso no que unha planificación rigorosa vai ser difícil, sempre e cando seña algo mais que un mero proxecto normativista no papel. Unha planificación real, totalmente eficaz, só se pode realizar co poder na man (RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, 1980, p. 74).

O problema principal desta proposta é o poder político não garante o sucesso nem a sobrevivência da comunidade linguística, se antes não se dotou dos instrumentos adequados. Basta para isto referir o caso gaélico irlandês.

Uma leitura da bibliografia sociolinguística produzida nos últimos vinte e cinco anos revela-nos uma notável divergência entre duas formas de considerar o objeto-língua, e de propostas de "ação socializadora". São o modelo linguístico isolacionista, que nos últimos 30

anos tem demonstrado a sua ineficácia, e os projetos de integração lusófona através da adoção do padrão europeu para a escrita do galego e o fomento do relacionamento com o espaço lusófono, atualmente em crescimento na sociedade, que progressivamente está a ganhar força social e política.

4 - O quadro das línguas na Galiza

A Constituição Espanhola de 1978 reconhece a existência de Nacionalidades e Regiões no território do Estado Espanhol. O título XIII da Carta Magna reconhece o direito à autonomia destas nacionalidades e legitima a oficialidade das línguas diferentes do castelhano. O Estatuto de Autonomia para a Galiza, vigorado desde 1980 estabelece como cooficiais as línguas catelhana e galega, sendo esta assinalada como “língua própria da Galiza”, categoria que, com um valor legal discutido, é o regulador formal da coexistência de ambas as línguas. Refira-se o facto histórico de que, no território analisado, até começos do século XX o uso social do castelhano foi residual, cingindo-se só ao âmbito administrativo e atos formais. Nos territórios limítrofes das Astúrias, Leão e Samora a desproteção legal é absoluta, chegando a não reconhecer a sua identidade lusófona.

Em 1979 o governo pré-autonómico da Galiza estabeleceu uma Comissão Linguística sob a presidência do Professor Carvalho Calero, primeiro Catedrático de Língua Galega na Universidade de Santiago de Compostela. Esta Comissão elabora e apresenta em 1980 umas “Normas Ortográficas” que, sem rachar com boa parte da tradição gráfica anterior, deixam aberto caminho para uma progressiva aproximação ao sistema do ibero-românico ocidental no qual a língua da Galiza se insere. No entanto, em 1982, a *Real Academia Gallega* realiza, por iniciativa do seu presidente, o então Delegado do Governo espanhol García Sabell, e do *Instituto de la Lengua Gallega*, instituição impulsionado sob os auspícios do novo governo autonómico, promoveu umas novas “Normas” que esta estabelecem uma linha claramente oposta à marcada dois anos antes pelos membros da Comissão presidida por Carvalho Calero.

As “Normas” do ILG-RAG, que forçam uma separação artificiosa frente ao português através da aproximação gráfica e léxica com o espanhol, são impostas administrativamente por meio de um decreto do então Conselheiro de Cultura, o Sr. Filgueira, promulgado em 20 de abril de 1983 mas impugnado no Parlamento pelo deputado Lopes Garrido. Os próprios promotores desta mudança de paradigma reconheciam publicamente o seu objetivo: “No nos interesa una normativa para que nos entiendan en Angola, Mozambique o Brasil” (Ramón Lorenzo em *La Voz de Galicia*, 4 de julho de 1982).

A aproximação gráfica com o espanhol justificava-se em que a melhor forma de consolidar a língua da Galiza frente à pressão aguda do espanhol seria a de adotar uma ortografia e ortofonia mais próxima à do espanhol. Na própria fala, procurou-se estigmatizar fenómenos característicos no português da Galiza como o seseio, na altura majoritário. A argumentação “pedagógica” alegava a dificuldade que crianças e novos utentes teriam em assimilar convenções distintas às do espanhol (nh, lh, j, g, ç, ...) considerando que qualquer tentativa de aproximar a escrita emergente à de uma língua internacional de ciência, cultura e negócios, isto é, de uma *língua nacional*, seria “un esfuerzo antieconómico, diferencialista, abocado a non ter éxito nas condicións obxectivas – e non negativas – en que estamos” (explicara Juan José Moralejo). Paradoxalmente, a postura assumida pelos promotores da nova “Norma” nos anos oitenta contrasta com as defendidas pelos mesmos autores com antecedência. Assim, o próprio Lorenzo propunha décadas antes que na Galiza se adotassem grafias como o nh, lh, g e j: “En Galicia somos moitos os que queremos esta xuntanza [das letras galegas às portuguesas]” (Vieiros, n.º 2, 1962).

No entanto, quando se cumprem 30 anos do início da aplicação da norma chamada “isolacionista”, que separa artificialmente as variedades galegas do conjunto da lusofonia, é possível verificar os resultados dramáticos, uma vez que o uso real – e cada vez mais corrompido – do galego entre as gerações jovens e as camadas urbanas está-se tornando um fenómeno minoritário. Se este facto já é alarmante, algumas medidas legislativas recentes podem levar a situação para um ponto mais crítico. O *Decreto do Plurilinguismo no Ensino*, aprovado pelo atual governo autonómico, é mais um reflexo da política de desprezo pela língua própria. A consequência prática desta medida legislativa é a primazia do espanhol em matérias fundamentais como matemáticas, ciências sociais ou física e química, enquanto o galego é relegado a disciplinas consideradas periféricas ou marginais (artes, educação física, empreendedorismo etc.). Assim, continua fomentando-se publicamente a visão de que o português da Galiza dificulta ou impede a progressão e êxito social. A língua própria pode ser, em palavras de um alto responsável do departamento de educação do Governo da Galiza, “un muro para el futuro”.

Torna-se necessário substituir a lógica antieconómica do isolamento linguístico por uma estratégia racional e de utilidade para a língua da Galiza. Não se trata já de aplicar os critérios científicos da romanística adotando uma ortografia coerente com o lugar que uma língua ocupa dentro de um sistema, mas apenas o critério do sentido comum. Este processo não precisa ser traumático. A ortografia comum, ratificada no Acordo Ortográfico, deve ser introduzida gradualmente nos programas escolares em andamento e desde o início nas novas incorporações escolares. Professores e alunos demonstraram a sua habilidade para assimilar rapidamente as diferenças, motivo que tal vez explique as reiteradas negativas de introduzir a língua portuguesa no sistema educativo galego, mesmo como “língua estrangeira”, quando em outras comunidades autónomas da Espanha, como a Estremadura, os alunos contam-se por dezenas de milhares.

A Galiza seria bem acolhida e usufruiria o que o universo extenso e útil da nossa língua tem para oferecer: literatura, manuais científicos, cinema, música, televisão, rádio etc., facilmente introduzíveis em nosso território graças às novas tecnologias. Conscientizados, os falantes da língua da Galiza estariam prontos para assumir as vantagens competitivas que esta ferramenta proporciona no âmbito emergente da Lusofonia, abrindo oportunidades de trabalho e negócios não só em países como o Brasil, Angola, Timor, Moçambique ou a própria China, mas no resto do mundo que, cada vez mais, quer ter presença no *mencer* lusófono.

5 - Inconclusão: Rainha depois de morta?

Dona Inês de Castro, nobre galega, nasceu há mais de 600 anos nas terras da Límia. Foi amante do Infante Dom Pedro, coroado Rei de Portugal como Pedro I. Ciosos da influência da família galega dos Castro na corte de Portugal, três fidalgos portugueses – Pêro Coelho, Álvaro Gonçalves e Diogo Lopes Pacheco – pressionaram ao pai do Infante, o Rei Dom Afonso IV, para que afastasse aos Castro tirando Dona Inês da Corte. Como consequência, é exilada em 1344 ao castelo de Albuquerque, na fronteira castelhana. Não sendo o exílio suficiente para apagar o amor de Inês e Pedro, que voltam a encontrar-se após a morte de Dona Constança, os conspiradores planejam o seu assassinato, morrendo acutilada em janeiro de 1355.

Rei em 1357, Dom Pedro I vingará a sua morte. Segundo narra a tradição, Pedro teria mandado desenterrar o corpo de Inês coroando-a Rainha na frente da Corte, cujos nobres se viram obrigados, sob pena de morte, a beijarem a mão da nova soberana, em efeito “Rainha depois de morta”. Os assassinos correram pior sorte. Pêro Coelho e Álvaro Gonçalves foram capturados ainda em Portugal, sendo-lhes arrancado o coração pelo peito e pelas costas

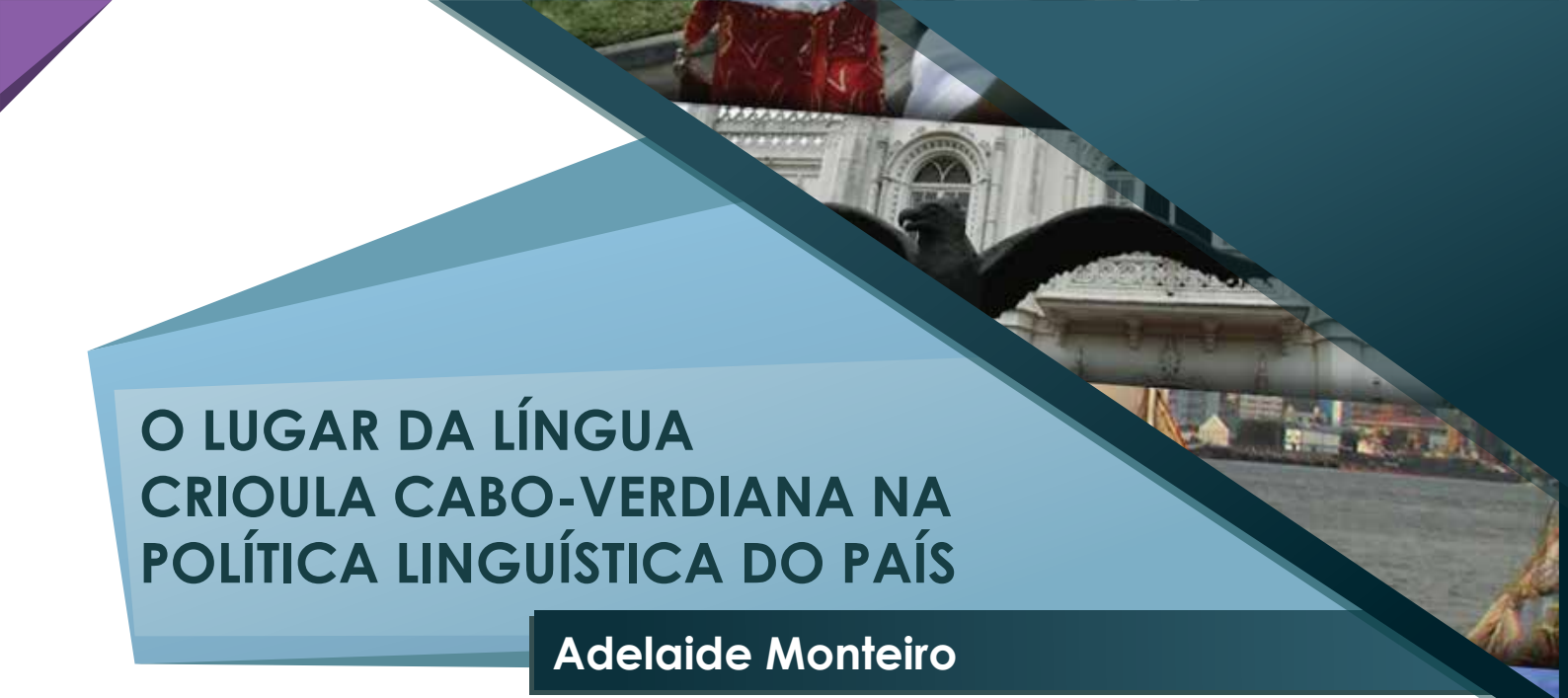
respectivamente. Diogo Lopes Pacheco, ao serviço do Rei de Castela Enrique II de Trastâmara, "O Fratricida", conseguiu fugir à França.

Hoje, a língua galega, o português da Galiza, revive uma história similar. A fidalguia do Reino, sempre ao serviço de Castela, tramou já o seu plano para a chacina da nobre língua da Galiza. Desde há trinta anos enclausurou-a em um exílio forçado, evitando os encontros com o seu amado, o português imperante no Brasil, em Angola, em Portugal, no Timor, em Moçambique, em Macau, em São Tomé, em Cabo Verde e na Guiné, língua internacional de ciência, cultura, diplomacia e negócios.

Os amantes, irreverentes, mantiveram a sua apaixonada chama, não desistindo do seu natural ardor e afeto. Sendo inútil o afastamento, os conspiradores acordaram já o martírio da princesa indefesa para maior glória dos seus senhores. De repetir-se a história, talvez sejamos convocados para participar do beija mão à nossa defunta língua, coroada "Rainha depois de morta". Isso, de assistir, cúmplices, a iminente tragédia.

Referências

- ARACIL, Luís V. 1965. *Conflit linguistique et normalisation dans l'Europe nouvelle*. Nancy: CUE.
- ARACIL, Luís V. 2004. *Do latim às línguas nacionais: introdução à história social das línguas europeias*. Santiago de Compostela: Associação de Amizade Galiza-Portugal.
- CONILL, Josep J. 2004. Dizer o sentido: uma aproximação à sociolingüística de Lluís V. Aracil. In: Luís V. ARACIL (org.). *Do latim às línguas nacionais: introdução à história social das línguas europeias*. Santiago de Compostela: Associação de Amizade Galiza-Portugal. 143-184.
- FISHMAN, J. A. 1991. *Reversing Language Shift. Theoretical and empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Cleveland: Adelaide.
- FISHMAN, J. A. 2001. *Llengua i identitat*. Alzira: Edicions Bromera.
- GIL HERNÁNDEZ, António & Henrique RABUNHAL CORGO. 1989. O conceito de diglossia segundo Ch. A. Ferguson e a sua pertinência para a Comunidade Lusófona da Galiza: Um caso de diglossia por deslocação. *Nós*, 13-18, 361-388.
- NINYOLES, R. LI. 1975. *Estructura social y política lingüística*. València: Fernando Torres.
- _____. 1969. *Conflicte lingüístic valencià*. València: Tres i Quatre.
- RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, Francisco. 1976. *Conflicto lingüístico e ideoloxía en Galicia*. Pontevedra: Xistral.
- _____. 1980. Filosofia lingüística da constitución española. Os decretos do ensino do catalán e do galego. In: AA.VV. *Problemática das línguas sen normalizar. Situación do galego e alternativas*. Santiago de Compostela: Xistral. 57-75.



O LUGAR DA LÍNGUA CRIOULA CABO-VERDIANA NA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO PAÍS

Adelaide Monteiro

Sobre o autor

Ministério da Cultura de Cabo Verde.
Contato: adelaide.t.monteiro@gmail.com

Resumo

Cabo Verde tenta implementar uma política linguística para as línguas presentes na sua sociedade, a saber a língua portuguesa, língua oficial e não materna, e a língua crioula cabo-verdiana, materna e não oficial. Após identificar a política linguística traçada para Cabo Verde, tentaremos entender à luz da sociolinguista de Calvet (1987, 1999) e Boyer (1996) a gerência desta diversidade linguística em Cabo Verde, com destaque para o estatuto atribuído a sua língua crioula. O primeiro passo foi dado em 1979, com o Colóquio internacional de Mindelo, que visava a padronização da língua crioula cabo-verdiana. O derradeiro passo foi a aprovação, em 2009, de uma proposta de escrita pelo conselho de Ministros. No entanto, após a Magna Carta introduzir, em 1999, um artigo orientador sobre o estatuto das duas línguas em Cabo Verde, a revisão constitucional de 2010 não eleva a língua crioula cabo-verdiana ao mesmo estatuto que a língua portuguesa, ainda que da epígrafe do artigo se possa considerar que em Cabo Verde existe mais do que uma língua oficial.

Palavras-chave

Crioulos. Crioulo de Cabo Verde. Política de Língua. Representações.

1 - Introdução

Cabo Verde é um arquipélago de 10 ilhas na costa Ocidental Africana que a par do seu povoamento e colonização portuguesa, enfrentou também o aparecimento de uma língua nativa. A língua portuguesa, hoje, passados 550 anos, é a língua oficial, não materna de Cabo Verde, que continua a conviver numa situação de contacto com a língua crioula cabo-verdiana (lccv), designada aqui, como língua crioula cabo-verdiana¹.

Consideramos que a **política linguística** é toda escolha consciente efectuada no domínio das relações entre a língua e a vida social e mais particularmente entre a língua e vida nacional, enquanto que a **planificação linguística** é a implementação dos meios necessários para a aplicação de uma política linguística, Calvet (1987:154-155) e, ainda, de acordo com Boyer (1996:70), que dizem que a gestão oficial de situações de unilinguismo ou plurilinguismo não é apenas uma gestão, puramente, linguística. Ela depende de situações históricas, sócio-étnicas, económicas e demográficas. Calvet define a **política linguística** como toda a acção de um Estado que designa escolhas, orientações e objectivos deste Estado em relação à gestão das línguas quer em situações de plurilinguismo quer em situações de unilinguismo. Estas intervenções, às vezes, são inscritas na própria Constituição, outras vezes suscitadas por uma situação intra ou intercomunitária preocupante em matéria linguística. E para que elas possam, realmente, deixar de ser meras declarações é preciso que sejam executadas. A esta fase Calvet chamou de intervenção: trata-se de planificação ou normalização linguística. Vejamos o que encontramos em Cabo Verde, hoje, com breve passagem pela época colonial.

Durante a colonização, a política linguista vigente era de repressão do uso da língua cabo-verdiana em espaços formais, com destaque para o ensino e o uso obrigatório do português, inclusive durante o intervalo, no recinto escolar. "A nível da instrução primária, a primeira medida data de 1849, tendo constado do 'Programma Interino da Escola Principal de Instrução Primaria' que na Escola só é permitido falar portuguez, o dialecto creoulo é absolutamente prohibido" (BRITO-SEMEDO, 2006:73). O autor ainda diz-nos que:

Posteriormente, em 1920, o Governador Almeida Maia Magalhães (1919-1921), tendo notado, na sua visita às escolas das diferentes ilhas, que nalgumas delas o ensino se fazia ainda em crioulo, ou misto de crioulo e português, e sido informado pelos inspector escolar que "esse abuso" tinha sido levado ao ponto de alguns interrogatórios dos exames se realizarem nessa língua, houve por bem decidir proibir expressamente o uso do crioulo nas escolas e determinar que a inobservância desta ordem seja considerada desobediência e, como tal, punidos todos os professores que infringirem.

Também no ensino secundário a política linguística em causa era de opressão quanto ao uso da língua cabo-verdiana. Brito-Semedo (2006:73) cita o Regulamento Interno do Liceu Central D. Henrique, em S. Vicente, referente ao ano de 1932, que estabelecia no artigo 3º o seguinte: "É expressamente proibido falar crioulo dentro do edifício do Liceu."

¹ Designada comumente pelos próprios falantes como crioulo, com a divulgação dos estudos sobre esta língua e o conhecimento de que a expressão crioula relativamente à expressão língua pode ser interpretado como pejorativo, tem-se por um lado optado por língua cabo-verdiana, ou língua crioula cabo-verdiana pelo contexto histórico social do aparecimento das línguas designadas crioulas. Como se sabe, estas línguas apareceram com o movimento da expansão europeia e os seus primeiros falantes foram os filhos de africanos escravizados, que nasceram nos países colonizados.

Se por um lado fazemos uma leitura de uma política linguística favorecendo a língua portuguesa, tentando impor um modelo monolíngue, por outro podemos sentir a manifestação de interesse do povo cabo-verdiano de querer usar a sua língua no ensino, desde o início do século XX, desejo até hoje recalcado.

2 - Desenvolvimento

Após conhecer a tendência da política linguística durante a época colonial, somos obrigados a admitir que perante este desejo de usar a língua materna havia também uma autorrepressão pela parte de muitos cabo-verdianos, sobretudo com o aparecimento das primeiras escolas que fizeram acentuar ainda mais a dicotomia do uso das duas línguas.

Reconhece-se o uso da língua portuguesa, língua de ensino, em espaços formais e por pessoas cultas e supostamente detentoras de status social, *versus* o uso da língua crioula, proibido no recinto escolar, permitida em casa e em espaços informais. Isto fez criar e cristalizar um imaginário linguístico pejorativo para a língua crioula cabo-verdiana que ainda hoje persiste, ainda que as práticas linguísticas não acompanhem esta representação e nem sobreponham à marca indelével que caracteriza a língua materna.

Esta representação² que ainda hoje persiste em relação à língua cabo-verdiana vem enfrentando alterações sintomáticas no próprio uso das línguas. Assistimos a uma redefinição do papel das duas línguas a ponto de termos intervenções em língua crioula em espaços que antes não eram possíveis, nomeadamente, Parlamento, Igreja e Rádio. A dicotomia já não é tanto no uso em espaços diferenciados mas em modalidades diferenciadas: uso quase que exclusivo da língua cabo-verdiana em situações orais e uso quase exclusivo da língua portuguesa na escrita, o que é compreensível, quando se sabe que não existe ensino formal da lccv, espaço onde se poderia escrever e ler esta língua.

Se esta convivência das duas línguas sempre foi aparentemente pacífica, também sempre foram utilizadas pelo cabo-verdiano como marcas distintiva de poder, com uso da língua portuguesa e ,identitária, com o uso da língua cabo-verdiana.

De acordo, quer com Calvet ou Boyer, podemos dizer que o Estado de Cabo Verde assumiu a existência de duas línguas na sociedade cabo-verdiana e manifestou a intenção do Governo em ter, futuramente, duas línguas oficiais, através de um conjunto de aparatos jurídico-administrativos, alguns anos após a independência.

Segundo Boyer (1996) a intervenção, relativamente à língua qualquer que ela seja, deve ser executada a nível estatal ou regional:

- Pode-se limitar a uma academia de língua, ou substituindo as disposições;

² Entenda-se por **Práticas e representações** o postulado por Calvet (1999, p. 158, minha tradução): " [...] práticas são o que os locutores produzem , a maneira como eles falam, mas também a maneira como 'acomodam' para poder 'comunicar', a maneira como adaptam as suas praticas às situações de comunicação, por exemplo, às praticas expectativas dos interlocutores. [...] as representações é a maneira como os locutores se situam em relação aos outros, pensam as suas práticas, como eles se situam em relação aos outros locutores, às outras práticas, como situam a sua língua em relação a outras línguas em presença: resumindo tudo, o que resulta do epilinguístico."

- Pode-se encontrar apenas em um artigo da Constituição e observar a criação de outras instâncias de gestão de línguas, como um Ministério, Direcção-Geral, comissões técnicas, conselhos e um conjunto de textos regulamentares, como decretos, circulares, e leis linguísticas e deve ter em conta dois princípios: o princípio da personalidade e o da territorialidade. O primeiro obriga o Estado a garantir ao cidadão todo o direito do uso das línguas, tratando-se de um país bi- ou plurilíngue enquanto que o segundo refere-se à dimensão do bi- ou plurilinguismo, se se aplica a todo o Estado ou a algumas regiões.

Assim, pelos dados que recolhemos, a primeira orientação política, relativamente, às línguas no pós-independência foi a criação, em 1978, da Direcção Geral da Cultura que tinha como objectivo a afirmação e valorização da língua materna. Esta Direcção organizou, no ano seguinte, em parceria com a UNESCO, o colóquio sob o tema a "A Problemática do estudo e da valorização o Crioulo". O colóquio tinha como grande objectivo valorizar a língua e sobretudo padronizar a escrita que vinha sendo feita de maneira assistemática. A acompanhar a primeira proposta de grafia, o colóquio apresentou, entre outras, as seguintes recomendações a curto e médio prazo.

A médio prazo propôs:

- a realização de estudos necessários com vista à introdução do crioulo no ensino;
- a elaboração de gramáticas (nomeadamente, de gramáticas do crioulo escritas em crioulo), de um dicionário, de silabários etc.;
- a introdução do crioulo como matéria de estudo nas escolas de Formação de Professores;
- a adopção de uma metodologia de ensino do português que permita a utilização correcta desta língua;
- o incentivo ao uso e à prática do crioulo como língua de produção literária;
- o incentivo à recolha e ao estudo da tradição oral como meio e forma de conhecimento da língua e da cultura cabo-verdianas;
- a introdução do crioulo nos mass-média, sobretudo na rádio e nos jornais;

e a longo prazo:

- a introdução do crioulo na vida administrativa, económica, social e política do país;
- o acesso do crioulo ao estatuto de língua oficial e a definição política do seu papel face ao estatuto e ao papel da língua portuguesa no país.

No entanto, a proposta de alfabeto nunca chegou a ser aprovada pelo Governo.

Em 1989, realizou-se o fórum internacional de "alfabetização bilíngue" onde foi apresentado uma outra proposta ortográfica, proposta esta que partiu também da base fonética proposta pelo colóquio anterior mas inova, relativamente, às representações dos sons palatais. No mesmo ano, foi criada uma comissão nacional para a língua cabo-verdiana, "Órgão consultivo do governo, na implementação de políticas visando a defesa e a valorização da língua cabo-verdiana" (publicada no Boletim Oficial –Suplemento - nº 25 de 28/06/ 89) com o objectivo de analisar e dar parecer científico sobre o projecto de Alfabetização Bilíngue. Mas também nunca chegou a tomar corpo.

Em 1993, constitui-se uma “Comissão Nacional para a Padronização do Alfabeto” que elaborou e apresentou ao Governo uma proposta de regras ortográficas³, o Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano (ALUPEC) que foi aprovado a título experimental e publicado em 1998 –, Na introdução do Alfabeto, declara-se a relevância da iniciativa: “[...] sendo o crioulo a língua do quotidiano em Cabo Verde e elemento essencial da identidade nacional, o desenvolvimento e valorização da língua materna.” Porém, esse desenvolvimento e valorização não serão possíveis sem a standardização da escrita do crioulo, ou seja, da Língua Cabo-verdiana. Ora, a standardização do alfabeto constitui o primeiro passo para a standardização da escrita. Assim, no uso da faculdade conferida pela alínea a) do n.º 2 do artigo 216º da Constituição da República de Cabo Verde, o Governo decreta o seguinte:

Art.º 1º: É aprovado, a título experimental, o Alfabeto Unificado para a escrita da Língua Cabo-verdiana o (crioulo), adiante designada ALUPEC.

No ano seguinte, em 1999, o Governo procedeu a uma revisão da Constituição onde aparece, pela primeira vez, em uma Constituição cabo-verdiana, a referência a LCCV, nos seus Artigos:

Artigo 7º (Tarefas do Estado): São tarefas fundamentais do Estado: (...) i) Preservar, valorizar e promover a língua materna e a cultura cabo-verdianas;

Artigo 9º - (Línguas oficiais) 1. É língua oficial o Português. 2.O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa. 3. Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.

Artigo 78º - (Direito à cultura) 3. Para garantir o direito à cultura, incumbe especialmente ao Estado: [...]

f) Promover a defesa, a valorização e o desenvolvimento da língua materna cabo-verdiana e incentivar o seu uso na comunicação escrita.⁴

Continuando a tomar medidas avulsas de política linguística, o Conselho de Ministro aprovou, em Novembro de 2005, o Decreto-lei 48 de 14 de Novembro de 2005, que protege qualquer cidadão que optar por utilizar a língua cabo-verdiana em qualquer espaço.

Neste mesmo ano, uma empresa privada questionou os cabo-verdianos sobre a oficialização da língua crioula Cabo-verdiana, durante um estudo sobre a qualidade da democracia em Cabo Verde (2005).

A fronteira entre os que querem a oficialização e os que não querem é apenas de 1%, mas mais significativa ainda é a discrepância regional das ilhas que tendem pela oficialização e as que são contra, como nos mostra o Gráfico 1. Também os discursos dos próprios falantes, em anexo, atestam este resultado. Uma divulgação e socialização massiva desta questão se torna necessária mas os poucos recursos financeiros destinados à questão da língua não os permitem.

In: Constituição da República de Cabo Verde, Lei Constitucional nº 1/V/ 99, de 23 de Novembro.

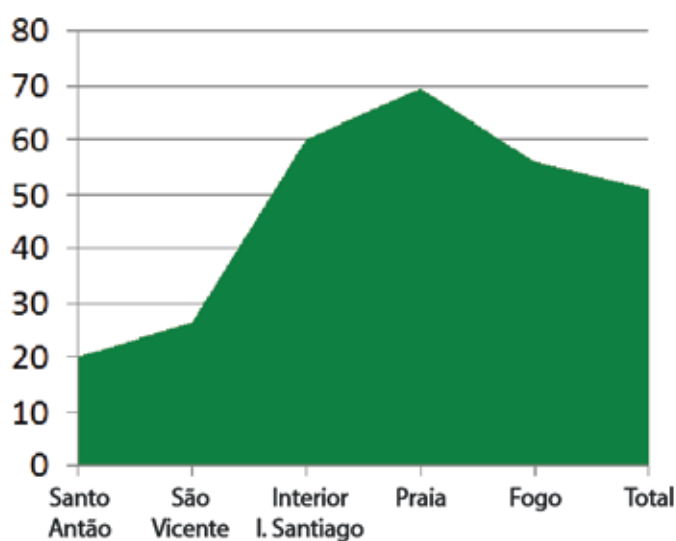


Gráfico 1 - Estudos sobre a qualidade da democracia em Cabo Verde. Questão sobre a oficialização da língua crioula cabo-verdiana (AFROSONDAGEM, 2005)

A par das medidas de políticas da língua, o Ministério da Cultura continua buscando o caminho para a padronização da língua, elegendo, num primeiro momento um instrumento de escrita. É, assim, que em 2008, o Governo organiza uma mesa-redonda com os utilizadores do ALUPEC, a fim de apurar a sua funcionalidade, o que foi comprovada e permitiu ao Governo aprová-lo definitivamente como o Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano, em 2009. Medida, entretanto, não suficientemente satisfatória para que os Deputados na Assembleia Nacional a explicitassem no artigo 9 da Constituição, revista em 2010.

Todo este aparato jurídico-administrativo do Governo de Cabo Verde revela que a opção da política linguística em Cabo Verde é a construção de um país bilíngue que conheceu apenas uma experiência de Ensino bilíngue, em 1989, na alfabetização de adultos, através de um projecto de cooperação com a Suíça. Relatos dos envolvidos nesta experiência deixam transparecer que os resultados foram positivos, mas razões financeiras e outras impediram a continuidade da mesma.

No entanto, conhecendo a situação *in vivo* podemos ver que as políticas não tiveram repercussão na realidade linguística, ou seja, não foram planificadas, o que corresponde à segunda fase que tanto Calvet como Boyer destacam na política linguística, a saber, elas não tomaram corpo na implementação da política linguística em Cabo Verde.

Enquanto isso, os cabo-verdianos fazem da língua cabo-verdiana a sua língua veicular e a opção de escolher uma ou outra língua é condicionada por diversos factores, em sua maioria, extra-linguísticos. " [...] o ser humano se desenrasca para resolver de uma maneira ou outra, [...] eles praticam uma gestão *in vivo* ou *in situ* que é o que constitui o primeiro modo de acção sobre as situações de comunicação" (CALVET, 2002⁵:17).

É preciso destacar que um dos grandes constrangimentos apontados pela sociedade civil em geral e políticos é a ausência de uma variedade padrão.

⁵ Tradução feita por mim do seguinte excerto : " (...) les êtres humains se débrouillent pour résoudre d'une façon ou d'une autre [...] Ils pratiquent ainsi une gestion *in vivo* ou *in situ* qui constitue le premier mode d'action sur les situations de communication."

Veiga (1982) identificou duas grandes variedades da LCCV: a do Barlavento, centralizada na variante de S. Vicente, Ilha onde foi construído o primeiro liceu e onde começaram a aparecer os primeiros intelectuais cabo-verdianos, e a variante de Sotavento, da Ilha de Santiago, considerada o berço do povo cabo-verdiano e da língua cabo-verdiana e que, actualmente, é a capital do país. Esta Ilha reúne a metade da população de Cabo Verde.

No entanto, é preciso para além destas intervenções de carácter social, involuntárias, muitas vezes regionalizadas, que existam também intervenções voluntárias, programadas e uniformes. Neste contexto, vimos que a tal planificação ou padronização linguística que deve acompanhar a política linguística não tem sido posta em prática em Cabo Verde. Falamos, concretamente, da ausência do que Boyer (1996: 78) designou de instrumentos de identidade estrutural da língua, nomeadamente, ausência de gramáticas, dicionários existindo sim, estes instrumentos para uma variedade específica, como alguns abaixo exemplificados:

- *Dicionário Cabo-verdiano-Português. Variante de Santiago*. Lisboa: Verbalis de Nicolas Quint-Abrial, 1988;
- *Dicionário do crioulo da Ilha de Santiago (Cabo Verde)*. Gunter Narr Verlag: Tubingen de Bruser, M & A. R. Santos e que foi dirigido por Jurgen Lang;
- *Dictionnaire français-cap-verdien*, Ed. L'Harmattan, Paris, de Nicolas Quint, 1997;
- *Dictionnaire cap-verdien - français*, Éd. L'Harmattan, Paris, 1999;
- *O dialecto crioulo - Léxico do dialecto crioulo do Arquipélago de Cabo Verde*, reunidos por Napoleão Fernandes e concluídos por volta de 1940 e publicado a título póstuma pela filha Ivone L.R. Ramos em 1990;
- *Léxique créole de Santiago-français*, Edition de l'auteur, Praia (République du Cap-vert) / Paris, 1996;

Na área da sintaxe e morfologia destacamos:

- *O Dialecto crioulo de Cabo Verde*. Lisboa Imprensa Nacional de Lisboa. Re-ed. (fac-símile) Imprensa Nacional - Casa Moeda. De Baltasar Lopes da Silva, 1984;
- *Cabo Verde. Contribuição para o estudo do dialecto falado no seu arquipélago*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar de Dulce Almada Duarte;
- *O crioulo da ilha de São Nicolau de Cabo Verde*. ICL, de Eduardo Cardoso, 1982;
- *Diskrison Strutural di língua kabuverdianu*, Praia, Instituto Cabo-verdiano o Livro, 1982
- *The syntax of cape verdean creole, the sotavento varieties*. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamims, de Marlise Baptista, 2002;
- *O sistema pronominal cabo-verdiano (variante de Santiago)*. Edições Colibri, de Fernanda Pratas, 2004;
- *Le créole du Cap-Vert, étude grammaticale et contrastive*, Éd. L'Harmattan, Paris, de Manuel Veiga, 2003;
- *O crioulo da zona de Barlavento*. de Carlos Delgado, 2008.

Temos manuais para o ensino da língua cabo-verdiana quer como língua estrangeira quer como língua materna que foram produzidos deliberadamente para cursos pontuais.

Como língua estrangeira:

- *Manual di kriolu di kabu verdi*. Utilizado na formação de língua e cultura dos voluntários do corpo da paz, no treinamento de 1997 e 1998, de Herminia Curado e Adelaide Monteiro Lima, 1997;
- *Pa nu Papia kriolu*, de Manuel da Luz Gonçalves e Leila da Lomba Andrade, 2003;
- *Le créole Capverdien de poche*, de Nicolas Quint ASSIMIL évasion;
- *Parlons capverdien: langue et culture*. Paris: L'Harmattan, de Nicolas Quint, 2003;
- *Kabu Verdi - Língua, kultura y Stória*, de Carlos Almeida. University of Massachusetts Dartmouth;
- *Kabu verdi: di ília pa ília*, em elaboração por Inês Brito e Carlos Almeida.

Para além de todas as produções aqui referidas, existem inúmeros artigos e dissertações de mestrados e teses de doutoramento sobre a língua cabo-verdiana. Uma pesquisa rápida na Net nos mostra os já disponíveis em versão *online*.

No campo da literatura, encontramos obras de recolhas de vários campos das tradições orais, mas os primeiros textos em língua crioula cabo-verdiana aparecem no género poesia e hoje, podemos encontrar romances e teatros com uma boa qualidade ainda que os seus autores dizem que estão a construir a variedade escrita da língua Cabo-verdiana. Como foi dito nas páginas anteriores, até ao momento, a língua disseminada na modalidade escrita é a língua portuguesa, mas a língua crioula vai ganhando cada vez mais espaço. Por exemplo, nas publicidades, nos *chat* na Internet, nas campanhas de saúde, eleitorais e outras.

Destacamos uma vasta bibliografia da linguista portuguesa Dulce Pereira sobre a língua cabo-verdiana e a sua participação em vários projectos com o objectivo sempre de ensinar e valorizar a língua cabo-verdiana. Foi consultora na única experiência do ensino bilíngue realizada em Cabo Verde e chegou às nossas mãos um manual do projecto **Educação para o bilinguismo – o bilinguismo no jardim-de-infância**, que a mesma desenvolveu num dos bairros de Lisboa, em Portugal – de 1998 a 2000, cuja maior parte das crianças era de origem cabo-verdiana, guineense e santomense. O projecto decorreu sob a égide do Secretariado Entreculturas. Desde 2008, a mesma é coordenadora de um projecto piloto de ensino bilíngue português - cabo-verdiano, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, que vai culminar este ano, após 4 anos de experiência de ensino bilíngue, nos primeiros 4 anos de ensino básico. A experiência decorre em Portugal.

3 - Conclusão

Cabo Verde, com apenas duas línguas em presença, não consegue implementar uma política linguística coerente, situação que poderá ser mudada se houver um maior engajamento político e estatal, mas também de atitudes e representações do imaginário linguístico dos próprios falantes que ainda tem cristalizado os discursos epilinguísticos⁶ da política linguística durante a colonização.

Nas várias discussões sobre a oficialização, dois aspectos se destacam, e precisam de consenso: um dos aspectos é a proposta de ortografia para a língua e o outro aspecto é a escolha de uma variante padrão. Das justificativas apresentadas no corpus, o que está por detrás desta proposta de grafia é a ideia que se tem de que a eleição de uma língua nacional tem de ser obrigatoriamente a escolha de uma variante linguística. E isso leva-nos para o segundo aspecto: aliado à ideia que se tem de que a eleição da língua nacional resulta da escolha de uma variante. Em Cabo Verde este facto é realçado como sendo um dos grandes impedimentos para oficialização da língua, uma vez que as variantes linguísticas são associadas à distribuição geográfica das Ilhas.

⁶ Calvet compreende, que os discursos epilinguísticos são significados do imaginário linguístico e este faz parte (ou é equivalente) das atitudes.

Referências

AFROSONDAGEM. 2005. *Working paper*. No. 53.

BRITO-SEMEDO, Manuel. 2006. *A construção da identidade nacional :análise da imprensa entre 1877 e 1975*. INBL.

Boletim Oficial de Cabo Verde, nº48 , I série, de 31 de Dezembro de 1998.

Boletim Oficial de Cabo Verde, nº46, I Série, de 14 de Novembro de 2005.

BOYER, Henri (Org.). 1996. *Sociolinguistique: Territoire et Objets*. Paris. Lausanne: Délachaux et Niestlé.

CABO VERDE. Constituição da República de Cabo Verde, Lei Constitucional nº 1/V/ 99, de 23 de Novembro.

CALVET, Louis-Jean. 1987. *La guerre des Langues et les politiques lingusitiques*. Paris: Payot.

_____. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

_____. 2002 (a). *Le marché aux langue. Les effets linguistique de la mondialisation*. Paris: Plon.

GUISAN, Pierre. 2006. O papel do discurso sobre a língua, como factor ou variável independente. Assel. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense.

MACEDO, Donaldo. [Opinião sobre a situação linguística de Cabo Verde]. Jornal electrónico A semana, Praia, Cabo Verde. 12/12/2005. www.asemana/article.php.3?idarticle=14036. (15 dezembro 2005).

MENDES, Mafalda. 2005. Cabo Verde - ir à escola em 12. *Revista da língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*. MATEUS, Maria & Luísa Teotónio PEREIRA (ed.). Edites Colibri e CIDAC.

VEIGA, Manuel. 1982. *Diskrison Strutural di língua kabuverdianu*. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro.

Anexo I

Discursos dos falantes em reacção à postura favorável de um linguista sobre o ensino e a oficialização da língua crioula

1. Esta conversa mais parece uma conversa de café do que uma entrevista com um discurso científico de alguém que tem um PHD. Desculpe-me, doutor, mas o seu discurso peca com as suas inúmeras contradições. Vejamos: o senhor diz que os cabo-verdianos nascidos no estrangeiro não falam crioulo. Mas ao mesmo tempo diz que os seus pais não falam a língua do país onde estão. Logo, como que os pais e os filhos se entendem? A mãe que não fala, por exemplo, o inglês nos states, tem de falar crioulo com o seu filho ou não? Logo, o filho mesmo que se recuse a falar a crioulo percebe o que a mãe lhe diz. Temos a impressão que o doutor não tem conhecimentos na área de neurolinguística ou de psicolinguística. Nem tampouco sabe como funciona o cérebro de alguém que é bilíngue naturalmente e que fala várias línguas.

2. Quanto à sua anedota desse intelectual cabo-verdiano que num colóquio insistiu em falar português porque se sentia mais à vontade em exprimir nessa linha ideias e conceitos, enquanto o senhor replicou em inglês só para o contrariar, tal não passa disso mesmo: anedota. Anedota pois, são duas coisas diferentes já que o nosso intelectual aprendeu em português e não em inglês, enquanto o senhor aprendeu primeiro em português e depois em inglês. [...]

3. Quanto à Lura, o seu exemplo não serve igualmente já que a Lura nasceu em Portugal e sempre se recusou a falar crioulo por complexo de inferioridade, como acontece com a maioria dos miúdos nascidos em Portugal. Só que a maioria insiste em falar português, mas fala mal e é por isso que a maioria tem fracassos escolares. Mas toda a gente sabe que a Lura falava português, mas no recreio tinha que brincar com os seus colegas que falam em crioulo. O paradoxo dos putos e Lisboa é que falam mal português, mas insistem em falar português com os pais que lhes respondem em crioulo porque não sabem português. [...]

4. Conclusão: Lura sempre soube falar crioulo no seu subconsciente ou no seu inconsciente, somente se recusava a falar por uma série de razões que tem explicações psicológicas, mas que não queremos abordar aqui.

Quanto a isso de aprendermos crioulo é um disparate. Não precisamos de aprender aquilo que já sabemos desde o berço mas sim de aprender uma língua com uma arquitectura do saber e da cultura. Cabo Verde fica a ganhar mais se a malta aprender inglês ou francês, línguas de comunicação. Crioulo é uma língua muito restrita para um pequeno povo, sem expressão nenhuma no mundo. Tanto mais que não há livros escritos em crioulo. O senhor devia começar por reduzir Shakespeare e Milton. Cabo Verde ficaria a ganhar mais. Vamos traduzir por exemplo primeiramente os clássicos universais e depois já conversaremos.

5. Sr. Ministro de Cultura, desculpa-me, mas isto que o senhor disse é uma comparação "besta". Em Cabo Verde as pessoas que não falam português é porque não quiseram ir para escola ou talvez não puderam ir para a escola ou talvez porque os pais não importavam em pôr os seus filhos na escola, ou talvez porque fomos infelizes em, ser colonizados por Portugal e que não faço culpa ao povo português pois, muitos deles mal sabiam falar a língua deles. Mas enfim, paciência. Nós fomos uma colónia de Portugal há quase 500 anos. O senhor fala melhor português que o nosso presidente de Cabo Verde actual (pelo menos em X) e muitos que estudaram nas universidades de Portugal.

Não venha com esta de usar a língua crioula como língua oficial porque não dá. Só serve para nos isolar mais no mundo. Nós malmente estamos a ser identificados por causa da Cesária Évora e o sr. já quer estragar tudo. Olha, procura fazer algo de bom para os estudantes de Cabo Verde como fez um dos ministros da cultura e educação: uma reunião de jovens estudantes cabo-verdianos de todo Cabo Verde, primeiro. Minha sugestão! Desculpe-me, para mim isto é uma besteira pura. A comparação que o sr. fez com os alunos do Estado Unidos, é absurda e não se compara. A minha filha com oito anos veio falava português porque nunca estudou em Cabo Verde e não falava Sotavento porque nunca teria frequentado casa de familiares ou pessoas de sotavento e foi colocado directamente com alunos americanos e aprendeu inglês sem problemas nenhum. Está com 19 anos está num colégio americano. O senhor vai ser perdoado deste mas por favor não faça mais comparações. [...] como diz o americano, Duh!! Ade?

Entendo sobre a importância do ensino bilíngue, mas penso que realmente sempre estive longe dos seus potenciais nas cidades de Brockton e Boston. Serviu como um "laboratório ilegal" para o ALUPEC quando o mesmo Ministro de Educação, M. Veiga, dizia que não estava à altura de ser usado como instrumento de ensino. Esses programas têm deixado muito a desejar no lado da cidadania, pois "kulturalmente" vem sendo uma "training comp" para ideologias políticas. Pergunto: por que a discórdia entre os mais jovens na questão da bandeira di país? Resposta: as aulas da história recente nestes programas são tendencialmente subjectivas. Os "proponentes" do ALUPEC pertencem à mesma linha política. 2. Quanto ao número maior de acesso, não podemos "reduzir" a implementação do bilíngue cabo-verdiano, como a única causa da formação de tantos quadros. Os tempos e as facilidades de acesso a educação superior mudaram (Isto mesmo em Cabo Verde que continua com o português oficial) e será que não aumentaria o número de conterrâneos concluindo o Liceu se o português fosse utilizado nos programas cabo-verdiano nos Estados Unidos?

6. Geograficamente o Haiti é metade de uma ilha, e nós somos 9 ilhas. Neste caso, fazendo com que CV teria mais variedades e menos migrações. Qual é essa mania dos nossos nos Estados Unidos nos comparar com países das Caraíbas? Primeiro o Dr. Mendes com a música Jamaica e agora o Dr. Macedo com um dos países mais desorganizados do mundo, o Haiti.

7. Tive o prazer de ouvir o Doutor Macedo na Assomada, e afirmo que a nível linguístico-técnico, não sei se estava a "portuguesar" o crioulo ou a criar o português.

8. Na verdade concordo que nos Estados Unidos existe o "criolo vs. Português" e culpo esses pedagogos proponentes do ALUPEC. O uso do lado emocional e as convicções políticas deles os levam a convencer muita gente a pensar que o português é somente uma arma de neocolonialismo.

9. Acho que o nosso crioulo terá sempre esse lugar especial, independente da ilha de origem, mas tenham mesmo muito cuidado com o genocídio linguístico. O movimento nos Estados Unidos pode ser pessoalmente lucrativo para muitos. O mais importante é que devem ter cuidado em "premiar" sentimentos de regionalismo/bairrismo, principalmente quando à originalidade de cada variante e deem tempo ao tempo. Com os movimentos migratórios no país e a tecnologia chegaremos a ter uma variante.

Extraído do jornal online Asemana.cv, do dia 10/12/06.



O ENSINO SUPERIOR MULTILÍNGUE E PLURICULTURAL . PRINCÍPIOS PARA AUTONOMIA E VALORIZAÇÃO CULTURAL NA AMAZÔNIA

Ivani Ferreira de Faria* e Gilvan Müller de

Sobre o autor

* Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
Contato: ivanifaria@ig.com.br

** Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP).
Contato: iilpde@gmail.com

Resumo

Uma das especificidades mais importantes da *Licenciatura Intercultural Indígena: Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável* das demais é a de ser um programa discutido de forma participante e organizada conforme a territorialidade linguística das três línguas cooficiais do município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas – Tukano, Baniwa e Nheengatu – com os 23 povos ameríndios da região cultural do Alto Rio Negro. A base do currículo é a produção de conhecimentos por meio do *Ensino via Pesquisa* (EvP). Nesta perspectiva, a estrutura curricular é flexível, orientada pelas pesquisas desenvolvidas pelos discentes sem uma grade curricular pré-elaborada. Esta estrutura contribui para a formação pedagógica dos alunos, permite uma gestão do conhecimento e de tecnologias sociais tradicionais indígenas e não-indígenas e promove a discussão e a gestão territorial das comunidades e das Terras Indígenas do Alto Rio Negro.

Palavras-chave

Bilinguismo. Interculturalidade. Territorialidade. Ensino via pesquisa.

1 - Introdução

Na última década foram realizados vários encontros, seminários, conferências de educação e semanas pedagógicas e acadêmicas para a discussão de uma política educacional para a região do Alto Rio Negro, Amazonas, a maior região plurilíngue da América do Sul, em que são faladas 23 línguas em um único município.

Nestes encontros, as avaliações davam conta de que a educação oferecida na rede pública municipal, estadual e federal, iniciada, significativamente, com a Missão Salesiana na região, sempre teve como princípio a *integração* do indígena à sociedade envolvente, ou seja, sua dissolução na sociedade ocidental. Sem respeitar as diferenças culturais e linguísticas e a legislação vigente sobre educação indígena, promoveu-se, ao longo dos anos, uma *educação de branco*, com base na *cultura do branco*, para indígenas. As iniciativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), de data bem mais recente, não fugiram à regra, apesar de representarem um esforço institucional de oferecimento de educação superior em condições heterodoxas. Ofereceram-se cursos de graduação seguindo fielmente o projeto pedagógico elaborado a partir da sociedade ocidental, desenvolvidos na sede da instituição, em Manaus, capital do Estado.

O resultado manifesto desse processo é que, devido à busca pela escolarização, por novas oportunidades de trabalho e vida, tivemos um acentuado êxodo indígena das comunidades para a cidade sede do município de São Gabriel da Cachoeira, fato que conduz a problemas sociais de toda ordem. Além disso, observamos um esquecimento cada vez mais intenso da língua materna indígena e sua substituição pelo português, uma vez que todos os cursos têm exclusivamente o português como língua de instrução.

Diante desta situação, definiu-se coletivamente, em um Seminário Interinstitucional, em fevereiro de 2005, que nenhum projeto ou discussão sobre a educação indígena poderia ser promovido pelas diversas instituições de ensino municipal, estadual e federal de forma isolada ou separada, para o que se buscava estabelecer um caminho único a seguir, com princípios específicos e ligados às necessidades e demandas da diversidade cultural indígena, e de acordo com o que postulam as leis que regem a educação indígena, desde o ensino fundamental até o superior. Pretendeu-se, com essa decisão, a formulação de cursos e projetos específicos, que valorizassem a cultura e o conhecimento indígena de modo articulado com o conhecimento não-indígena, calcados no registro destes conhecimentos por meio da produção de material literário e audiovisual. Com base na realidade da região, a formação se vincularia a projetos voltados para o desenvolvimento econômico e social das comunidades, desenvolvendo alternativas sustentáveis para sua sobrevivência e bem-estar. Almejava-se, desse modo, que os esforços educacionais evitassem o êxodo rural indígena, reforçasse a identidade dos povos e abrisse possibilidades de desenvolvimento na região.

O Curso de *Licenciatura Intercultural Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável*, implantado no Campus de São Gabriel da Cachoeira da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Terra Indígena Alto Rio Negro, veio responder a esta demanda. Amplamente discutido com as comunidades indígenas no período de 2005 a 2009, contou com parceria constante da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira (SEMED/SCG).

Organizado de acordo com o território das três línguas cooficiais do município, o curso teve início em 2009, ofertando cento e vinte (120) vagas distribuídas em três (3) turmas de quarenta (40) alunos cada uma. Cada turma contempla uma das três línguas cooficiais da região, a saber: o nheengatu, língua de instrução da turma que se reúne em Cucui, Rio Negro; o tukano, no polo de

Taracuí, no rio Uaupés e o baniwa/kuripako, em Tunuí, no rio Içana (figura 01). Cucuí, Taracuí e Tunuí constituem assim, os três polos do curso, locais de funcionamento e desenvolvimento das atividades pedagógico-políticas.

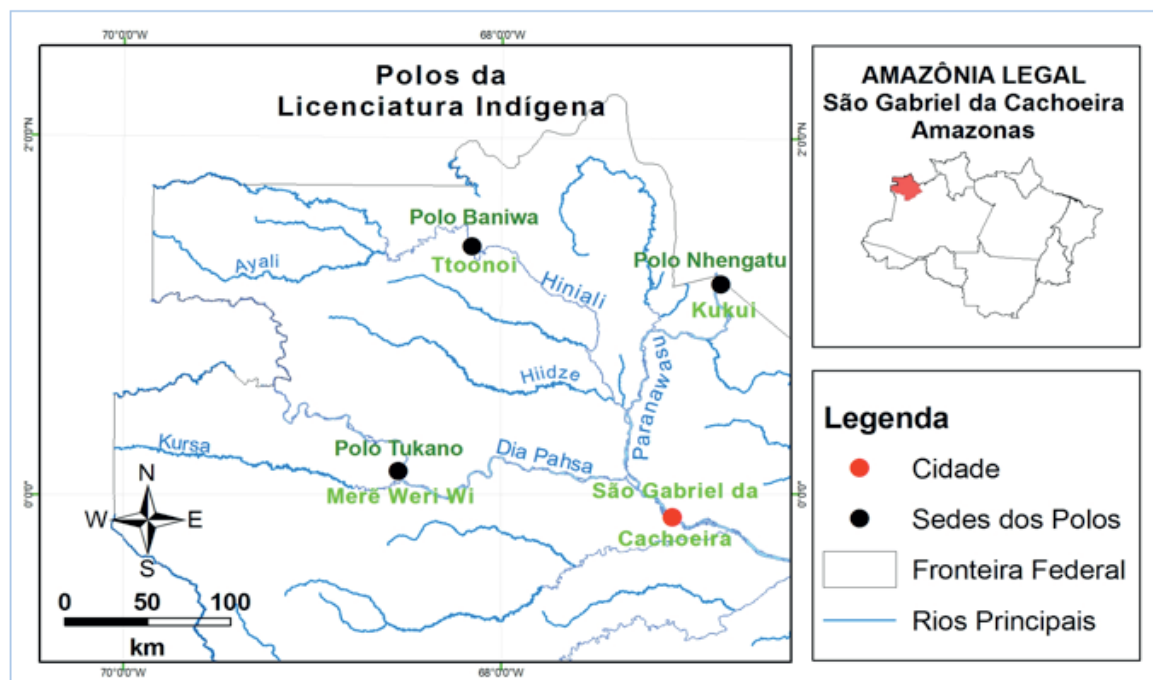


Figura 01: Localização das turmas da Licenciatura Intercultural Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (UFAM), São Gabriel da Cachoeira, Amazonas.

Org: Tiago Maiká Schwade, 2012. Dabukuri: Grupo de Pesquisa Planejamento e Gestão do Território na Amazônia.

Em consonância com as discussões nas comunidades, a estrutura curricular foi concebida para acolher projetos coletivos, motivo pelo qual optou-se por implementar a proposta metodológica do *Ensino via Pesquisa*. Possibilitando que os diferentes projetos de pesquisa fossem realizados nas línguas de instrução do curso, essa perspectiva metodológica valoriza a diversidade linguística e cultural, aspecto fundamental para o funcionamento do curso na região, e ao mesmo tempo confere ao curso um perfil inovador. Com estas características, que serão detalhadas a seguir, o curso vem somar-se ao movimento pela construção do *Ensino Superior Indígena* no Brasil como garantia de seus direitos à educação autônoma e à universidade pública e gratuita.

2 - Antecedentes históricos do curso: participação indígena

No ano de 2004, como resultado do Seminário sobre o Ensino Médio promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, pela FOIRN e pelo Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN), foi elaborada a Carta de São Gabriel solicitando que a UFAM discutisse e implantasse cursos específicos para os povos ameríndios da região. Em fevereiro/2005, durante a I Semana Acadêmica do polo da UFAM em São Gabriel da Cachoeira, *Wakotinay Yauara Akanga: Políticas Públicas e etnodesenvolvimento* para a região do Rio Negro, foi criada uma comissão para formatar uma proposta de curso de graduação específico, composta por representantes de diversas organizações: UFAM, SEMED/SGC, COPIARN, FOIRN e suas coordenadorias regionais (CAIARNX, COITUA, COIDI, CABC e CAIMBRN), Fundação Nacional do Índio (FUNAI/SGC), Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (APIARN), Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), Ministério da Educação (MEC),

Instituto Socioambiental (ISA) e Diocese de São Gabriel da Cachoeira¹. Como consequência, no período de 23 a 25 de maio de 2005, na Maloca da FOIRN, em São Gabriel da Cachoeira, ocorreu a primeira discussão desta comissão, tematizando já a criação de uma Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro, cujas ideias culminaram na proposta da *Licenciatura Intercultural Indígena: Políticas Educacionais e Desenvolvimento Comunitário*. De acordo com os encaminhamentos dados, essa licenciatura teria o objetivo de formar professores e pesquisadores para atuarem nas escolas bilíngues e interculturais diferenciadas, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, e para desenvolverem projetos de sustentabilidade de acordo com as necessidades coletivas das comunidades indígenas.

No período de junho a outubro de 2005, a proposta do curso foi discutida nas comunidades de Tunuí, Cachoeira e Assunção do Içana, na Calha do Rio Içana; Iauareté, Taracuí e Pari-cachoeira, na calha dos rios Uaupés e Tiquié, no Triângulo Tukano e ao longo da calha do Rio Negro; comunidades de Cartucho, Cué-cué, Cucuí, Juruti e São Jorge, no Rio Curicuriari; Maturacá, no rio Cauaburis e em São Gabriel da Cachoeira, contando sempre com a participação de professores, alunos, pais, lideranças das associações de base. Foram debatidas e incorporadas sugestões quanto ao critério de seleção dos alunos, metodologia, número de vagas, perfil do curso, perfil do aluno que se queria formar e princípios que norteariam a construção do curso. Nos dias 29 a 30 de novembro de 2005, na Assembleia Geral do Rio Negro, na maloca da FOIRN, cada um dos itens foi discutido para, por consenso, se deliberar sobre o projeto pedagógico do curso². Desta assembleia participaram mais de cem (100) lideranças indígenas, representantes das cinco coordenadorias regionais da FOIRN (CAIARNX, CAIMBRN, CABR, COIDI e COITUA), professores, estudantes indígenas universitários, do ensino médio e representantes das instituições FUNAI/SGC, FUNAI/Manaus, SEDUC/SGC, SEMEC/SGC, Conselho Estadual de Educação, IPOL, ISA, APIARN, COPIARN e Câmara dos Vereadores de São Gabriel da Cachoeira.

Em 2006, durante o II Seminário "Construindo a educação indígena da região do Rio Negro", o projeto final foi apresentado e aprovado em plenária, tendo seu título alterado para *Licenciatura Intercultural Indígena "Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável"*.

Levado à UFAM, o projeto foi aprovado por unanimidade pelo seu Conselho Universitário (CONSUNI), em 29 de janeiro de 2007³. Em 2009, foi submetido ao edital SECAD/MEC - PROLIND/2009. Embora aprovado (portaria nº10/2009) o projeto foi devolvido para detalhamento, uma vez que, no entendimento dos avaliadores, era preciso explicitar o currículo⁴.

¹ A comissão foi confirmada pelo item 12 do Termo de Compromisso assinado entre FOIRN, UFAM, ISA, MEC, SEMED/SGC, SEDUC/SGC, EAF/SGC, FEPI, FUNAI/SGC, COPIARN, APIARN e SSL durante o Seminário "Construindo a educação indígena da região do Rio Negro" promovido pela SECAD/MEC e FOIRN realizado no período de 18 a 20 de fevereiro/2005.

² O processo de discussão nas comunidades indígenas foi coordenado por Ivani Faria (UFAM), Elio Fonseca (diretor da FOIRN), lideranças indígenas das respectivas comunidades e diretores das coordenadorias da FOIRN. Durante a assembleia, os trabalhos de coordenação estiveram a cargo de Ivani Faria, Raimundo Nonato Pereira da Silva, Elio Fonseca e Madalena Paiva.

³ A relatora foi a Dra. Armanda Mourão, diretora da Faculdade de Educação, que expôs com detalhes a metodologia do ensino via pesquisa, os princípios norteadores do projeto e a política linguística a ser desenvolvida.

⁴ Vale ressaltar, neste ponto, a dificuldade manifesta pela comissão avaliadora sobre a proposta metodológica de um curso inovador como este, de currículo aberto, construído através de projetos e não de disciplinas, uma vez que é prática comum avaliar um curso primeiramente pela grade curricular das disciplinas.

No período de 03 a 11 de novembro de 2009, em cumprimento à diligência da Portaria nº10/2009, uma nova discussão sobre o projeto foi realizada nas comunidades de Tunuí (que envolve os povos Baniwa-Kuripako; Taracuí (compreendendo os povos da família linguística Tukano Oriental), Cucuí (envolvendo os povos falantes da língua Nheengatu, entre eles Baré, Piratapuia, Baniwa e Werekena), e a sede municipal de São Gabriel da Cachoeira, sob coordenação de Ivani Ferreira de Faria, Raimundo Nonato Pereira da Silva, Gilvan Müller de Oliveira, dos Maximiliano Correa Menezes (FOIRN) e Israel Fontes Dutra (COPIARN), e tendo a participação de Adão Oliveira (Secretário Municipal de Educação), José Maria da Silva (Diretor da UEA/SGC), indígenas representantes das coordenadorias da FOIRN, estudantes, professores e lideranças dos povos indígenas. Os pontos discutidos foram: perfil do curso, objetivos, perfil do aluno que se quer formar, proposta metodológica, formas de avaliação, gestão do curso, política linguística, organização e componentes curriculares. Após rediscussão nas comunidades, uma reunião geral realizada nos dias 10 e 11 de novembro de 2009, em São Gabriel da Cachoeira, deu a todos ciência das discussões ocorridas, e a partir delas, se deliberou sobre o projeto final.

Mais uma vez, o projeto foi aprovado pelos representantes indígenas presentes, pela sua representante jurídica, a FOIRN e pelas Organizações dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro COPIARN e APIARN conforme a proposta metodológica original. Ficavam assim, assegurados, conforme a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), os direitos dos povos indígenas a uma educação escolar autônoma, respeitando suas especificidades étnicas, linguísticas e territoriais. Igualmente se fazia cumprir o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. No seu Artigo 2º, este decreto dispõe sobre os objetivos da educação escolar indígena, a saber:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Já o artigo 9º. §1º, do mesmo Decreto, orienta os cursos de formação de professores indígenas para a:

- I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;
- II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;
- III - produção de material didático; e
- IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Atendendo a todos estes princípios legais, políticos e metodológicos, o curso teve seus objetivos definidos da seguinte forma:

Objetivo geral: promover a formação de professores/pesquisadores proporcionando a formulação de políticas públicas educacionais e processos pedagógicos próprios, respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas da região do Rio Negro.

Objetivos específicos:

- a) aprofundar o conhecimento pedagógico e político do professor indígena, atendendo os princípios da formação diferenciada;
- b) formar professores/pesquisadores a partir de uma proposta política pedagógica que possa ser capaz de manter os alunos e parentes em suas terras indígenas, no desenvolvimento dos trabalhos dentro da comunidade, mudando o foco de visão da formação superior das cidades para a comunidade/aldeia;
- c) ampliar a compreensão crítica das relações interculturais e a capacidade de atuação nos projetos de fortalecimento cultural dos povos indígenas;
- d) propiciar a formação profissional capaz de pensar e criar instrumentos e processos pedagógicos próprios e adequados a sua prática docente para a melhoria da qualidade de vida em suas comunidades;
- e) capacitar os professores indígenas para serem administradores e gestores de seus processos educativos, políticos e sociais;
- f) propiciar aos professores indígenas a criação de um diálogo formal com os não indígenas;
- g) produzir material textual nas várias linguagens, capazes de atender às demandas por material literário e audiovisual específicos para as escolas indígenas;
- h) propiciar a formação de pesquisadores indígenas, nas áreas do conhecimento de interesse dos seus povos, fortalecendo os processos interativos entre as escolas indígenas e suas comunidades, desencadeando projetos sociais e ações integradas.

3 - A proposta metodológica como princípio de autonomia

A proposta metodológica do *Ensino via Pesquisa* (DEMO, 2002, 2003; FREIRE, 1985, 1996; BRANDÃO, 1982; STENHOUSE, 2004) integra ensino, pesquisa e extensão na prática docente, orientando os componentes curriculares de acordo com as pesquisas e projetos educacionais. Com essa orientação macro, o curso acontece simultaneamente em três (3) polos sendo estruturado da seguinte maneira: duração de quatro (4) anos ou oito (8) períodos letivos, organizados em etapas intensivas (presenciais) e etapas intermediárias (não presenciais), já que a construção do conhecimento deve ocorrer em diferentes tempos e espaços. Assim, cada semestre letivo é composto de uma etapa intensiva e uma etapa intermediária, em um total de 08 etapas intensivas e sete (7) intermediárias. No total, perfaz-se três mil quinhentas e cinquenta (3.550) horas aulas.

As etapas intensivas ocorrem nos meses de janeiro e/ou fevereiro e julho, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos estudantes. Nesta etapa, são realizadas as oficinas que fornecem subsídios teóricos e metodológicos e conhecimentos e informações pontuais para compreensão dos objetos de pesquisa e sistematização de dados, focalizando, ainda, o desenvolvimento de trabalhos escolares e atividades de práticas investigativas. A etapa intermediária ocorre nos períodos entre uma etapa intensiva e outra, nos meses de

março/abril e junho/agosto/setembro/outubro/novembro/dezembro, permitindo, assim, que os estudantes conciliem suas atividades docentes nas escolas com aquelas do curso. As atividades previstas envolvem pesquisas, leituras, projetos especiais e prática profissional, e acontecem com orientação de um coordenador local e de um professor, os quais estarão à disposição em cada polo.

As etapas intensivas ocorrem nos meses de janeiro e/ou fevereiro e julho, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos estudantes. Nesta etapa, são realizadas as oficinas que fornecem subsídios teóricos e metodológicos e conhecimentos e informações pontuais para compreensão dos objetos de pesquisa e sistematização de dados, focalizando, ainda, o desenvolvimento de trabalhos escolares e atividades de práticas investigativas. A etapa intermediária ocorre nos períodos entre uma etapa intensiva e outra, nos meses de março/abril e junho/agosto/setembro/outubro/novembro/dezembro, permitindo, assim, que os estudantes conciliem suas atividades docentes nas escolas em que atuam com aquelas do curso. As atividades previstas envolvem pesquisas, leituras, projetos especiais e prática profissional, e acontecem com orientação de um coordenador local e de um professor, os quais estarão à disposição em cada polo.

O currículo do curso é organizado através das pesquisas educacionais definidas na primeira etapa e de acordo com o interesse coletivo dos estudantes e de suas comunidades. Para cada pesquisa, estruturam-se a abordagem dos componentes curriculares, de natureza científico-cultural, e as diferentes atividades acadêmicas: prática investigativa, práticas profissionais (estágio profissional), pesquisas e projetos especiais.v

3.1 - O ensino via pesquisa.

O *Ensino via Pesquisa* se articula a uma concepção curricular sustentada na ideia de que o currículo é aberto e se estrutura a partir de *problemáticas*, ou seja, perguntas formuladas pelos discentes ou alunos sob a supervisão do professor, e que serão respondidas processualmente. Realizadas pelos alunos, as pesquisas permitem o desenvolvimento de várias habilidades intelectuais, que vão desde a capacidade de fazer as perguntas adequadas, até a capacidade de conceber métodos capazes de apreender e explicar o que se quer saber sobre cada um dos objetos de conhecimento circunscritos em cada caso. O *Ensino via Pesquisa* constrói um currículo baseado muito mais no **aprendizado** dos alunos do que no **ensino** do professor. A este cabe organizar o tempo e os meios disponíveis para que o aluno passe por experiências de aprendizado.

A metodologia do *Ensino via Pesquisa* nasce da crítica aos currículos fechados, que podem ser reproduzidos em qualquer lugar, opacos ao contexto em que os processos educacionais ocorrem. Essa crítica envolve ainda dois outros aspectos dos currículos disciplinares fechados: a rotinização de conteúdos prontos, repetidos sempre nos mesmos períodos, o que ocasiona, normalmente, baixo interesse por parte do corpo discente e a consequente queda no aproveitamento dos cursos, e a epistemologia associada a esta rotinização, que é a de uma concepção de conhecimento como produto e não como processo. Esta epistemologia frequentemente omite dos estudantes um dos aspectos mais importantes do conhecimento, que é o modo como ele emerge, sua natureza processual, histórica. É por esta razão que se tem falado de uma 'epistemologia da repetição', que prejudica a educação brasileira num momento em que a emergência da 'sociedade do conhecimento' estrutura-se crescentemente sobre a capacidade desdobrada de produção contínua de novos conhecimentos.

O Ensino via Pesquisa é condicionado pelo contexto educacional local. Seu foco é captar e discutir os interesses e os contextos de vida dos alunos, para que se formulem, a partir desses interesses e contextos, *pesquisas* nas quais tais interesses funcionam como ponto de partida, mas não como ponto de chegada.

Em consequência, o currículo formula-se no decorrer do próprio curso, realizando-se como *currículo post-factum*, porque somente ao final do curso, cumprida uma carga horária pré-estabelecida e realizados os requisitos de produção (monográficos, trabalhos de conclusão de curso, etc.) é que se tem uma descrição completa dos conhecimentos e procedimentos utilizados. Antes disso, os componentes curriculares para cômputo e organização da carga horária são: pesquisas, práticas investigativas, prática profissional (estágio supervisionado) e projetos especiais, como especificaremos mais adiante. Desta forma, os conteúdos curriculares nunca se repetem, pois nem discentes e nem as pesquisas serão os/as mesmos(as) nas próximas turmas.

O *Ensino via Pesquisa* é hoje uma forma de ensino amplamente utilizada na formação de professores indígenas no Brasil. Esse uso amplo advém, muito simplesmente, do fato de ser uma forma de ensino amigável aos contextos locais, flexível, capaz de refletir as preocupações e interesses dos grupos étnicos específicos envolvidos no processo de formação. Além disso, e não menos importante, trata-se de uma proposta não-disciplinar⁵ e que, portanto, considera o fato muito importante de que o conhecimento não está organizado em todas as culturas nas mesmas chaves cognitivas e epistemológicas com que foram organizados na tradição disciplinar ocidental moderna, que divide (de maneira pretensamente clara) o que é a matemática do que é a física ou a química. Trabalhar com disciplinas implicaria em formatar os conhecimentos indígenas dentro de princípios ideológicos e epistemológicos de pensamentos ocidentais, dentro dos quais eles perdem totalmente sua funcionalidade e sua operatividade, transformando-se em arremedos folclóricos das suas próprias possibilidades. A experiência de outros cursos superiores e médios destinados à formação de docentes ou profissionais indígenas mostra que os cursos disciplinares, voltados à *transmissão* de conhecimentos, não se tornam relevantes para os diversos desafios indígenas no mundo atual.

Mesmo na tradição escolar ocidental há, hoje, severas críticas à forma disciplinar de ensino, expressas na discussão sobre interdisciplinariedade, transdisciplinariedade e não-disciplinariedade dos currículos. Há uma percepção crescente de que a fragmentação dos conhecimentos despotencializa o aluno e sua atuação no mundo na medida em que este não consegue integralizar e estabelecer relações entre os conhecimentos 'passados' de forma separada (raramente o aluno consegue relacionar o que ele aprende em 'português' com o que se chama de 'matemática' ou 'geografia').

Nesta linha de reflexão, a escola disciplinar aparece relacionada com o *fordismo* da produção industrial, em que se exigia do trabalhador apenas uma especialização em uma tarefa única ou em poucas tarefas, enquanto que a *Escola via Pesquisa* estaria em sintonia com os modernos e flexíveis modos de produção, em que todo o trabalhador precisa compreender muito mais do trabalho que realiza, devendo ter iniciativas para transformá-lo a todo o momento. De fato, os processos mecânicos e repetitivos de trabalho têm sido crescentemente substituídos pelo processo de automação da produção, o mesmo ocorrendo com o chamado 'trabalho intelectual repetitivo', próprio da sociedade pós-moderna e da concepção de cidadão

⁵ Não há hoje dúvidas sobre o fato de os povos indígenas terem feito e continuarem fazendo pesquisas sobre os mais diversos aspectos da vida humana, o que se reflete, para dar um exemplo, no amplo domínio botânico e farmacológico sobre a região de maior diversidade botânica do planeta, a Amazônia, e que tem sido motivo de cobiça por parte das grandes indústrias farmacológicas dos países centrais.

crítico. Desse modo, o *Ensino via Pesquisa* é expressão tanto do que há de mais avançado e atual nos processos de produção de ponta dos países centrais, como dos processos de produção de conhecimentos não-ocidentais, que nunca foram retirados do seu contexto de aplicação. Ao adotar a perspectiva do *Ensino via Pesquisa*, a licenciatura oferecida, sendo o primeiro curso da futura Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro, caminha *pari passu* com estes novos desenvolvimentos econômicos e sociais.

Na relação específica com a educação superior indígena, o *Ensino via Pesquisa* permite que os conhecimentos indígenas sejam tratados na sua cosmovisão, respeitando a sua forma própria de compreensão do mundo. Permite, ao mesmo tempo, que os envolvidos expressem suas necessidades de conhecimento e interesses sobre os conhecimentos ocidentais e de outros povos, integrando-os de várias formas (comparativa, contrastiva, histórica, etc.) à sua própria experiência histórica e cultural, ressignificando-os ou não, permitindo-lhes, assim, controlar as forças de transformação do sistema-mundo, e reafirmando as suas autonomias.

Além disso, a metodologia em questão permite um processo contínuo de criação de conhecimentos e de objetos culturais associados a eles (livros, filmes, discos, objetos artísticos, etc.) que instituem a *autoria indígena*, isto é, que possibilitam que os indígenas se tornem autores reconhecidos nas suas próprias culturas e no exterior delas, deixando de ser somente 'informantes' dos cientistas não-indígenas, brasileiros ou estrangeiros, que coletam informações e escrevem seus trabalhos acadêmicos, com pouco ou nenhum retorno para as comunidades indígenas. Em resumo, permite que os indígenas se tornem donos de seus destinos e do devir de seus saberes e espaços.

3.2 - Estrutura curricular: currículo pós-feito

A execução das pesquisas se desdobra em componentes curriculares que contemplam atividades acadêmicas didático-pedagógicas, de pesquisa, de tradução, gerenciamento de projetos artísticos, linguísticos, de comunicação (oratória-leitura) e interpretação, de gestão territorial, e de análise crítico-social. O material literário e audiovisual é produzido ao longo do curso por cada estudante ou grupo deles, de acordo com a identidade cultural e territorial da sua comunidade e nas suas respectivas línguas, contexto em que a oralidade tem lugar fundamental.

No curso de licenciatura atualmente em execução, o currículo do curso contém as problemáticas (pesquisas educacionais) definidas na primeira etapa de cada turma: baniwa, tukano e nheengatu. As problemáticas foram *abertas*, isto é, desenvolvidas, no final do período e planejadas para o período seguinte por meio do *mapa conceitual* e do *plano de trabalho*, dos quais se projetaram as práticas investigativas. Cada turma apresentou problemáticas diferentes porque seus problemas, desafios e perspectivas não são os mesmos, já que são povos diferentes. Em consequência, desenvolvem-se no programa três currículos diferentes, um por turma, articulados pelo projeto de formação do curso.

Para cômputo e organização da carga horária foram organizadas pesquisas, práticas investigativas, prática profissional (estágio supervisionado) e projetos especiais, cada qual especificando-se, atualmente, como segue:

1) Pesquisa: o currículo estrutura-se como uma sequência de 08 pesquisas, em média, cujas *problemáticas* são determinadas pelos alunos (alternando-se trabalhos individuais e coletivos). Cada pesquisa é discutida com os docentes e apresentada aos colegas em diversos momentos da sua elaboração. Finalmente, é apresentada formalmente em um seminário final. Ao final do curso, a carga horária total materializa-se em um conjunto de pesquisas que formam o *portfólio* do aluno, no qual constam os aprendizados realizados durante o curso nas várias habilidades necessárias para a obtenção do título de graduado e licenciado, desde os conhecimentos linguísticos e expressivos, até os conhecimentos técnicos e matemáticos. As pesquisas desenvolvidas integram o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do aluno, perfazendo um total de mil duzentas e noventa (1290) horas.

2) Práticas investigativas: componente integrante das pesquisas, as práticas articulam conteúdos de natureza científico-cultural, produzidos em carga horária teórica e prática. Dizem respeito a subsídios teóricos e metodologias, bem como a conhecimentos e informações pontuais que permitem melhor compreensão dos objetos de pesquisa. São orientadas por professores selecionados pela sua capacidade naquele objeto em particular. Perfazem um total de mil quatrocentas e quarenta (1.440) horas.

3) Prática profissional (estágio supervisionado): tem como norte a reflexão sobre as experiências no ensino fundamental e médio nas escolas indígenas, além da observação e análise de experiências em escolas não indígenas. Visam um confronto e interação entre distintos projetos pedagógicos e a produção de novas pedagogias e metodologias de ensino voltadas à realidade sociocultural e territorial da região. Sua carga horária é de quatrocentas e vinte (420) horas. Na qualidade de curso de formação de professores com um recorte mais amplo, compatível com a demanda das comunidades e do movimento indígena por uma educação associada aos seus projetos socioculturais, a licenciatura em questão dá muita atenção às práticas na formação do professor-pesquisador. As práticas ocorrem em ambas as etapas – intensiva e intermediária – e conduz o discente a assumir responsabilidades e tarefas em variadas funções do sistema escolar indígena sejam em sala de aula, sejam na administração escolar (departamento de educação da FOIRN, SEMED, SEDUC, coordenação do curso superior da UFAM, etc.). Tais práticas não se limitam ao sistema escolar, possibilitando processos de aprendizagem amplos e diferenciados. Vale citar, por exemplo, aqueles em que os professores com conhecimentos linguísticos limitados da sua língua comunitária, passam a viver um semestre ou dois em comunidades onde tal língua é vivamente praticada.

4) Projetos especiais: permitem articular conhecimentos a partir de oportunidades de ensino, pesquisa e extensão que surgem no decorrer do curso envolvendo estudantes indígenas, docentes, lideranças e comunidades indígenas e não-indígenas, os quais têm por foco a valorização e preservação da cultura e do patrimônio indígena, atividades de intercâmbio, visitas culturais, ciclos de estudo, participação em eventos ocorridos na cidade ou em outras localidades, atividades docentes assumidas em outros cursos; projetos de produção de material literário e audiovisual como CDs, vídeos, livros e materiais pedagógicos alternativos, oficinas, cursos, reuniões promovidas ou realizadas pelos discentes do curso com apoio de professores da UFAM ou de outras instituições parceiras, entre outras. Com este conjunto de atividades, pretende-se colocar em prática aspectos da metodologia do curso e desenvolver ações necessárias à produção do conhecimento, alcançando as metas estabelecidas pelas pesquisas e pelo curso. A carga horária total de quatrocentas (400) horas realizadas nas etapas intermediárias.

4 - Política Linguística: valorização e fortalecimento da cultura

O Alto Rio Negro é a região mais plurilíngue do continente americano, com um sistema ecolinguístico de vinte e três (23) diferentes línguas indígenas de cinco troncos linguísticos diferentes: tupi (nheengatu), tukano oriental (tukano, tuyuka, desana, wanano, piratapuya, etc.), aruak (baniwa, kuripako, tariano, werekena) e maku (nadëb, daw, yuhup, hupda), yanomami, além de duas línguas da família românica, o português e o espanhol. Uma licenciatura em tais condições culturais e sociolinguísticas é um empreendimento muito diferente de todos os contextos em que a universidade brasileira já funcionou, e nesse sentido, a UFAM é a primeira universidade do país a desenvolver esse *'savoir faire'* pedagógico.

Além disso, o Alto Rio Negro é o único lugar do mundo em que as regras de matrimônio se baseiam na chamada *exogamia linguística*, isto é, na obrigatoriedade do casamento entre homem e mulher falantes de línguas diferentes. Este tipo de regra matrimonial conduz a filhos bilíngues precoces coordenados ou, mais frequentemente ainda, à proficiência infantil em várias línguas, dado que numa comunidade há falantes potenciais de várias línguas (de 03 ou 04 até 12 línguas diferentes).

A legislação brasileira (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases e Resolução 03 do CNE, entre outras), e a internacional (a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, por exemplo) reconhecem aos povos minorizados, em geral, e aos indígenas, em particular, o direito de uso das suas línguas próprias nos processos educacionais em todos os níveis escolares. Além disso, São Gabriel da Cachoeira goza de uma legislação municipal própria sobre o assunto, expressa nas Leis 145 de dezembro de 2002 e 210 de outubro de 2006, da Câmara dos Vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira, que *cooficializa e regulamenta as línguas tukano, nheengatu e baniwa*, atribuindo-lhes estatuto de uso obrigatório no sistema educacional, na mídia e no atendimento público aos cidadãos (95% dos cidadãos de São Gabriel da Cachoeira são indígenas). Estas três grandes línguas são línguas veiculares de territórios linguísticos específicos.

O tukano é dominada por praticamente todos os cidadãos indígenas da bacia do Rio Uaupés, independente de falarem também outra língua da sua própria etnia, sendo a língua veicular da bacia daquele rio, incluindo os afluentes Tiquié, Papuri e Umari. O nheengatu é a língua veicular do Rio Negro a montante de Santa Izabel até Cucuí, na fronteira com a Venezuela, incluindo-se ainda o rio Xié até Anamoim, o baixo curso do Içana e o rio Cubate. O baniwa, finalmente, domina o médio e o alto curso do rio Içana e o rio Aiari.

A política de cooficialização destas três grandes línguas veiculares em nível municipal beneficia todos os cidadãos indígenas, e não somente os das três etnias 'donas' daquelas línguas. Vale ainda ressaltar que a própria Lei nº 145/2002, regulamentada pela Lei nº 210/2006, prevê o direito das outras etnias de disporem de educação básica nas suas línguas étnicas, para evitar e mesmo reverter os processos de 'tukanização' e de deslocamento das mesmas pelo nheengatu, iniciados na década de 40 e ainda em curso em alguns contextos sociolinguísticos.

Junto com essa política linguística de cooficialização das línguas, uma nova visão de formação de professores se expressa, por exemplo, no fato delas serem tomadas como **línguas de instrução**, como acontece no Curso de Magistério Indígena II, da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, que está formando a nova geração de professores para as cerca de cento e setenta (170) escolas municipais das comunidades indígenas. São trezentos e quinze (315) cursistas de catorze (14) etnias diferentes que

cursistas de catorze (14) etnias diferentes que estudam segundo a territorialidade linguística em que seu povo está inserido. Os cursistas foram indicados pelas comunidades, de modo que representam os planos políticos e pedagógicos destas comunidades para suas próprias escolas.

O Curso de Magistério Indígena II, assim como a Escola Baniwa Paamáli e as escolas piloto Tuyuka Utapinoponã e Tukano Yupury, implantadas pela FOIRN e ISA, estas últimas com assessoria do IPOL, e Tukano Yepá Mahsã com assessoria da UFAM, criadas há 08 anos, são um campo de provas para o sucesso da proposta pedagógica via pesquisa e para a política linguística desenvolvidas da região. Em todas as iniciativas, evidencia-se, de fato, uma política de promoção das línguas locais, bem como das línguas veiculares cooficiais e de sua equipagem para que possam ocupar funções cada vez mais sofisticadas no mundo do letramento e da administração pública. Essas experiências prévias são igualmente importantes porque disponibilizam dados sobre o funcionamento de cursos deste tipo. Além disso, proporcionam a formação de assessores pedagógicos, antropológicos e linguísticos conhecedores da região e de sua especificidade, familiarizados com as condições de atuação e logística que este tipo de trabalho demanda.

Estabelecida sobre as mesmas bases conceituais do conjunto de iniciativas acima comentado, e fazendo o mesmo recorte territorial do curso de magistério, a licenciatura complementa o trabalho de formação de professores para a educação escolar básica por elas iniciado, evitando as desastrosas contradições, frequentes no sistema educacional brasileiro, em que muitas vezes uma instituição destrói o que outra instância educacional está fazendo.

Com as considerações precedentes, queremos afirmar que a visão pedagógica do ensino via pesquisa do curso de licenciatura é complementar à política linguística que busca garantir soluções plurilíngues para uma região plurilíngue, garantindo, ao mesmo tempo, que as línguas indígenas não só não sejam deslocadas pelo português nos seus ambientes tradicionais de uso, mas ainda que sejam potencializadas como línguas de trabalho, como línguas de produção científica e como línguas de administração, para citar apenas alguns dos seus novos usos, em conformidade com a legislação vigente. Por isso, uma das tarefas da licenciatura é a da **equipagem** das línguas indígenas, tanto as das etnias presentes no curso, e na qual os alunos trabalharão nas suas respectivas comunidades (línguas de trabalho), como, e muito especialmente, das línguas cooficiais, que na licenciatura têm caráter de línguas de instrução. Por equipagem linguística entende-se a criação de instrumentos linguísticos capazes de propiciar, a estas línguas, variados usos em variados contextos, conforme forem exigidos pelas comunidades de falantes.

Além dos instrumentos linguísticos usualmente considerados, como a gramática e o dicionário, busca-se ainda a constituição de um corpo de material escrito diversificado ligado às necessidades dos falantes: i) constituição de literatura narrativa, histórica ou beletrística, ii) constituição de léxicos terminológicos específicos, apropriados para permitir a tradução das e para as línguas envolvidas, e iii) constituição de um corpo de profissionais capacitados não só para as atividades docentes, mas também para as atividades de criação textual, digitalização das línguas, tradução, etc. O *Ensino via Pesquisa* funciona, assim, como um canal pelo qual essas tarefas são assumidas, mesmo que parcialmente, pelos próprios indígenas em formação. Ao final do curso, através das suas pesquisas, todos terão atuado de uma ou outra forma, em políticas de afirmação de suas línguas.

Evidentemente, a política de formação de quadros profissionais não se esquece do papel do letramento qualificado em português e em línguas estrangeiras, muito especialmente do espanhol, ambas línguas importantes para as comunicações mundializadas e para o estabelecimento de alianças com outros povos do Brasil e do exterior. Uma das metas do curso é garantir um grau alto de letramento em português, através de uma política de leitura e escrita colocada em curso durante

todas as etapas da licenciatura. Igualmente em foco está a proficiência em espanhol, oferecida por meio de oficinas desenvolvidas por docentes convidados, em especial, colombianos e venezuelanos.

Considerando, portanto, a política linguística proposta no curso, pode-se salientar as línguas assumem ao menos três funções em cada um dos polos:

- Língua de instrução, normalmente as línguas cooficiais;
- Línguas de trabalho, as que são faladas/empregadas pelos discentes sendo ou não cooficializadas;
- Línguas não-indígenas: indispensáveis para o uso em situação de contato com a sociedade nacional e outros povos. Funcionam, neste caso, como línguas para estabelecer relações de contato interétnico, inclusive com indígenas que falam línguas diferentes das do Alto Rio Negro.

Neste sentido, face ao plurilinguismo da região, ao mesmo tempo que fortalece a identidade, a cultura e a organização do movimento indígena no Alto Rio Negro, através do uso das línguas cooficializadas pela Lei Municipal 210/2006 como línguas de instrução, este curso busca fortalecer as demais línguas maternas que são empregadas como línguas de trabalho, tanto na oralidade quanto na escrita, durante o desenvolvimento das atividades acadêmico-científicas e culturais.

Considerações Finais

Em relação à questão linguística, dentre as 03 turmas do curso, a turma Tukano (figuras 02 e 03) possui a maior diversidade étnica e linguística, sendo a maioria do mesmo tronco linguístico tukano oriental (tukano, wanano, pira-tapuya, desana, tuyuka, kubo), havendo também tariano, do tranco aruak, mas que são falantes da língua tukano.

Nessa turma, a língua de instrução é o tukano para atividades orais e escritas, porém as demais línguas também são usadas, em especial nas atividades desenvolvidas por falantes de um mesmo grupo étnico. Na prática, a política linguística nesta turma é bem mais simples do que se imagina. Devido à exogamia linguística, as comunidades são pluriétnicas e, consequentemente, plurilíngues, onde o convívio com a diversidade linguística é constante e este contexto é transferido para a sala de aula do curso.



Figura 02 – Apresentação em Tukano durante a Etapa Intensiva. Thomaz, K. Fevereiro, 2011.



Figura 03 – Trabalho com utilização da língua de trabalho Desano. Thomaz, K. Fevereiro, 2011.

Desde o primeiro semestre, definiram-se equipes para construir um glossário para cada língua de trabalho, utilizando conhecimentos, metodologias e instrumentais disponibilizados pela sociedade ocidental. Cada equipe mobiliza o que julga necessário ao desenvolvimento de tais vocabulários e de suas grafias. Dentre todos, os tukano são os que possuem a maior diversidade de grafias elaboradas por linguistas e missionários evangélicos e católicos⁶, o que acarreta algumas diferenças na pronúncia e na escrita da língua, principalmente nas três comunidades onde existem escolas de nível fundamental e médio criadas pela Missão Salesiana: Pari-Cachoeira, no rio Tiquié, Taracúá, no médio Uaupés e Iauareté, no alto Uaupés, denominadas como triângulo Tukano.

Diante dessa variedade, o povo Tukano discutiu a realização de uma grande assembleia para unificar a ortografia da língua, fato que provocou a definição da primeira pesquisa da turma. A problemática explicitada foi: quais foram as discussões para unificar a ortografia das línguas do mundo? Quais têm sido as dificuldades em unificar a grafia tukano?

Com a apresentação dos trabalhos sobre a ortografia tukano produzidos durante a pesquisa, houve debate e análise sobre a possibilidade de unificação de uma ortografia tukano para ser usada no curso, tanto no dia-a-dia quanto para a publicação de materiais. Com a experiência vivida nas escolas Indígena Tukano Ye'pa Mahsã (AEITY), Indígena Tukano Yupuri (AEITU) e outras, e analisando ortografias propostas por inúmeros linguistas, principalmente por Henri Ramirez, os alunos do curso discutiram, definiram e aprovaram, em consenso, tal grafia. A grafia aprovada consiste em:

- 1) Alfabeto: seis (6) vogais (a,e,i,o,u,u) e quinze (15) consoantes (b,d,g,h,y,m,n,ñ,p,k,r,s,t,w);
- 2) Diacrítico: til (~);
- 3) Pontuação: vírgula (,), dois pontos (:), ponto final (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!) e travessão (-).

As grafias das demais línguas de trabalho serão definidas a partir de reuniões e assembleias entre os respectivos grupos étnicos, desdobrando-se em projetos especiais. Neste sentido, o representante do povo Kubeo está organizando uma assembleia deste povo, tanto com os que vivem do lado brasileiro quanto com os que estão na Colômbia, para definirem a sua grafia. Da mesma forma, os Wanano (Kotiria), os Pira-tapuya e os Desana fazem essa mesma discussão. O povo Tuyuka já tem sua grafia bem definida resultante de quase uma década de discussão e da política linguística implementada pela Escola Indígena Tuyuka Utapinopona.

A turma Nheengatu (figuras 04) discute sobre a origem da língua e sobre metodologias para ensino da língua nas escolas pluriétnicas a partir das problemáticas: quais as metodologias de ensino nas escolas pluriétnicas? Quais as escolas do Alto rio Negro usam a língua nheengatu e quais as metodologias de ensino? Como construir projetos políticos pedagógicos indígenas (PPPI)?

⁶ Nomeadamente, os linguistas Henri Ramirez e Odile Lescurre, e os missionários evangélicos e católicos padre Alcionílio e pastor Paulo)



Figura 04 - Produção de textos. Etapa intensiva. Cucuí, maio de 2010

Como resultado destas problemáticas, os discentes estão propondo oficinas de metodologias para elaboração de PPPI escrito na língua nheengatu, assim como atuam na equipagem da mesma, produzindo instrumentos linguísticos necessários com apoio da comissão do glossário. Enquanto enriquecem o vocabulário da língua, desenvolvem propostas metodológicas para o seu ensino nas escolas.

A turma, que se reúne na comunidade de Cucuí (figura 05), é composta por estudantes das etnias baniwa, baré e werekena, todos falantes da língua nheengatu. A respeito da língua werekena, existem apenas 30 falantes em território brasileiro e o projeto dos estudantes deste povo é realizar intercâmbios com comunidades da Venezuela, onde a língua está em uso oral e é escrita. Os Baré adotaram o nheengatu como sua língua materna, como forma de afirmação étnica, fato que promove uma confusão entre outros povos, chegando a denominá-los por Povo Nheengatu. Nheengatu refere-se exclusivamente, entretanto, a uma língua franca colonial de grande território, e que foi abandonada pelos não-indígenas e substituída pelo português em muitos contextos, já avançado o século XX. Por sua vez, em virtude da divisão religiosa do povo Baniwa, no médio e alto Rio Içana predominam os evangélicos e a língua baniwa, enquanto que no baixo rio Içana predominam os católicos da Missão Salesiana e a língua nheengatu.



Figura 05 – Serra de Cucuí. Tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Colômbia. Faria, Ivani. 2011.

Existem, assim como para a língua tukano, várias propostas de grafias para os falantes de nheengatu. Atualmente, essa língua passou a ser de interesse de linguistas de várias universidades, tanto brasileiras como estrangeiras, que chegam a São Gabriel com a intenção de propor uma grafia para a língua, o que dificulta o processo decisório dos falantes. O curso defende, ao contrário, que os povos indígenas devem definir o porquê, o como e o quando alterar as ortografias de suas línguas, sem se submeterem às aquelas criadas de forma exógena a suas formações sociais, políticas e culturais.

A turma Baniwa (figuras 06, 07, 08 e 09), possui duas equipes de glossário, uma Baniwa e outra Kuripako. Ao contrário da língua tukano que tem várias grafias em uso, os Baniwa vem seguindo a mais recente, elaborada pelo linguista Henri Ramirez. Entretanto, em várias reuniões e assembleias, vêm discutindo a alteração de alguns fonemas e a inserção de novas palavras criadas em função do contato com a sociedade nacional e das pesquisas que estão realizando no curso. Entre os Baniwa, a preocupação com a grafia é muito menor comparando-se com as turmas tukano e nheengatu.



Figura 06-Turma Baniwa. Tunuí-Cachoeira, Liana Lima, maio de 2010.



Figura 07. Leitura por aluna Baniwa.Tunuí-Cachoeira Liana Lima, maio de 2010.



Figura 08 – Meio de transporte dos alunos. Rio Içana. Liana Lima, maio de 2010.



Figura 09 – Rio Içana. Terra indígena Alto Rio Negro. Liana Lima, maio de 2010.

Os estudantes Kuripako, por sua vez, pretendem, ainda este ano, realizar uma grande reunião na fronteira com a Venezuela para também definirem a grafia kuripako em comum com os parentes que vivem no território venezuelano.

Uma das publicações da turma Baniwa é o catálogo da legislação dos direitos dos povos indígenas, elaborado na língua Baniwa, que será distribuído nas escolas e comunidades. A criação dos instrumentos linguísticos e a definição de palavras que serão usadas nos mesmos são parte de discussões que duram horas, às vezes dias, sendo depois levadas para discussão com lideranças, professores, pais, alunos e mestres sabedores em cada comunidade.

Como resultado dessa perspectiva de ensino bi- e plurilíngue, todas as turmas estão analisando e organizando suas grafias em discussões coletivas com seus respectivos povos, elaborando e construindo instrumentos linguísticos, aumentando seus vocabulários e afirmando ainda mais suas culturas e suas identidades.

Todas as pesquisas resultam em artigos escritos nas línguas de instrução de cada turma, visando sua publicação em livros e, principalmente, nos cadernos de pesquisa anual de cada turma e nos materiais em audiovisual, como documentários e vídeos. A língua de trabalho é em cada caso definida em função do nível de importância das pesquisas para as respectivas sociedades. O que é de interesse maior para os povos indígenas, cujo conhecimento deve ser conservado e transmitido para outros parentes e gerações, é escrito na língua indígena, materna ou cooficial, e aqueles que os povos indígenas querem compartilhar com a sociedade nacional, tais como suas análises sobre os projetos, conjunturas e contextos históricos e políticos etc., são escritos em português.

A Licenciatura Intercultural Indígena *Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável*, em andamento desde 2010, pretende, então, contribuir para a formulação de cursos e projetos específicos para indígenas que possam promover o seu fortalecimento étnico e cultural por meio de alternativas sustentáveis. Propondo-se como alternativa que se contrapõe ao êxodo indígena das comunidades, a proposta política e pedagógica implementada pelo curso permite uma apropriação dos conhecimentos pelos discentes, revertendo o processo de colonização de conhecimento a que foram historicamente submetidos. Caminha-se, desse modo, para um cenário de *descolonização do saber*, regido pela pluralidade e pelo reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 1982. *Repensando a Pesquisa Participante*. Brasiliense: São Paulo.
- _____. 1991. *Pesquisa Participante*. Brasiliense: São Paulo.
- BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.
- CAVALCANTI, Clóvis (org.).1999. *Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- DEMO, Pedro. 2003. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez.
- _____. 2003. *Educar Pela Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- _____. 2002. *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Autores Associados.
- FARIA, Ivani Ferreira de (org). 2009. *Anais do Workshop Nas Trilhas e redes do Saber: universidade e ensino superior indígena*. Manaus: EDUA.
- _____. 2003. *Território e Territorialidades Indígenas no Alto Rio Negro*. Manaus: EDUA.
- FREIRE, Paulo & Antonio FAUNDEZ. 1985. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C.R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. 1996. 25 ed., São Paulo: Paz e Terra.
- GUIMARAES, S. M. G. ; MATOS, K. G. ; HENRIQUES, R. M. S. & CHAMUSCA, Adelaide. 2007. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: Ministério da Educação, (Caderno de Textos).
- LITTLE, Paul. 2002. Etnoecologia e direitos dos povos indígenas: elementos de uma nova ação indigenista. In: LIMA, Antonio Carlos & Maria BARROSO-HOFFMANN (Orgs). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política Indigenista*. Rio de Janeiro: Contra-Capa/LACED. 39-47.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. 2005. *A pesquisa como instrumento de ensino*. Florianópolis, IPOL.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. 2010. *Descolonizar el saber e reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- STENHOUSE, L. 2004. *La investigación como base de la enseñanza*. 5ª ed. Madrid: Morata



CARTA DE MAPUTO

INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA COLÓQUIO DE MAPUTO SOBRE A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NOS PAÍSES DA CPLP

Considerando a diversidade linguística que prevalece em todos os países membros da CPLP, e que excede as 300 línguas – além do português – perfazendo aproximadamente 5% da diversidade linguística do mundo,

Considerando o reconhecimento, por parte da comunidade internacional, por exemplo da UNESCO, e de cada país membro da CPLP, da relevância da questão do multilinguismo, dos direitos linguísticos e da ameaça do desaparecimento da diversidade linguística mundial,

Considerando os desafios acrescidos que as comunidades linguísticas falantes das demais línguas no âmbito da CPLP enfrentam para uma integração cidadã nos seus respectivos países, e que passa por níveis crescentes de inclusão educacional e digital,

Considerando os desafios que se impõem na formulação e implementação de políticas linguísticas multilingues claras, objetivas e de longo prazo,

Considerando a especificidade da situação linguística e de planificação de cada Estado-Membro,

Os participantes do Colóquio de Maputo sobre a Diversidade Linguística nos Países da CPLP, reunidos na capital moçambicana de 12 a 14 de setembro de 2011 para discutir os programas de diversidade – da cooficialização de novas línguas à educação bilingue e da situação dos crioulos de base lexical portuguesa à preparação do corpus das línguas para novos usos – vem, através deste documento, recomendar ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa

O desenvolvimento, em articulação com os Estados-Membros, de um projeto para inventariação sistemática das línguas do espaço da CPLP, nomeadamente através de um Atlas, com o objetivo de as identificar e de avaliar a situação de cada uma no seu território de uso.

A realização de um estudo sobre boas práticas de promoção da diversidade linguística nos diversos continentes, objetivando o desenvolvimento de novas perspectivas para os órgãos gestores das línguas nos países da CPLP,

A criação de um concurso destinado a premiar programas ou projetos de promoção das línguas dos Estados-Membros da CPLP.

A instituição de um fórum virtual do multilinguismo, na página do IILP, para partilha de experiências, atualidades e resultados de projetos e programas.

Os participantes do Colóquio de Maputo recomendam igualmente a incorporação, na discussão da Segunda Conferência Internacional Sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, a realizar-se em outubro de 2012, e a inclusão no Plano de Ação de Lisboa para a Promoção,

Difusão e Projeção da Língua Portuguesa dos seguintes pontos:

O comprometimento dos Estados-Membros com o reconhecimento jurídico das línguas faladas pelos seus cidadãos,

O desenvolvimento de legislação linguística que supere a desigualdade de tratamento dispensada às línguas faladas pelas comunidades dos Estados-Membros da CPLP,

O tratamento das línguas do espaço da CPLP como línguas de conhecimento e não apenas como objeto de programas de bilinguismo transitório, cuja perspectiva foca as demais línguas apenas como uma passagem para o português, ou como fase inicial de alfabetização e não como língua de produção permanente de conhecimento; no caso específico de Timor-Leste, esta proposta é entendida no quadro da política de bilinguidade oficial – tétum-português,

A construção do Atlas das Línguas da CPLP, tanto cooperando para coligir as informações disponíveis sobre as línguas e comunidades linguísticas de cada Estado-Membro, como para definir os aspectos técnicos e financeiros necessários para sua realização,

A assunção de um papel ativo na catalogação, preservação e apoio à língua portuguesa em contextos em que não é oficial,

A realização de ações de formação técnica e profissional de falantes das línguas da CPLP para que atuem na gestão das suas línguas.

Estas recomendações, extraídas do conhecimento partilhado no Colóquio de Maputo sobre A Diversidade Linguística nos Países da CPLP, representam um entendimento comum dos participantes e visam contribuir para a atuação do IILP e da CPLP.

Maputo, 14 de Setembro de 2011.